

# Cartas do Ensino de História

Organizadores

Antonio Simplicio de Almeida Neto

Olavo Pereira Soares

Paulo Eduardo Dias de Mello

ALESSANDRA NICODEMOS • ALEXANDRE P. GODOY • AMÍLCAR PEREIRA • ANA HELOÍSA MOLINA • ANDREA GIORDANA A. DA SILVA • ANTONIO SIMPLICIO DE ALMEIDA NETO • ARROVANI FONSECA • CARLOS A. FERREIRA • CIRCE BITTENCOURT • CONCEIÇÃO CABRINI • DANILO NAKAMURA • EGBERTO MELO • ELAINE LOURENÇO • ELISON PAIM • FELIPE RIBEIRO • HELENICE CIAMPI • ILMAR ROHLOFF DE MATTOS • JANAÍNA C. DE MELO • JEAN MORENO • João DO PRADO F. DE CARVALHO • KAZUMI MUNAKATA • LEONARA L. DELFINO • LILIAN BUENO • LÍVIA MONTEIRO • LUCIANO M. ROZA • MARCELO MAGALHÃES • MARIA RITA DE ALMEIDA TOLEDO • MARTA ROVAI • MONALISA P. OLIVEIRA • OLAVO PEREIRA SOARES • OSVALDO M. CEREZER • PATRÍCIA CERQUEIRA SANTOS • PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO • RODRIGO PATTO Sá MOTTA • RONALDO CARDOSO ALVES • VERA LÚCIA CAIXETA • VICTOR COELHO • WILLIAM BOTELHO • ZÉLIA LOPES DA SILVA

# Cartas do Ensino de História



**Antonio Simplício de Almeida Neto**  
**Olavo Pereira Soares**  
**Paulo Eduardo Dias de Mello**  
**(Organizadores)**

## **Cartas do Ensino de História**



**Pedro & João**  
editores

## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Antonio Simplício de Almeida Neto; Olavo Pereira Soares; Paulo Eduardo Dias de Mello [Orgs.]**

**Cartas do Ensino de História.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 254p.  
16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0465-9 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526504659**

1. Cartas. 2. Ensino História. 3. Narrativas. I. Título.

CDD – 370/900

---

**Capa:** Petricor Design

**Arte da capa:** Pedro Ribeiro de Almeida

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## Sumário

Prólogo	9
Carta 01. Aos Educandos e Educandas da Educação de Jovens e Adultos <i>Alessandra Nicodemus</i>	13
Carta 02. Carta aos remidos <i>Alexandre Pianelli Godoy</i>	21
Carta 03. Ensinar História, caminhar como a Sankofa? <i>Amilcar A. Pereira</i>	25
Carta 04. Sophia, amada filha <i>Ana Heloisa Molina</i>	31
Carta 05. Aos conservadores e aos resistentes, especialmente às mulheres negras <i>Andréa Giordanna Araujo da Silva</i>	37
Carta 06. Carta Póstuma. Prezado Professor Antonio <i>Antonio Simplicio de Almeida Neto</i>	43
Carta 07. Querida história escolar, saudações (ainda que tardias)! <i>Arrovani Luiz Fonseca</i>	51
Carta 08. Percorrendo a experiência do ensino remoto de História em tempos de pandemias e negacionismos <i>Carlos Augusto Lima Ferreira</i>	59
Carta 09. Carta à Professora Emília Viotti <i>Circe Maria Fernandes Bittencourt</i>	63

Carta 10. Querida amiga Helenice Ciampi <i>Conceição Aparecida Cabrini</i>	71
Carta 11. Para os historiadores do antropoceno <i>Danilo Chaves Nakamura</i>	79
Carta 12. Querida professora Luiza de Teodoro <i>Egberto Melo</i>	87
Carta 13. Cara Leitora <i>Elaine Lourenço</i>	93
Carta 14. Professor/a/e de História: te convido, vem para a luta antirracista <i>Elison Antonio Paim</i>	97
Carta 15. Queridas(os) Professoras(es) Pesquisadoras(es) de História <i>Felipe Ribeiro</i>	107
Carta 16. À Helenice Ciampi <i>Helenice Ciampi</i>	115
Carta 17. Para dois iniciantes no ensino-aprendizagem de História. Caros Luana e Carlos <i>Ilmar Rohloff de Mattos</i>	119
Carta 18. Carta aos Professores. <i>Para não dizer que não falei de flores: na encruzilhada da Educação à luta por direitos e liberdade no mundo do trabalho</i> <i>Janaína Cardoso de Melo</i>	127
Carta 19. Epístola ao(à) professor(a) de Histórias de 2122 ou Da tentativa de manter a esperança ativa em um tempo de incertezas aumentadas, angústias e distopias. <i>Jean Moreno</i>	133

Carta 20. Caro Professor e amigo, Geraldo <i>João do Prado Ferraz de Carvalho</i>	139
Carta 21. Um recado para um (jovem) professor de História <i>Kazumi Munakata</i>	143
Carta 22. Carta aos(às) futuros(as) professores(as) de história <i>Leonara Lacerda Delfino</i>	151
Carta 23. Carta para “meus” residentes <i>Livia Monteiro</i>	155
Carta 24. Carta a um menino de pele marrom <i>Luciano M. Roza</i>	161
Carta 25. Carta aos eleitores brasileiros <i>Marcelo de Souza Magalhães</i>	165
Carta 26. Caras e Caros Leitores <i>Maria Rita de Almeida Toledo</i>	171
Carta 27. Às gerações que confiaram em nós <i>Marta Gouveia de Oliveira Rovai</i>	177
Carta 28. Caro aluno da educação básica <i>Monalisa Pavonne Oliveira</i>	185
Carta 29. Às minhas professoras e aos professores da graduação <i>Olavo Pereira Soares</i>	189
Carta 30. Para ensinar história no futuro presente <i>Oswaldo Mariotto Cerezer</i>	195
Carta 31. Aos mestres com carinho <i>Patrícia Cerqueira dos Santos</i>	201

Carta 32. Caro Antonio, meu amigo <i>Paulo Eduardo Dias de Mello</i>	209
Carta 33. Carta sobre o ensino de História <i>Rodrigo Patto Sá Motta</i>	219
Carta 34. Aos amigos e amigas, professores e professoras, do futuro-passado... <i>Ronaldo Cardoso Alves</i>	221
Carta 35. Uma Carta Para as Mulheres Professoras de História Terceiro Mundo <i>Vera Lúcia Caixeta</i>	229
Carta 36. Caro/as ex-aluno/as <i>Victor de Oliveira Pinto Coelho</i>	235
Carta 37. Você está me escutando? Estou falando com você... <i>William Botelho e Lilian Bueno</i>	241
Carta 38. Minha querida amiga e colega, quantas saudades! <i>Zélia Lopes da Silva</i>	245
Sobre as autoras e os autores	249

## Prólogo

Caríssimo/a Leitor/a,

Esperamos que esta missiva te encontre bem e gozando de boa saúde.

Escrevemos para dar notícias desse modesto livrinho de... Cartas e, quem sabe, no momento oportuno, recebermos suas notícias.

Por aqui seguimos seguindo, retornando ao normal (que não tem nada de “novo”, como alguns *coaches* motivacionais apregoavam), enlutados pelas 700 mil mortes (!) da Covid-19 desdenhadas por um governo genocida e seus seguidores em transe. Agora, pós-eleição presidencial e aplacadas as tentativas de golpe, resta a sensação de estarmos presos num pesadelo do qual não se consegue acordar. Acordamos!

Esse livro de *Cartas do Ensino de História* que tem em mãos, surgiu como projeto em plena pandemia, no 2º semestre/2021, quando as incertezas sobre nossa má sorte (do Brasil e dos brasileiros) pairava sobre nossas cabeças, e o futuro do ensino de história se mostrava nada alvissareiro, o que parece estar se confirmando com a BNCC e o fim da disciplina escolar História no chamado Novo Ensino Médio (vulgarmente conhecido por NEM).

O *leitmotiv* dessa publicação nos ocorreu quando da leitura da belíssima *Carta de uma historiadora a sobreviventes do futuro*, escrita pela Professora Josianne Cerasoli (IFCH-Unicamp), publicada no *e-book Os direitos humanos e as*

*profissões – Diálogos fundamentais*<sup>1</sup>. Naquela ocasião, nós, os organizadores dessa obra, relembramos a potência (para usarmos uma palavra um tanto gasta) desse maravilhoso, e quase obsoleto, gênero epistolar (sim, caro/a leitor/a, nós já escrevemos cartas num passado recente...), tão propício às comunicações afetuosas, profundas e refletidas. Nada a ver com as mensagens rápidas, fugazes e, por vezes, inconvenientes e irresponsáveis, enviadas pelo *WhatsApp*, *Facebook* ou *Instagram*.

É provável que você esteja se perguntando: *Cartas?! Um livro de Cartas?! Nessa altura do campeonato tecnológico, em que as pessoas se comunicam (ou não!) por e-mail, aplicativos de mensagens, redes sociais, mensagens rápidas e instantâneas, alguém ainda se dá ao trabalho de escrever... Cartas? Cartas de 5 páginas?! Lá vem textão!* Possivelmente, sendo muito jovem, pense: *Carta, o que é isso? Nunca recebi uma. Ouvi dizer que minha avó escrevia Cartas de... amor; meu bisavô recebia Cartas de parentes distantes.* Sendo vetusto, como nós, talvez tenha um punhado delas guardadas, amarelecidas no fundo de alguma gaveta ou numa velha caixa de sapatos, mais-ou-menos secretas, no fundo do armário.

Pois é, Cartas. Essa forma de comunicação quase obsoleta nos pareceu propícia para tratar do ensino da História, essa disciplina presente no currículo escolar brasileiro desde a primeira metade do século XIX, e que, estranhamente, agora, insistem em desqualificar e diminuir nos embates curriculares, ou simplesmente suprimir, como é o caso do NEM.

Desse modo, solicitamos a alguns/mas professores/as formadores/as de professores/as de História, e pesquisadores/as desse campo, de distintas gerações, e também a professores/as

---

<sup>1</sup> Disponível em <https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/view/146/153/557> (p.p. 327-337)

de História da Educação Básica, das diferentes regiões e dos estados brasileiros, que redigissem *Cartas do ensino de História*, com questões concernentes ao ensino dessa disciplina. O estilo, a abordagem, a forma e o conteúdo, seriam escolhidos livremente pelos/as autores/as remetentes.

Temos aqui, querido/a leitor/a, 38 Cartas com diferentes conteúdos e formas: convencionais, manifestos, póstumas, auspiciosas, pessimistas, realistas, reflexivas, saudosas. Diversos são os remetentes e os destinatários: sujeitos coletivos, abstratos, cartas para si mesmo/a, do passado para o presente (ou vice-versa), dos mortos ou para os mortos, aos/às estudantes e aos/às mestres/as do passado, do presente e do futuro, aos/às amigos/as diletos/as.

A maioria das Cartas foi escrita em diferentes momentos da pandemia e sob o mau agouro do inominável excrementíssimo presidente da república, entre o final de 2021 e ao longo de 2022, antes, portanto, do processo eleitoral que culminou com a eleição de Lula, o que explica o tom eventualmente pessimista de algumas Cartas, sem, contudo, deixar de acreditar na educação escolar e no ensino da disciplina História como central na formação das crianças e dos jovens.

Sendo assim, leitor/a, esperamos que goste da leitura e... vamos conversando.

Forte abraço.

São Paulo/Alfenas/Ponta Grossa, fevereiro de 2023.

*Antonio S. Almeida Neto (UNIFESP)*

*Olavo Pereira Soares (UNIFAL-MG)*

*Paulo Eduardo Dias de Mello (UEPG)*



Aos Educandos e Educandas da Educação de Jovens e Adultos,

Sou de uma geração que se constituiu na crença e na luta de que outro mundo poderia ser construído. Reconhecíamos a enorme diferença educacional e social que nos marcava como país. Um país injusto, racista, violento e conservador que, na maior parte de sua história, negou aos trabalhadores e trabalhadoras o acesso à educação. Então, essa era uma de nossas lutas, no alvorecer de um novo tempo que se avizinhava com o fim da Ditadura Civil e Militar, que perdurou nesse país durante vinte anos. Nos organizamos em sindicatos, em fóruns, nas escolas e nas salas de aulas, e denunciávamos que um contingente muito significativo de brasileiros se encontrava fora da escola e não conseguiu acessar e concluir a sua educação básica.

Lutamos e garantimos verba pública para a escola pública, leis que exigiam a gestão democrática nas escolas, o direito dos professores e das professoras se organizarem em sindicatos e a ampliação da formação inicial e continuada de professores, bem como um programa de livros didáticos e de merenda escolar bastante amplo. Porém, mesmo com esses avanços, continuávamos a negar o direito à educação de fato para todos e todas em nosso país. Para vocês terem uma ideia do que estou falando, um exemplo: em 2010, segundo os dados do Censo realizado pelo IBGE, éramos 87 milhões de brasileiros e brasileiras que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. É muita gente, né? E estamos falando de vocês, jovens, adultos e idosos trabalhadores que não tiveram esse

direito básico garantido e que não foram, ainda, reconhecidos plenamente como sujeitos de direito à Educação.

Mas, mesmo com esse quadro tão preocupante e com essa dívida enorme que temos com vocês, conseguimos avançar em muitas questões e na garantia de alguns direitos: aprovamos, em 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, onde figura o atendimento escolar a vocês como uma modalidade. E isso quer dizer que temos garantido verbas, formação de professores, livros didáticos, merenda e transporte escolar para vocês além de, principalmente, o reconhecimento de que, como sujeito de direito à educação após a idade dita regular, têm o direito de serem reconhecidos como são, com todas as suas dificuldades e todas as suas potencialidades, um/a trabalhador/a que cedo saiu da escola para buscar a sobrevivência, uma dona de casa que ficou viúva, uma jovem que foi mãe muito cedo, um/a religioso/a que quer ler a Bíblia, um/a trabalhador/a precarizado que quer melhorar de emprego, um morador de periferia ou de quilombos, homens e mulheres privados de liberdade, enfim, um povo diverso, que aprende de forma diversa e deve ser reconhecido nessa diversidade, na escola, na sala de aula e na aula de História.

E aqui vem o nosso segundo ponto de prosa - falar sobre como nós, professores e professoras de História ensinam: erramos, às vezes, em alguns momentos nossas aulas são monótonas, reproduzimos conteúdos distantes de sua realidade, não reconhecemos que, algumas vezes, vocês nem sabem o significado de termos e conceitos que apresentamos em nossas aulas, ou que vocês têm dificuldade de enxergar o quadro lotado de conteúdo pela idade avançada. Não entendemos a sua visão de mundo, quando você é agressivo ou está muito cansado da dureza que é sua vida e não é nada legal com a gente, ou quando você é um evangélico e o seu pastor diz que todo o conteúdo de história da África e da cultura afro-brasileira é coisa do diabo e você se

recusa a nos ouvir, ou ainda que é um jovem que afirma que nazismo é de esquerda, enfim, às vezes é tudo muito difícil em nossas salas de aulas de História, principalmente nesses tempos de verdades em disputa.

Mas quero dizer que, mesmo errando, a gente acerta bastante também! Acertamos quando selecionamos conteúdos históricos que temos que ensinar, aquele que fala mais próximo a você, à sua comunidade e à sua história pessoal, ou quando a gente entende que a avaliação é difícil e vai ferrar vocês, e que prova não prova nada, e para que prova, né? Acertamos quando a gente senta em roda e discute os temas atuais que nos inquietam com um olhar sobre os acontecimentos do passado, quando a gente busca que a aula de História faça sentido para você e para a gente! É muito bom, quando abrimos um papel pardo e vamos juntos escrevendo um texto coletivo sobre tudo o que aprendemos naquela aula. Quando a gente ouve música, vê trechos de filmes, lê poesia, analisa gráficos, vê imagens e gravuras de época ou lê e analisa uma fonte histórica bem antiga. Olha, nesse momento é tudo muito especial para gente, vocês nem têm ideia que alegria sentimos quando a gente escuta vocês opinarem, participarem, contarem o que viveram, encantarem-se com a música, com a arte que levamos para nossa sala de aula - afinal sei que a vida nem sempre possibilitou que você conhecessem tudo isso. Agora, é massa mesmo quando a gente pede que vocês tragam também o conhecimento que vocês têm, a música ou a arte que vocês curtem, afinal o bom professor ou a boa professora de História da EJA é aquele que entende que não existe saber maior ou saber menor, cultura maior ou cultura menor, ou que o professor sabe e o aluno não sabe. Tem um cara pelo qual tenho um enorme carinho, o Paulo Freire, e foi ele que falou isso, “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.” Então, com saberes diferentes vamos construindo o saber histórico da escola, da sala de aula, temperado com muitas

coisas, mas principalmente, com o diálogo e com uma relação de igual para igual entre a gente.

Temos muitos desafios pela frente no ensinar e aprender História na EJA e agora, no caldo desses desafios, foram colocados outros e muito mais graves. Nos últimos dez anos no país, estamos vivendo muitas mudanças na Educação: são reformas que procuram mudar o que temos hoje. Não que não tenhamos problemas e muita coisa para melhorar, mas essas reformas querem que a escola diminua, que fique menor para vocês, trabalhadores e trabalhadoras! E, nessas reformas, tanto a EJA como o Ensino de História foram muito alterados. Assim, vamos para o terceiro ponto dessa nossa prosa, afinal precisamos unir forças para lutar.

A gente chama essas reformas de *contrarreformas*, porque quando a gente fala de reforma parece ser uma coisa boa, que avança naquilo que ainda não temos mas, ao contrário disso, essas reformas visam retirar o que conquistamos, andam para trás e pretendem culpar e responsabilizar os professores e os educandos pelo que não dá certo na escola. E é muito injusto o papo desses reformadores, como se os problemas que enfrentamos na escola, nossas dificuldades de ensinar e aprender não tivessem, também, relacionados à grande pobreza que muitos vivem nesse Brasil, às desigualdades sociais, à falta ou aos desvios de recursos para a educação. Enfim, a escola não é uma ilha, e ela é sempre atravessada por nossa realidade. Mas voltando às reformas. Uma das mudanças ocorreu no currículo da escola e sabe como eles fizeram isso? *Padronizando o currículo*, para ficar mais explicadinho: é assim, eles criam um currículo obrigatório igual para todo mundo. Não consideraram que somos muito diversos, e não só o educando e a educanda da EJA, mas todos os estudantes, os professores e suas escolas. Nós pensamos que podemos e devemos ter um currículo comum para esse Brasil, e no chão da escola a gente já realiza esse currículo

há muito tempo e que essa tal de BNCC não considerou. O nome é Base Nacional Comum Curricular, um nome pomposo, mas que numa canetada nega a milhões de estudantes o direito à parte muito importante do conhecimento que a humanidade construiu e que a gente organizou nas disciplinas da escola. Não é só esse conhecimento que deve estar na escola da EJA, a gente acha isso, mas ele é importante para você, pois ele possibilitará que conheça o mundo - ou pelo menos uma parte dele -, a natureza, a cultura, a ciência, a arte e tanta coisa muito bacana e que seus professores aprenderam para te ensinar e que agora não estará mais ao seu alcance. E, nesse rolo, sobrou feio para a disciplina de História. Agora, os alunos do Ensino Médio não vão ter o mínimo desse conhecimento pois, na BNCC, a História deixou de ser uma disciplina obrigatória. E ela é importante para ajudar a entender quem somos, você não acha? Saber como viviam homens e mulheres de um determinado tempo histórico, suas lutas, sua cultura e seu trabalho. Conhecer, através do estudo da História, quem são os sujeitos que a fizeram e reconhecer nesses acontecimentos um pouco da sua história também. Mas agora esse conhecimento está sendo negado a você!

Além disto, foi alterado, também, o modelo de Ensino Médio, o que justificou a retirada de disciplinas como a História do currículo, ou seja, nesse novo Ensino Médio, você vai estudar somente uma área do conhecimento e por incrível que pareça, dependendo da realidade da escola estadual onde você mora, pode acontecer de nos três anos de estudo dessa etapa, que você não tenha nenhuma aula de História, nenhuma mesmo. Porque, não é você que vai escolher, optar pelo que você quer estudar, vai ser a sua escola ou a rede pública do seu Estado que vai determinar o modelo de currículo que você vai ter que encarar. E sabe o que ainda é muito sinistro nessa reforma? Que nem todas as escolas vão acabar com as disciplinas como a nova lei indica, pois muitas escolas de estudantes da classe média ou dos

ricos vão continuar a ter todas as disciplinas, a ter acesso a todo o conhecimento que a escola ensinava antes da reforma, afinal, essas escolas podem escolher as disciplinas que vão retirar ou não do currículo. Mas na escola pública, na sua escola da EJA, a reforma do Ensino Médio e a BNCC serão obrigatórias e já estão sendo colocadas em prática esse ano. Assim, é você que vai, mais do que os outros estudantes de melhor poder aquisitivo, ter o seu direito negado ao conhecimento, vai ter negado o direito a ter aulas de História e de tantas outras disciplinas.

Mas temos uma situação ainda mais grave para vocês que estudam na EJA, pois essa Reforma do Ensino Médio, que vai diminuir as disciplinas escolares, como a gente já conversou, indica, também, que na Educação de Jovens e Adultos o currículo pode ser ofertado, em 80% das aulas, ou seja, em quase toda a sua totalidade, em formato de Educação à Distância. Veja isso, você que é estudante da EJA terá que estudar através do computador e a gente tem que reconhecer que a pandemia do COVID 19, que tomou o mundo em 2020 e levou todos a estudarem de forma remota, já nos ensinou que estudar através dos computadores e da internet não é nada fácil. A gente sabe que para você, que é estudante da EJA, foi impossível estudar e aprender de verdade, de como foi duro conciliar a luta pela sobrevivência e os estudos. E como acessar esse ensino remoto? Se você não tinha computador, não tinha internet, não sabia mexer nessas plataformas para onde a escola foi levada, não é? Não deu mesmo! E a gente super entende, foram dois anos difíceis para todo mundo, para a gente que é professor e professora foi muito complicado, mas para você que estuda na EJA foi bem mais difícil. E, com isso, você acabou saindo da escola, desistindo das aulas e da pressão de uma educação à distância que não foi pensada para você, não considerou quem você é, suas dificuldades, seus medos, suas inseguranças.

E eu escrevo essa carta para te dizer, que você deve voltar para a escola! A gente continua aqui e mesmo nessa maré tão difícil, acreditamos muito ainda na escola pública presencial! Acreditamos, principalmente, que o mundo não é só o que atravessamos agora, com tantas dificuldades para os trabalhadores estudantes na escola, o mundo é também o que a gente pode construir, e se eles fizeram essas reformas, a gente pode brigar para que elas sejam revogadas! Afinal, nós professores e professoras de História da EJA acreditamos que escola é lugar de luta e resistência, escola é lugar do olho no olho, é do barulho, é das dúvidas e descobertas de vocês, e o mais importante de tudo é que você saiba: a escola é um direito seu! Estudar História é um direito seu! Estudar em escola de concreto, de gente e de afeto é um direito seu e a gente está aqui, ao seu lado e te esperando!

Com um abraço afetuoso e de esperança,  
*Alessandra Nicodemos*

Rio de Janeiro, 25 de abril de 2022.  
Dedico essa carta ao Professor Carlos Henrique de Freitas  
Azevedo  
*In Memoriam*



Carta aos remidos,

Você que teve alguém da família vítima da Covid-19, você que perdeu o emprego, você que viu suas economias dilapidadas por sucessivas levas de planos econômicos mal sucedidos, você que perdeu tudo num desastre atribuído ao “natural”, você que perdeu um filho, você que inveja o irmão, você que não entrou, não conseguiu ou não teve oportunidade de terminar seus estudos escolares ou não foi beneficiado pelo acesso à vida universitária ou ao bolsa-família, você que se vê invisibilizado pelas “minorias”, enfim, você que odeia a política, a esquerda ou o “comunismo” no presente e atribui tudo isso ao seu passado recente e remoto, escrevo essa carta como um pedido de interlocução.

Dizia um escritor, talvez Nelson Rodrigues, que a gente “um dia pode amar errado e odiar errado”, mas se você também odeia a leitura, creio que essa frase possa soar absurda. “Amar errado” talvez seja mais compreensível já que você pode ter se desiludido com o “Grande Amor” ao iludir-se com o “pequeno amor”, aquele amor possível, mas insuportável com o passar do tempo. Mas, como “odiar errado” se meu ódio é fonte legítima da indignação diante da “pequena vida”, aquela vida possível, mas insuportável diante da “Grande Vida” que me propus ou que se avisava como Um-Destino-Manifesto?

Diante da dor que sentiu e que ninguém pôde compreender você se reuniu com tantos outros destinos solitários dentro de suas possibilidades. Essa energia coletiva que ajuda na remissão das doenças, das dores e da perspectiva da cura ou de uma outra forma de salvação da danação imposta. E você encontrou o seu

grupo perto ou à distância, mas que o entendiam no que de outros você só encontrava o desprezo, o desdém e o silêncio. Seu líder era “um de nós”, podia ser gente, bicho, talismã ou reza forte. No caso, foi gente, meio bicho, talismã e reza forte. E uma palavra mágica há muito tempo usada: “pátria”.

Mas nada é absolutamente novo na história, o que não significa que eu queira deslegitimar seu sentimento de agrupação e de remissão de suas dores. A “pátria” sempre foi essa “comunidade imaginada”, mas com efeitos reais na vida de qualquer pessoa. Mas esse sentimento de estar agrupado por um pai que representa o todo tem lá os seus problemas... Começamos a aprender a AMAR esse GRANDE PAI desde pequenos, mas logo nos sentimos órfãos quando descobrimos que essa paternidade muda de mãos a cada quatro anos. Por isso, quando um PAI promete ficar para sempre esse sentimento de agregação que nos traz uma esperança infinita entra em movimento de colisão com a vida. Os pais preferem morrer antes dos filhos e os filhos também preferem ser sucedidos pelos seus. E um PAI que se quer perene representa a destruição na cadeia de geração dos seres.

Esse PAI eterno não pode cumprir o que prometeu e a sua “casa-pátria” apodrece como aquelas frutas esquecidas na mesa de uma cozinha. Diante da provisoriedade que nos é imposta pela vida, um novo vazio se forma e aquelas frutas esquecidas podem ser jogadas fora ou se tornarem sementes de novos frutos, de novos pais e filhos. São atitudes possíveis diante da morte do GRANDE PAI e da promessa da pátria unida. Mas se você preferir jogar as sementes no lixo é a sua vida que vai junto e a de seus filhos. Entretanto, se você jogar as sementes no chão há possibilidade de que elas germinem, ainda que o fruto seja imprevisto e não exista garantias de reprodução. Por isso, eu entendo que prefiras nesse momento de dor, de perda e de

desilusão optar pelo que permanece, no entanto, o que se oferece como eterno ceifa toda e qualquer possibilidade de colheita.

O ódio cultivado, esse “ódio errado”, que por não ser espontâneo é fruto de germinação incerta, também se transforma num “amor errado”, pois não pode oferecer mais do que uma simples constatação de que esse PAI já está morto. E o lugar que os agrega é a pátria-morta, não mais do que um “cemitério de vivos”. Por isso, você adquire as manias e os modos de um morto vivo, um “zumbi patriótico” a comer frutas apodrecidas na ilusão de que esteja vivo e comendo frutas frescas. E, ao não se contentar com o gosto podre e acre de fruta estragada, prefere repetir as palavras desse GRANDE PAI ausente que promete a germinação de um futuro estéril e histérico. Daí esse pai que grita, que tem cenho franzido, cara fechada, e que não te protegerá de sua grande IRA. No momento em que te acolhe na cadeira, a retira para que possa tomar um “tombo pedagógico”, como a fruta que cai apodrecida de um pé de párias, a árvore dessa pátria.

Essa árvore não te protege do sol, mas você fica lá junto com os seus amigos solitários esperando que uma sombra te salve de tudo aquilo que foi lhe retirado da vida: um filho, um fruto, a dignidade, a casa própria, a saúde, a vaga na escola ou na universidade. E você passa a “amar errado”, pois ama o que não tem ou que não pode ser remediado. Descobre que a remissão prometida pelos frutos podres do pé de párias da casa-pátria do PAI ausente, nada mais é do que a impossibilidade do pai perene.

Assim, gostaria de conversar com você para que não se prendas ao seu PAI, pois ele já está morto. Deixe que suas dores, mágoas, desilusões e frustrações sejam remidas por outras árvores, por outros frutos e novos filhos e que esse território chamado pátria se transforme num campo com flores diversas,

de todas as cores, formatos e tamanhos e que possibilitem uma sombra fresca para os dias quentes, de desânimo e de tormento.

São Paulo, 22 de fevereiro de 2022.

*Alexandre Pianelli Godoy*

## Ensinar História, caminhar como a Sankofa?

... a pluralidade de passados torna plausível a  
pluralidade de futuros.  
(Octavio Paz, em *Os filhos de Barro*)

Escrevo esta carta para você, que pretende ensinar História num país profundamente marcado pelo colonialismo europeu, onde o racismo historicamente é um elemento estruturante das desigualdades com as quais convivemos neste século 21. Quando penso no ensino de História no Brasil, lembro imediatamente da imagem da *Sankofa*, que explicarei melhor daqui a pouco, e também dessa frase do poeta Octavio Paz, em seu livro *Os filhos de Barro*, que uso aqui como epígrafe. Essa frase do Octavio Paz tem sido uma espécie de lema para a minha atuação profissional desde o ano de 2001, quando a li durante uma aula de Didática e Prática de Ensino de História, com minha “professora marcante” Ana Maria Monteiro, na Faculdade de Educação da UFRJ. Naquele mesmo ano eu me formava professor de História. Ela me leva a pensar que precisamos conhecer a pluralidade de passados, os diferentes passados em diversos tempos e espaços, para que possamos vislumbrar uma pluralidade de futuros.

Especialmente em tempos tão difíceis como os que vivenciamos atualmente, na segunda década do século 21, me parece fundamental conhecer como em diferentes culturas as pessoas se relacionavam entre si e com outros povos ou como se relacionavam com a natureza e com o nosso planeta, por exemplo. Esse tipo de conhecimento pode nos possibilitar, por um lado, entender como a História, e conseqüentemente a vida social, é sempre um processo, resultado da ação humana. Não é

algo natural, está sempre em movimento, com mudanças e permanências que são possíveis através das lutas sociais e das disputas políticas, diante das possibilidades e contingências presentes em cada tempo e espaço. E por outro lado, esse conhecimento em relação aos diferentes passados pode nos levar a entender como a ação humana é determinante para a História: se houve diferentes passados, podemos construir com nossas ações os diferentes futuros que sonhamos. Somos sujeitos da História, atuando individualmente ou coletivamente. Suas alunas e alunos nas escolas ou universidades onde vocês vão trabalhar, também são sujeitos da História.

Eu saí da graduação com a frase do Octavio Paz me levando a refletir constantemente sobre a minha atuação como professor de História, primeiro numa escola municipal e depois em vários outros espaços educacionais, até chegar novamente à UFRJ como professor de Ensino de História. Mas, bem antes disso, eu já cheguei à UFRJ em meados dos anos 1990 como um aluno vindo da escola pública, vindo de uma comunidade pobre, uma favela na periferia urbana da cidade do Rio de Janeiro, e que sonhava com a transformação do nosso país.

Como um filho da luta antirracista, da luta contra as desigualdades e por justiça social, que teve que superar inúmeras barreiras para alcançar a possibilidade de ser professor de História, esse sonho de seguir em frente, na luta, e de contribuir para a transformação da sociedade brasileira ganhou muita força e “substância” graças aos conhecimentos que adquiri na universidade. Não somente nas aulas, em geral eurocêntricas, mas sobretudo nas leituras e debates com professoras/es, com amigas/os e colegas estudantes de História, nas discussões feitas em salas de aula, nos corredores da universidade, na pesquisa e em diálogo com lideranças do movimento negro ou nos bares da vida... a experiência e as diversas aprendizagens vividas na universidade e fora dela durante minha formação em História,

juntamente com o conhecimento em relação às histórias de lutas das populações negras, que se tornaram meu foco de pesquisa e de produção de conhecimento desde o final da graduação, passando pelo mestrado e pelo doutorado, me levaram a entender cada vez mais a importância da História para as possibilidades de transformação da sociedade.

É aí que entra a *Sankofa*, provavelmente o *adinkra* mais conhecido aqui no Brasil e na diáspora africana. Os *adinkras* são símbolos que nos informam, representam provérbios, preservam e transmitem valores dos povos akan, que habitavam as regiões onde hoje se encontram Gana e Costa do Marfim, no continente africano. Segundo Elisa Larkin Nascimento, em seu livro *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*, a *Sankofa*, um pássaro mítico que anda para frente olhando para trás, significa “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”. Essa perspectiva, que envolve o conhecimento em relação ao passado, em relação à História, no sentido de pensar o presente e agir para a construção do futuro, reconhecendo que, como diz a militante negra *Jurema Werneck*, “*nossos passos vêm de longe*”, me parece fundamental para o trabalho com o ensino de História na sociedade brasileira neste século 21. Além de reconhecer a possibilidade de uma pluralidade de futuros através do conhecimento sobre as pluralidades de passados, para os povos akan, a *Sankofa* leva a pensar na ação transformadora que esse conhecimento alimenta.

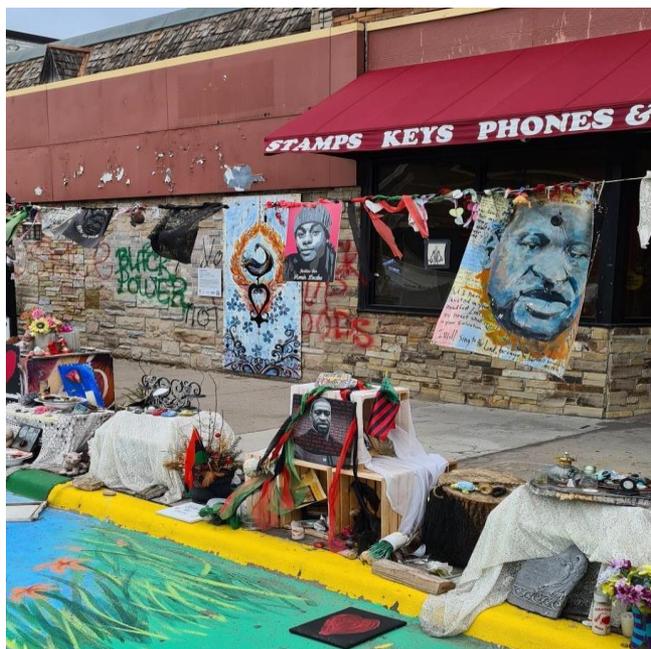
Em abril de 2022 eu estive em Minneapolis, nos EUA, para dar uma palestra sobre as histórias de luta do movimento negro no Brasil, e fui convidado para conhecer o local onde George Floyd foi assassinado em 25 de maio de 2020. A terrível cena desse assassinato circulou pelo mundo: um policial branco ajoelhado sobre o pescoço de um homem negro com as mãos presas e suplicando pela vida, murmurando que não conseguia respirar, à luz do dia e com pessoas filmando... A revolta causada

por esse ato filmado de violência racista e de desumanização alimentou uma onda de protestos pelo mundo, as maiores manifestações antirracistas já vistas nos EUA e em muitos outros países.

Lá no local onde George Floyd foi assassinado foi construído um memorial pela comunidade negra que lá, ainda hoje, resiste na luta por justiça, inclusive trazendo à memória, naquele espaço, as muitas mortes sofridas pela comunidade negra estadunidense em função do racismo. Nesse memorial, encontrei a *Sankofa*, representada na parede exatamente em frente ao local exato onde ocorreu o assassinato do George Floyd. A presença da *Sankofa*, esse símbolo africano, num local tão simbólico, inspirando o olhar para o passado e a ação para a construção de um futuro sem racismo, me leva a pensar na importância de conhecermos as histórias das lutas e as culturas das populações negras na África e na diáspora africana; na importância de estudarmos muito, de fazermos pesquisas sobre a pluralidade de passados que formam a sociedade brasileira, para que possamos conseguir romper com o eurocentrismo ainda tão arraigado nos cursos de História nas universidades de nosso país.

É com essa imagem que convido vocês a refletirem sobre a importância social de um ensino de História que contribua para construirmos, com amor, com conhecimento e com muita luta, o Brasil que sonhamos. Sempre lembrando que “*a pluralidade de passados torna plausível a pluralidade de futuros*” e que, caminhando como a *Sankofa*, precisamos agir para tornar possível a construção de futuros sem racismo! Ah, e que vocês sejam felizes ao realizar este trabalho tão importante, que é **ENSINAR HISTÓRIA!**

*Amilcar A. Pereira*



\*Essa minha foto foi utilizada, com minha autorização, por Nanre Nafziger em seu artigo publicado em 25 de maio de 2022 e disponível no link abaixo: <https://nanre.medium.com/a-letter-to-george-floyd-two-years-on-30feb8278b41>



Sophia, amada filha,

Escrevo essa carta na esperança que, mais tarde, ao lê-la, você possa entender um pouco os dias em que sua mãe ficou mais triste com os horrores noticiados em jornais ou nas redes sociais e tentava disfarçar a angústia ao abraçá-la mais fortemente quando chegava da Universidade.

Os últimos 04 anos foram uma montanha russa de situações e emoções que se colocaram a partir da ascensão de grupos dominados por ideais violentos e excludentes e no interlúdio, uma pandemia global que fez com que as pessoas se isolarem física e muitas vezes, emocionalmente, umas das outras. Tudo mudou e as mudanças ainda ocorrem.

No momento, estamos em estado de guerra: Rússia e Ucrânia testam forças e fronteiras em um conflito que envolve muitos outros interesses geopolíticos e ideológicos e, aqui em nosso país, a violência é cotidiana, especialmente para aqueles que não se enquadram nos padrões europeu e civilizador adotados historicamente por grande parte da sociedade, mesmo essa sendo parda, preta e periférica.

Mas, e ainda bem que temos essa palavrinha que nos coloca um respiro e nos faz ver outros horizontes, sua mãe é uma professora de História que lida em sala de aula, com muitas situações complexas, formando professores. Professores esses que estarão juntos, bem pertinho, de crianças, jovens, adultos e idosos em vários contextos escolares nos próximos anos.

Os professores, minha querida, sofrem um crescente processo de desvalorização em seus fazeres e saberes, e sabemos que é um projeto cuidadosamente cultivado, propalado e

divulgado em sua não necessidade que corrói, aos poucos, as estruturas que proporcionam suporte à educação: os projetos de *homeschooling* que promoverá, a meu ver, um abismo social maior e uma maior falta de empatia com o Outro; a diminuição de financiamento para projetos educacionais; a redução de investimentos na pós graduação; a deterioração física da escola pública; as salas superlotadas; a escola como não local de trabalho na medida que o professor pulveriza suas aulas em muitas unidades entre tantos outros fatores que se arrastam há muito tempo e atinge a todos nós.

Outro ponto seria a diminuição da carga horária das disciplinas das Ciências Humanas nas escolas, afetando, em especial, as escolas públicas, porém, presente até certo ponto nas escolas particulares. Lembro do dia que você chegou indignada em casa porque a disciplina de Filosofia seria retirada neste ano letivo e como você ficou muito brava porque era “o espaço pra gente perguntar e questionar” e agora não mais haveria as discussões mediadas pelo professor que você tanto admirava (talvez você não saiba, mas, fiquei muito orgulhosa de você nesse dia).

Foi a partir desse dia também, que comecei a respirar mais fundo, fazer uma pequena pausa e continuar com aquilo que acredito: formar bons professores de História que possam se sensibilizar com a realidade dos alunos e das alunas e de tantos outros que frequentam o espaço da escola, escola esta que seja acolhedora à diversidade e à diferença e que nesse diálogo, possam construir ferramentas de exercício da cidadania.

Perdoe sua mãe se retomo palavras que hoje possam parecer “brega”, mas, esse *animus* que perpassa e constrói aquilo que acredito é inerente aos professores de História, não importando o nível, e que deve estar, ainda, no horizonte de nosso trabalho.

Como você já descobriu ou percebeu há um tempinho, gosto de pensar as origens das palavras e das imagens, no último caso, por ser objeto de pesquisas que há muito tempo venho desenvolvendo, e isso é fascinante. No caso das palavras, duas sempre me acompanharam e gostaria que você as guardasse, bem guardadinhas em seu coração, em dias muito nublados ou com muitos raios e trovões.

A primeira é CORAGEM. Pode parecer “uau, uma palavra de incentivo”, no entanto, sua raiz é mais profunda e a meu ver é uma palavra mais relacionada a fortaleza interna do que a liderança em momentos extremos: a palavra coragem vem do latim *coraticum*, que significa a bravura que vem de um coração forte.

Não é lindo? Ouvir nosso coração que assenta nossas emoções, os pensamentos, a vontade e a inteligência, tudo coladinho? Para os povos antigos o coração representava a mente e a alma da pessoa. No pensamento romano, a coragem estava relacionada com o coração porque exige um “coração forte” – ânimo e força de vontade para superar o medo e enfrentar os problemas.

Isso não significa que não possamos chorar ou tentar desistir, pois, é inerente a todos nós nos deixar afetar por várias cenas ou situações que nos ferem o coração e não cabem em nossa razão. O importante aqui é acolher esses momentos, nos refazermos e continuar com aquilo que acreditamos. Isso, minha filha, é essencial: ser corajosa, acreditar naquilo que considera certo e justo e não aceitar que a mentira e o ódio prevaleçam. Não é fácil, eu sei, mas, é necessário e importante e eu acredito que você abraça essa força mesmo que agora não se dê conta disso.

A segunda palavra que norteia meus passos é a ESPERANÇA. A raiz indo-européia da palavra esperança é *spe* que significa expandir, aumentar, ter êxito, levar qualquer projeto adiante. A esperança requer uma certa perseverança,

acreditar que algo é possível mesmo quando não vemos um quadro favorável. Mas, como temos tradições familiares perseverantes, para não dizer, teimosas, não é difícil acreditar no impossível.

Além da palavra ser linda, o que me motiva muito mais é Esperançar, verbo proposto pelo educador Paulo Freire que nos ensinou que o incrível, o maravilhoso e o possível dentro da educação com amorosidade é realizável: “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!”.

É isso que guardo em mim quando entro na sala de aula e diálogo com os textos e com os meus alunos, é isso que me atravessa quando escolhemos, selecionamos, debatemos e criamos os planos de aulas junto com os estagiários para vivenciarem a docência nas escolas públicas, é isso quando te vejo e te escuto nas histórias que crias na hora do sono a levar ao descanso noturno, e é por isso que me levanto todos os dias e acredito que a educação e a cultura fazem a diferença na vida de todos e que todos possam ter acesso a elas de forma cidadã (outra palavra tão utilizada para fins não tão éticos muitas vezes, contudo, tão potente em sua força).

Não será fácil reconstruir os escombros deixados por tantas guerras em tantos lugares nos próximos anos, e este ano de 2022 será decisivo para os rumos que queremos para o futuro deste nosso país tão castigado, em especial, para os menos desfavorecidos. Mas, (lembra desta palavrinha?) é possível.

Dessa forma, minha pequena, esperanço chegar a um lugar, junto com você e com tantos que também acreditam no impossível, em que possamos dizer: fizemos o bom combate, com a coragem e a esperança de um coração forte que pulsa pelo justo e pelo correto. Eu estarei por aqui, caso precise de colo e um abraço!

Um beijo em sua bochecha, meu amor

Sua mãe, *Ana Heloisa*  
Londrina, outono de 2022.



Aos conservadores e aos resistentes, especialmente às mulheres negras.

Meu caro que (não) deseja que as crianças e, especialmente, os jovens aprendam História, essa é uma mensagem abreviada para dizer sobre o que quero no currículo escolar. Não serei explícita, talvez um pouco ideológica. Aqueles que necessitam ser incluídos deferirão a minha exigência, aqueles que não querem a inclusão dos marginais na sociedade de forma igualitária e humanamente justa, dirão que não entendem o meu Discurso ou que estou equivocada. Não há nada de novo sob o Sol! “Os Conservadores”, ou criminosos sádicos, românticos ou realistas, são seres (quase sempre) estáveis, sabem o que querem desde ontem: não perder o(s) poder(es) e o gozo dos bens expropriados do trabalho do Outro.

Penso que todos, todas e todes devem conhecer bem os perigos que a História apresenta, e por isso (não) devemos expor os jovens e, em particular, as jovens a vivências pedagógicas racionais, críticas e sempre ideológicas, aliás, como é toda forma de conhecimento científico.

Talvez os estultos acreditem ser a História um saber só para adultos. Essa seria a causa das muitas tentativas políticas e ideológicas de eliminação ou silenciamento de seus conteúdos no currículo escolar? Pergunto isto, porque os adultos e os jovens devem (ou podem) votar no Brasil, como direito à cidadania, porém ensinar sobre os fundamentos e efeitos sociais dos racismos, do patriarcado, do machismo, da xenofobia e da homofobia é um ato tratado, pelos inventores das Escolas Sem

Partido, como práticas pedagógicas de manipulação das consciências juvenis: Doutrinação.

A realidade vivida está sob censura. Sendo assim, caberia à escola permitir e tratar como percurso natural e ações inatas (e talvez até estimular), as práticas de discriminação e os atos de violências impostos, por exemplo, aos negros, às mulheres, aos indígenas, aos ciganos, às/aos transsexuais, às travestis, aos/às homossexuais.

Meus caros e minhas caras, como professora, ao relatar parte de minha biografia pessoal e escolar, escuto dos ouvintes, atentos, que sou uma mulher negra esforçada, batalhadora, forte, resistente e até sobrevivente. Bom, todos os heróis (e as poucas heroínas) que conheço, inclusive o mais importante símbolo do Cristianismo, segundo o documento mais importante dos praticantes das religiões desta matriz político-ideológica e espiritual, passou por todas as adversidades para conseguir o *status* de sujeito exemplar. Por ter resistido ao assédio dos descrentes e de interesseiros, às violências dos opositores e ter o sofrimento e o isolamento como aspectos intrínsecos de sua vida e morte, o símbolo cristão tornou-se digno de referência, confiança, fé e divindade. Se a História que merece ser contada é a dos esforçados, dos sacrificados, daqueles que morreram pelo que acreditavam, bom, é hora de colocar nos currículos escolares os/as indígenas e os negros e as negras que foram escravizados, os ciganos discriminados e os dissidentes da heteronormatividade. Não faltarão heróis e heroínas nacionais e as escolas receberão enciclopédias em substituição aos limitados livros didáticos de História do Brasil.

Certamente é plausível, para alguns e algumas, que o filho e a filha do trabalhador e da trabalhadora do campo cresçam acreditando que a falta de insumos para o plantio, a dificuldade de acesso à água potável e a não possibilidade de uso de energia elétrica e equipamentos para reduzir o tempo de trabalho de seus

pais e evitar o seu ingresso prematuro no mundo laboral, sejam aspectos naturais da realidade vivida, algo próprio da existência humana. Não é cabível fazê-los entender como se instituiu a expropriação e a degradação do solo no Brasil, desde a colonização portuguesa. Não é pertinente possibilitar aos filhos e filhas de indígenas e quilombolas conhecer os efeitos longínquos da Lei de Terras de 1850, que retirou dos povos nativos e dos ex-escravizados o direito à existência autônoma e digna. Talvez o erro da História seja explicitar as estratégias daqueles que se perpetuam como “Os Donos do Poder” e fazer entender que a luta político-partidária não é suficiente aos oprimidos e que sem a Terra não houve e não há trabalho, comida e vida com dignidade no campo ou na cidade.

Quiçá, o ensino da História seja capaz de contribuir para que as crianças e os jovens pobres entendam que ficar na escola o dia todo, hoje e ontem, não é sinônimo de maior apropriação cultural, de lazer e bem-estar. Seja nos internatos, asilos e instituições de caridade de formação para a vida laboral do século XIX ou nas escolas de tempo integral de caráter profissional do agora, o controle sobre os corpos e mentes dos excluídos e abandonados e a assistência social aos pobres paridos das sociedades de classe são uma necessidade de ordem econômica e moral dos opressores.

Sim, as escolas têm história e não é a biografia do militar ou político (homem e branco) que a nomeia. A história da escola é a da luta da comunidade em que se insere, da existência e da atuação dos conselhos de classe, de associações de pais, de grêmios estudantis, das inventividades dos professores e professoras para possibilitar acolhimento dos filhos e das filhas das camadas populares, numa instituição que foi originalmente criada para doutriná-los e aliená-los a partir de uma formação que exalta a violência dos opressores, insiste no uso da gramática

da exclusão e perpetua a memorização de paisagens e conceitos que pouco explicam a “Geografia da Fome” no Brasil.

Há quem vá a Porto Seguro, na Bahia, e gaste tempo de vida e poses numa fila para produzir fotografias com a estátua de Cabral. Também há quem acredite que a colonização holandesa seria mais benéfica, em longo prazo, ao desenvolvimento econômico e cultural do Recife, e quem invista tempo realizando estudos e produzindo conhecimentos para afirmar quem chegou primeiro no Brasil, Cabral (o português) ou Pinzón (o espanhol). Quero explicar a minha recusa, ainda que na condição de turista, em querer um registro do meu corpo com as imagens-símbolo da colonização brasileira. A historiografia, que dedicou tempo à construção da memória nacional, escolheu os invasores dos patrimônios indígenas, os traficantes e os torturadores de africanos e africanas, e os violadores de mulheres e de crianças como heróis, visando colaborar com a constituição da ideia de civilidade, difundindo mais tarde o *slogan* “ordem e progresso”. Porém, desde que os Outros - movimentos de negros, de mulheres, indígenas, feministas, camponeses, Sem-teto e Sem-terra - decidiram disputar espaço na construção da memória nacional, inserindo-se nos campos de produção científica e acadêmica, criando práticas culturais e pedagógicas antirracistas nas escolas, propondo políticas públicas democráticas e numa perspectiva de promoção da justiça social, e utilizando-se da História como instrumento para produção de seus argumentos de reivindicação e com o *status* de direito humano, temos um problema: a História ficou perigosa. Isto acontece porque ela (a História) não se assemelha com aquela do programa da escola D. Pedro II, do século XIX, que tinha a memória da antiga metrópole como referência para o ensino dos jovens no período imperial, e também não tem os interesses ideológicos das ditaduras Vargas e Civil- Militar. Ela, hoje, também é um corpo vivo de conhecimentos e práticas científicas que pode ser escrita

numa perspectiva revolucionária, apartando-se e desvelando as estratégias de conformação e controle social e de constituição de pensamento único e etnocêntrico.

A História pode até ser um lugar de produção de heróis. Porém, agora decidimos inventar uma ética humana, mais humanizada e socialmente justa para sua escrita. Se é para lembrar e tomar como exemplo alguém, que sejam os povos indígenas das Américas e as comunidades tradicionais africanas, que resistiram e resistem continuamente à “colonização civilizadora”. O problema é que essas biografias não são unitárias e não têm qualidades superiores e quase extra-humanas, são coletivos de homens e de mulheres vivos, atuantes, resistentes e com utopias e instrumentos de luta histórica e socialmente produzidos, por isso, sujeitos-históricos vivos no passado e atuantes no agora. Exemplos perigosos para as juventudes!

Não era minha intenção apresentar (desvelar) aos conservadores os conteúdos que podem ser incluídos na formação das juventudes marginais, mas como disse no começo, sou mulher e negra, faço parte dos grupos marginais e estou na margem, portanto só me resta migrar, mesmo que sem autorização dos intelectuais clássicos, para o centro, ainda que seja abrindo trilhas por onde passamos um de cada vez, pois o esforço para entrar exige muito de nós (por isso lutamos por cotas). Queremos responder, com instrumentos intelectuais, ainda que temporários, às muitas lacunas deixadas pelos estudos sociais de perspectiva patriarcal, racista e eurocêntrica. Sendo assim, esse é um lembrete de que na História que estamos produzindo, e ensinando, eles não passarão!

*Andréa Giordanna Araujo da Silva.*

Mulher, negra, latino-americana, professora universitária, daquelas que leciona Histórias e rememora as utopias dos resistentes e marginais. João Pessoa, 17 de fevereiro de 2022.



Carta póstuma

Prezado Professor Antonio Simplicio de Almeida Neto,

Escrevo desde aqui, do outro lado do espelho. Confesso que nunca imaginei que faria algo desse tipo, ato inusitado, para dizer o mínimo, mas é que soube por alguns colegas dos idos tempos, que você se tornou historiador, professor de História e, como se não bastasse, está formando novos professores dessa disciplina na Unifesp. Quem diria? Gostaria de ver essa cena. Não vou negar que sinto uma pontinha de orgulho, mas seria leviano afirmar que tive alguma influência sobre suas escolhas. Salvo engano, lá se vão quase 50 anos desde nosso último encontro..., você era um garoto miúdo, imberbe, entrando na adolescência sem muita vontade, estava na 7ª série, acho. Eu já era um senhor respeitável, veterano, professor austero, envergando o jaleco branco de algodão, óculos de armação grossa e escura, calvície avançada e cabelos alinhados com brilhantina Glostora.

Talvez fique surpreso em saber que estou morto. Infarto fulminante. Ocorreu em 1987. Estava em casa, assistindo televisão, tranquilo em minha poltrona, sozinho, de pijama. Meu corpo foi achado pelo porteiro do prédio em que eu residia, ali no centro antigo de São Paulo, depois de dois dias do funesto evento. Eu não desci para pegar o jornal diário, ele interfonou, bateu na porta, silêncio, usou a chave reserva que eu lhe confiara para alguma emergência. O Elias era um cara batuta. Foi ao meu enterro.

Contudo, não escrevo para falar desse trágico e inevitável episódio, pois todos morremos um dia, não é mesmo? Na

verdade, eu resolvi escrever porque soube (aqui nesse não-espço atemporal, nós sabemos de muitas coisas...) que você localizou uma fonte documental, um trecho de entrevista que dei a uma estudante de Licenciatura em História lá da FEUSP, na disciplina Prática de Ensino de História, com aquela Professora... Elza Nadai (que está entre nós), e que fez estágio comigo em 1979, quando eu já estava me aposentando. Parece que a estudante registrou em seu relatório: *“Em conversa com o professor [eu] pude observar toda uma desilusão a respeito do ensino. Leciona desde a década de 40, acredita firmemente que ser professor é virtude inata, não se aprende através de técnicas. Disse-me que já utilizou vários métodos para lecionar e atualmente utiliza aquele que a classe merece, isto é, aulas expositivas, pois [eles, os alunos] não têm nível para outra coisa.”* Vamos e venhamos, Antonio, o relatório da estudante é carregado de representações típicas de quem nunca lecionou. Esse papo de “desilusão a respeito do ensino”, valha-me Zeus! Quero ver entrar numa sala de aula cheia de adolescentes insolentes, várias turmas e turnos, arrocho salarial, idade avançando, rotina pesada, pais torrando a paciência, direção autoritária... Seria mais apropriado falar em desencanto com o ensino e com a escola. De qualquer forma, foi mesmo incrível essa minha resposta! Eu e meu sarcasmo!... O pessoal daqui ficou perplexo e houve quem me chamasse de déspota esclarecido (aqui, apesar da imaterialidade, ainda mantemos o bom humor).

Lembro bem de quando conversei com aquela jovem estudante de História, arrogante como ela só, insinuando que eu não sabia lecionar, querendo me expor na frente dos alunos. Ah, a juventude impetuosa! Aliás, ela também morreu, num acidente de moto na Rio-Santos, a caminho de Trindade. Viva fosse, aposto que seria eleitora do excrementíssimo (adorei esse neologismo!) presidente da república.

Aliás, também fiquei sabendo que numa de suas aulas, você mencionou minha metodologia catequética como exemplo a não ser seguido: ditado de perguntas e de respostas a serem decoradas para a prova. Cá entre nós, passados tantos anos, admito que minhas aulas não eram lá muito dinâmicas. Não querendo me justificar, o fato é que eu não era historiador, com formação superior em História e tudo mais, e muito menos fiz licenciatura. Na verdade, eu estudei Direito, mas nunca tive muito jeito para advogar, e, como gostava muito de história, acabei me tornando professor como um bico, e fui ficando. Isso era muito comum naquela época, anos 1940, 1950. De modo que, eu ia fazendo como me dava na veneta. Lembra de uma aula que dei para sua turma sobre os Fenícios? Eu achava esse assunto fascinante, mas vocês não suportavam, eu ditei uma pergunta/resposta e mencionei “embarcação trirreme”, e desenhei na lousa um perfil meio tosco de um barco e três níveis de remos, para que entendessem o que era aquela expressão. Esse era o máximo de didática a que eu chegava. Já a Prof<sup>a</sup> Neide, com quem você teve aula na 5<sup>a</sup> série, que era bem mais jovem (soube que morreu de Covid-19...), ingressou no magistério nos anos 1970, cursou História, Licenciatura, tudo bonitinho, era adorada pelos alunos, até a voz dela era modulada para aquela faixa etária.

E tem mais..., só aqui, no além-túmulo, compreendi que naqueles anos 1970 a escola pública vivia uma verdadeira metamorfose, os filhos da classe trabalhadora (para usar a expressão do velho Marx, cuja fama revolucionária descobri aqui) passaram a frequentar os bancos escolares, era gente com outros costumes, pouco cultivados, pais sem estudo. E isso era muito complicado para professores como eu, acostumados a lecionar para os filhos da classe média, “gente como a gente”, sabe? E aí começou a chegar aquela “gente diferenciada”, como diz o pessoal de Higienópolis, alunos sem material didático, sem uniforme, não

faziam o dever escolar, desorganizados, alguns vinham por causa da merenda escolar(!), modos pouco civilizados. Posso parecer preconceituoso, mas... eram horrorosos!

A bem da verdade, e da minha finada reputação, meu entendimento correspondia a certo *zeitgeist*, como se diz hoje. Era o espírito da época, de modo que muitos professores e autoridades educacionais compartilhavam dessa minha percepção. Lembro vivamente da Keila, professora de Música que, além de não ensinar música, era extremamente preconceituosa com qualquer estilo que não fosse o erudito; do professor Constantino, de Língua Portuguesa, que humilhava os alunos que não entregassem trabalhos impecáveis (como os do filho dele, que era seu colega de turma); do professor Juvêncio, de Educação Física, que submetia os estudantes fisicamente inábeis a um corredor polonês formado pelos hábeis (fascista, diriam hoje); do professor Salim, de Ciências, que passava álcool na mesa e demais objetos da sala de aula, e sequer tocava no giz, com medo de se contaminar (tinha nojo dos alunos). Olhando à distância, até que havia uma fauna pitoresca.

Sabe, Antonio, devo reconhecer que foi muito difícil para aquele veterano professor que se considerava parte da elite intelectual, porque leu alguns livros a mais, e que supunha dar aula para os filhos da sua classe social, seus iguais, ter de civilizar a massa ignara, ensinar os filhos das “classes perigosas”, e ainda ser colocado numa condição salarial e de trabalho... proletária. O ressentimento – a chave que decifra o Brasil – bateu forte. Sei que você não tem um olhar complacente com o passado, coisas da formação acadêmica, mas é que aquela estagiária me pegou num mau momento.

Mudando de assunto, estou... (ia dizer “preocupado”, mas o fato é que nada mais me preocupa) estupefato, por assim dizer, pois soube que vocês estão às voltas com uma nova proposta curricular, um monstrengo chamado BNCC, que retirou a

disciplina História do currículo e que, ainda por cima, houve historiador que colaborou na elaboração desse documento, dando tiro no próprio pé! E que, como se não bastasse, há historiadores discutindo “a BNCC de história que queremos”! *Vanitas vanitatum et omnia vanitas!* (Eclesiastes). O que pequenas vantagens fazem com os seres humanos, não é mesmo? Mas o que me deixa perplexo, meu caro, não é a vaidade, pois também já cometi meus pecadinhos, mas saber que alguns de vocês, que alegam ter consciência histórica (*sic*), entraram nessa barca furada.

Noto, pelo pouco que acompanho à distância, que os mentores desse documento curricular são arditos e mais sofisticados que os milicos *et caterva* de outrora. Enredaram vocês direitinho... Foi um crime curricular perfeito! Como se usassem uma enorme rede de arrasto, e capturassem toda a educação básica (incluindo o Ensino Médio), as disciplinas escolares, seus conteúdos e materiais didáticos, o ensino superior (privado e público), cursos de capacitação e treinamento, e até esses cacarecos eletrônicos, que não havia no meu tempo, como plataformas e softwares (nem sei o que é isso...). Esse pessoal não dorme no ponto! Como se dizia antigamente, enquanto vocês iam com o milho, eles voltavam com o fubá.

Agora, o surpreendente é que os professores da sua geração, e alguns da geração anterior, que tanto lutaram para democratizar o ensino e formar alunos historicamente críticos, entraram nessa barca furadíssima, que não só liquidou com a disciplina História no Ensino Médio e vem depreciando a formação dos futuros professores de História, como está privando os alunos da educação básica – os filhos da classe trabalhadora! – de ter acesso ao conhecimento qualificado de História. Isso para não falar da criação desses... xenomorfos curriculares, como *Empreendedorismo e Projeto de Vida*, que

remetem à *EMC* e à *OSPB* de outrora. Enfim, tudo aquilo deu nisso?! Tantos debates sobre resistência, brechas e dobras, inclusão, conscientização, antirracismo, decolonialidade, seminários, congressos e publicações para dar numa... janela de oportunidade\$ e negócio\$?!

Veja que curioso, meu caro, não sei se vai lembrar, mas noutra fonte documental que você utilizou em suas pesquisas, havia um trecho de uma Ata de Reunião Pedagógica do ano de 1970, de uma escola estadual da Vila Brasilândia, em que o diretor disse aos professores que eles deveriam formar os estudantes *“de acordo com o nível do bairro, [cujo objetivo da educação escolar] não será [seria] a intelectualização, mas sim dirigida para o trabalho.”* Essa frase soa perturbadora, não? Eu não lecionei nessa escola, mas naquela época eu teria considerado normal, pois era o jogo jogado. Agora que estou em outra dimensão e vejo tudo em outra perspectiva, parece-me que aquele diretor era um... visionário! Sim, um visionário! 50 anos depois seu vaticínio se cumpriu! O que é essa tal BNCC, senão uma proposta curricular precária dirigida à formação precária do proletariado precarizado? Por essa, nem o Paulo Freire (também o vi circulando por aqui) esperava... E sabe o que mais me impressionou? É que esse golpe curricular aconteceu à luz do dia, foi arquitetado lentamente e amplamente anunciado, e ainda contou com a ajuda efusiva de setores acadêmicos, sob a alegação de estarem dando o melhor de si ou de “resistirem por dentro”. Quanto mais eu rezo, mais assombração me aparece!!

Por essas e outras é que não tenho nenhuma vontade de retornar, reencarnar, baixar, corporificar, descer, essas coisas... Além de andar meio desencantado, desde os anos 1970..., se ao menos eu acreditasse em vida após a morte..., poderia alimentar alguma esperança de realização plena em outro nível de existência. Mas não tem jeito, Antonio, vocês terão de se haver com o “horizonte de expectativa” do seu tempo presente, como

escreveu o tal do Koselleck (eita, sujeito complexo! Também morreu.). Creia, o abacaxi e o pepino que vocês cultivaram e colheram terão de ser descascados por vocês e pelas próximas gerações.

E com isso vou me despedindo, com essa menção ao trabalho duro que espera os futuros professores de História. Ou você tinha a ilusão de que haveria vida eterna? Não se iluda, meu querido, “tudo agora mesmo pode estar por um segundo”, como cantou o vivíssimo Gilberto Gil. Quando menos se espera..., babau!, passamos dessa para o... nada.

Bem..., creio que não mais nos falaremos e tampouco nos veremos, de modo que lhe desejo força nesses anos de vida que lhe restam. Já deve ter percebido que “o caminho é deserto” (essa é do Braguinha, um cara porreta!) e o lobo mau está à espreita, às vezes, participando de um congresso da ANPUH ou da ABEH.

P.S. Transmita um abraço aos professores Olavo Soares e Paulo Mello, sujeitos batutas.

Adeus!

São Paulo, 25 de maio de 2022.

*Professor Hélio Vieira*



Querida história escolar, saudações (ainda que tardias)!

Conheci-a nas primaveras iniciais da vida como aluno, sentado em bancos escolares, logo na saída do claustro do regime militar lá pelos idos de 1984, ano XX daqueles tempos sombrios. Era menino ainda. Usava um livro didático com um índio estampado na capa. Era do Elian Alabi Lucci. Por sinal Seo Elian me acompanhou até a oitava série, hoje, dito nono ano para os mais modernos. Agora, com o olhar distante, mais recuado, acumulando algumas décadas, com o olhar desnaturalizado, mais professoral e acadêmico, lembro-me desses tempos e de como a tratavam. As mestras até mandavam bem. Tinha uma delas, Dona Heleninha que me fustigou a pensar a história. Nunca me esqueço de suas primeiras aulas sobre a importância da história e da comparação que ela fez entre comprar um pão e uma greve a respeito do que seria “fato histórico”. Na padaria comprar um pão era um fato, mas não tinha uma dimensão coletiva como uma greve tinha. Ora, comprar um pão com os insumos cada vez mais caros se não for uma experiência coletiva, é o que? Mas não quero questionar Dona Heleninha, gostava muito dela... por sinal, te defendia muito bem!

Nesse tempo, sua fama era de ser uma disciplina que funcionava a base da decoreba. Nunca me esqueço, já mais moço, que minha mãe contou a uma amiga diante de mim que eu iria cursar a graduação em História. Nisso a amiga dispara: “Mas como!? Seu filho gosta de matéria decorativa!?”. Ai, como doeu... Porque desde sempre nunca percebi a História desse jeito... Por acaso não gostava de ficar decorando. Os

professores que tive sempre me envolveram, na maneira como se posicionavam, numa narrativa do passado que ressoava como um encantamento que me chamava para visitar um lugar estranho a mim.

Já formado, parti para o trabalho e lá estava você, cara História, toda nas minhas mãos. E eu, claro, idealista e bem envolvido com a possibilidade de fazer o diferente, de nadar na contracorrente da hodierna cultura da história escolar, pus-me a refletir sobre qual postura deveria ter como professor. Não me animava com a tendência autoritária de das referências que eu tive. Achava que agora, a minha narrativa, deveria ser carregada de criticidade, algo empreendido não somente nas muitas aulas da graduação como nas discussões da disciplina de Estágio Supervisionado. As primeiras experiências com a senhora, minha cara, agora que eu passava a encará-la e defendê-la dentro do seu campo escolar, foi em instituições particulares e especialmente numa escola pública (alhures) onde o diretor dava total liberdade de produção do material escolar voltado para os alunos em formato apostilado. Alta compressão de domínio de conteúdos numa, e noutra, liberdade para poder planejar a prática. Mas..., apesar de passar por essas duas experiências enriquecedoras, sendo que na segunda delas pude fazer uma feira de ciências em que a minha sessão de História se responsabilizou pela “História do Voto no Brasil”, foi por volta de 2004, salvo meu ledo engano que se irrompeu um companheiro de longa jornada, chamado “Caderno do Aluno” no Estado de São Paulo. Para quem vinha de uma escola muito próxima ao “não-levado-adiante” projeto Escola Padrão com sua autonomia pedagógica, o susto era grande, pois, do dia para a noite, emergiram aqui, ali e em todo lugar, a cobrança rigorosa pelo cumprimento do material e da aplicação das atividades ali colocadas que vinham ligadas a um “Caderno do Professor” orientador com textos de sensibilização do que deveria ser atingido com aquelas aulas

programadas sob o julgo das “competências e habilidades”. Apesar de ainda conter uma história quadripartite na cronologia *à la francesa* com pequenos espaços para a História do Brasil, o material em si vinha a ser uma intervenção na vida de professores e alunos com mobilização da gestão escolar. Organizada sobre a linhagem pedagógica da Escola Construtivista com atividades que davam autonomia para o aluno ser protagonista do próprio aprendizado, o “Caderno do Aluno” era um combinado sorrateiro das políticas neoliberais na educação paulista. Enquanto isso, esse que vos escreve ainda lecionava em escolas particulares. Ali, tudo permanecia igual. Seu ensino estava lá, reservadíssimo à formação para os vestibulares.

Em paralelo a essa onda de materiais apostilados os quais era envolvida, existiam os livros didáticos que entre certa fama de “muleta” (do professor) e “material adequado” segundo os parâmetros curriculares nacionais ainda constituía no campo da cultura escolar uma forma de circulação do texto histórico juntamente com imagens e propostas de atividades diversificadas para os alunos, uma maneira de lidar consigo um pouco mais ao interesse do professor, pois afinal cabia a ele escolher a cada quatro anos um novo livro a ser usado pela escola.

Desses tempos para cá a História e seu ensino caminhavam de forma polifônica. Nos muitos eventos da ANPUH nacional e ANPUH-SP, participei de simpósios e mesas redondas que versavam sobre o uso de filmes, fotografias, estudos de meio, relação entre ensino de história e cidade, música, patrimônio, memória e ensino de história, ensino de História da África, ensino de História Indígena, gênero, livros didáticos e seus usos, etc. os quais me recordo. Ao avanço da proliferação dos muitos modos de se perceber o passado que fosse a contrapelo de uma história factual e narrativa, havia um debate que permitia ao professor, mas, vindo de fora dos seus muros escolares, sobre

como lutar pela história e seu ensino de modo a criar no professor uma capacidade de se perceber como intelectual em ação. É bom escrever isso para ti, cara História, pois tenho ouvido substitutivos à imagem do professor que me soam pedantes tais como “mediador”, “facilitador”, “incentivador”. Noções caras aos projetos neoliberais no campo do trabalho que hoje chamam funcionários de empresas como “colaboradores” (Colaboradores de que? De sua própria exploração? Olha isso!).

Mas, não quero ser extenso. Preciso trazer notícias do “mundo de lá”. Encerro com uma cantilena dolorosa. As coisas não andam boas desde 2016, sabe. Defenestraram uma presidenta do poder. E o que veio em seguida... Ah, minha nossa!

Olha, então, homologaram em 2018 a tal de BNCC. Olha, é serio... e o que fizeram com você e suas irmãs..., poxa... É o seguinte! Empacotaram História, Sociologia, Filosofia e Geografia e as alocaram num condomínio chamado “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.

Ano passado, Ano II da Sars-Covid 19, trabalhei em choque. Em meio a uma “Escola Online” (para poucos), nós professores recebemos o material apostilado da SEDUC-SP, o seu “Currículo em Ação” do 1ª. Série do Ensino Médio. Qual foi o espanto quando percebi que algo muito estranho acontecendo. História não era mais uma disciplina. Agora era um componente. Perguntei atônito revirando o mesmo, onde estava o Homem Pré-Histórico? O Egito dos Faraós? Ciro, o Grande? Patrícios e Plebeus? Eles foram despejados de casa. No lugar vieram os novos inquilinos: “SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1” - TEMA: As narrativas e as linguagens da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na compreensão de diferentes ideias, eventos e processos. SITUAÇÃO PROBLEMA: Como os meus desejos podem ser compatibilizados com a cidadania?. OBJETOS DE CONHECIMENTO: Memória, cultura, identidade

e diversidade; A produção do conhecimento histórico e suas narrativas na origem dos povos do Oriente Médio, Ásia, Europa, América e África”. Perguntei novamente (pergunta retórica) pelos meus conhecidos “Clero, Nobreza e Camponeses” do Feudalismo e o que me apareceu foi: “SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2” - “TEMA: As contradições da civilização. SITUAÇÃO PROBLEMA: Como os meus desejos podem ser compatibilizados com a cidadania? OBJETOS DE CONHECIMENTO: A construção do discurso civilizatório em diferentes contextos e seus desdobramentos (Iluminismo, Imperialismo e Neocolonialismo); Organização e funcionamento da sociedade na interrelação entre indivíduo e coletividade a partir das diferentes matrizes conceituais (etnocentrismo, cultura, entre outros).” Uau!

Na prática acabei me vendo diante de uma complexidade de domínios conceituais muito grande, além de perceber a ausência de uma periodização e da dificuldade em lidar com uma noção de processo histórico tão fundamental para a percepção do passado. Cheguei a sentir saudades do “Caderno do Aluno”! Ao menos nesse havia certo “respeito” aos conteúdos e deles poderia se depreender a possibilidade de pensar o diferente. No lugar que me encontro percebo diante desse exposto, minha cara, que a vejo perdendo espaço de ação, além do seu achatamento como presente disciplina escolar. A sensação que tenho é que não mais leciono História. Parece uma aula temática de Sociologia com nuances de História. Claro, pode parecer que estou reivindicando um tradicional modo de trabalhar com o ensino. Contudo, vejo cada vez mais quando estou dentro de uma sala de aula, uma descaracterização da identidade do Ensino de História na escola. Identidade construída durante os anos posteriores a redemocratização a partir de 1985. O que me deixa incomodado, ainda, é a pergunta da situação-problema: “Como os meus desejos podem ser compatibilizados com a cidadania?”. Uma

frase que ressoa a mais uma lógica do individualismo que pensa cidadania como algo na esfera do sujeito apartado do coletivo. Afinal, deve o Ensino de História na escola servir a um propósito tão instrumental?

Em meio a tudo isso olho para a juventude que me olha. Vivemos juntos uma difícil retomada das aulas presenciais depois de dois anos de um “borrão” em nossas vidas que sobrecarregou professores por um lado e que ocasionou aos alunos grande carência formativa de uma geração. Voltam para escola muito dos alunos excluídos digitais que mal puderam estudar ou sequer isso em meio a pandemia. Conheci o caso de uma mãe que dividia o celular com seus três filhos com o detalhe de que ela precisava levá-lo para o trabalho só podendo disponibilizá-lo a noite. Na ordem dia desses tempos encontra-se um presidente cloroquiniano, negacionista, flertador do fascismo e uma doença ceifadora de vidas. Enquanto isso segue imponente e com alarde propagandístico o “Novo Ensino Médio” sem olhar para trás e tampouco tatear os escombros em que nos vimos envolvidos. Ah, por sinal, aqui em São Paulo, pela nova grade curricular não haverá lugar para o então componente de História! Mas, calma, você poderá estar em algum dos “Itinerários Formativos”, ou seja, em forma de projetos, oficinas, núcleos de estudos que visam aprofundar uma área de preferência do aluno. Pelo que sei, nossos amigos do condomínio de Ciências Humanas podem lecionar livremente na ausência de professor de História. Somos todos, agora, total flex.

Enquanto isso...

A mata ferve

Os pulmões arfam

A escola está partida

A gasolina queima o bolso

Os bancos rapinam

A extrema é direita?

As redes não são sociáveis  
Os aplicativos aplacam os trabalhadores  
A ciência é *ingaia*  
A negação afeta os renegados  
O futuro é uma linha conspurcada

Bem, aqui me despeço esperando encontrá-la refeita algum dia para milhares de alunos desse país. Recolho-me ao baú de memórias de quando podia falar em seu nome sem esses atravessadores empresariais fazendo deturpações desastrosas. E é esse baú que me dá potência para seguir!

Tietê, interior de São Paulo.  
Outono de 2022.  
*Arrovani Luiz Fonseca*



Percorrendo a experiência do ensino remoto de História em tempos de pandemia e negacionismos.

Experimentamos durante os dois últimos anos (2020 e 2022) os maiores desafios do mundo no campo sanitário com implicações diretas na educação. Nesse cenário, vivemos o ensino de História durante a pandemia do Coronavírus (COVID-19), a mais desafiadora da história. Foi assim que estudar e ensinar história nos colocou diante da necessidade de discutir o ensino em outras bases, ou seja, incorporar às atividades até então presenciais, o mundo remoto. Portanto, nos aliarmos a uma nova dinâmica na docência no contexto das nossas formações, quer seja a educação básica, quer seja a educação universitária.

O ano de 2020 trouxe um desafio desmedido para a educação, no nosso caso, ao Ensino de História. De repente estávamos diante de uma dura realidade: fechar as universidades e, de uma hora para a outra, passar tudo para o formato remoto. Pior: sem o mínimo planejamento e formação dos professores para tal. Como num passe de mágica, mudou, e em grande velocidade, até porque não podíamos parar, mesmo com a Covid-19, fazendo estragos e, encontrando terreno fértil para rapidamente se expandir, até porque encontrou nos negacionistas, com o presidente da república à frente, aliados de primeira ordem. O caos estava instalado! A magnitude dos acontecimentos foram ganhando corpo e a sociedade apreensiva e perplexa assistia dia após dia como a contundência de um vírus operou uma desintegração quase generalizada.

Nesse contexto, o papel do Ensino de História não seria o de apenas buscar compreender e analisar o contexto das pandemias ao longo dos tempos, mas buscar respostas para o cenário em que estávamos e ainda estamos mergulhados. É assim, que nos deparamos com transformações, quer seja na educação quer seja no espaço social. Nessa situação, um aspecto se mostrou de difícil concretização: a necessidade de isolamento. Ora, mas como se isolar em um país reconhecidamente desigual? E tal necessidade repercutiu de forma dura na educação. O que vimos foram as desigualdades se acirrarem ainda mais, penalizando, notadamente, os estudantes das instituições públicas, e no caso específico, o estudante de história, sabidamente um egresso das camadas populares.

Nesse sentido, a pandemia expôs um problema que se esconde nas falhas estatísticas educacionais, qual seja: a aprendizagem e o abandono escolar. Se esses aspectos já faziam parte da educação em sua dimensão “normal”, agora teríamos uma outra realidade a lidar. O acesso dos estudantes ao ensino remoto, um desafio também aos professores e professoras que tiveram que se adequar e se apropriar, não só de como lidar com o arcabouço tecnológico, como também fazer o ensino chegar e contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes

A pandemia do coronavírus deixou marcas em todas as áreas em todo mundo e a educação não foi exceção. Todavia, a educação como de resto a sociedade não soube lidar com a emergência a ser enfrentada. A assunção às atividades remotas, que se apresentavam como a única forma de cobrir a lacuna, foram aligeiradas e sem um planejamento adequado e, por vezes sem as devidas condições técnicas para professores e alunos, o que terminou por ampliar problemas emocionais gerando uma sobrecarga para todos os envolvidos.

Tais circunstâncias, muito provavelmente, impactou as aulas durante todo esse período, ainda mais que muitos foram

levados a desenvolver suas atividades trabalhando em condições desfavoráveis e quase sempre com seus próprios equipamentos. Alie-se também a esses problemas o posicionamento negacionista do governo que ampliou em muito o estresse social. Chegamos à marca de mais de 650 mil mortos, uma mórbida estatística, cujos responsáveis têm nome e sobrenome.

Lidar com essa situação nos levou a analisar e entender a sobrecarga cognitiva e emocional, e por que não dizer, ao cansaço e surgimento de quadros depressivos. Foi comum, ao longo desse tempo, mantermos as aulas *on-line* em diálogo com as fotografias dos estudantes, ou seja, os seus perfis nas páginas do *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, as plataformas mais usadas nesses tempos remotos. Foram aulas divididas com estudantes que quase sempre enfrentaram dificuldades para gerir o seu tempo, terem motivação e envolvimento com os conteúdos apresentados. Além disso, nossa experiência de ensinar história remotamente se deu para estudantes residentes, em sua maioria, nas áreas rurais e em pequenos municípios, localidades que têm baixa qualidade dos serviços de internet.

Vale então nos perguntarmos: se o acesso à educação é um direito de todos porque os virulentos ataques do governo em especial as ciências humanas, e, em particular, à história?

Vivemos dois anos de uma intensa pandemia do covid-19 por um lado, e por outro da pandemia da intolerância, do negacionismo da insensatez por parte do “chefe da nação”, que termina por incendiar sua turba de também insensatos e negacionistas. É fato, que precisamos nos refazer no nosso labor docente, mas é fato também que apesar do contexto, é nosso papel refletir a extensão desses acontecimentos, em sua dimensão social e política, trazendo-os para o universo da docência mobilizando os saberes necessários no processo formativo dos futuros profissionais de História.

O negacionismo que esteve e está tão em voga nessa quadra de nossa história, não pode estar afastada das nossas discussões em aula, bem ao contrário, temos o dever de entendê-los, como, em tão pouco tempo, ganhou relevância para uma parcela considerável da sociedade brasileira. É a explícita tentativa de emplacar um negacionismo histórico carregado de teorias de conspiração, imprecisões e omissões. Claramente, com interesses políticos, é a negação baseada na manipulação de fatos e sempre promovida por integrantes do (des)governo Jair Bolsonaro e seus seguidores messiânicos e conservadores, sempre prontos a espalhar notícias falsas tão amplamente divulgadas ao longo desses tempos pandêmicos.

Deste modo, temos sido testemunhas de uma crise fabricada artificialmente e que busca emparedar as instituições democráticas. Assim, torna-se cada vez mais essencial, ao professor historiador, pôr-se sempre em contraposição ou como nos diria Walter Benjamin “escovar a história a contrapelo”. Em outras palavras, a busca por uma formação docente crítica e questionadora, que tenha consciência de que a história só se manterá viva, se for na linha de frente da resistência e defesa de uma sociedade mais democrática, mais justa e solidária. Esse é o sentido que encontrei ao ensinar história em tempos da covid-19.

*Carlos Augusto Lima Ferreira*

Carta à Professora Emilia Viotti,

Esta carta, sei perfeitamente professora Emília, deveria ter sido escrita há alguns anos. Nos encontros com suas ex-alunas em São Paulo, quando de suas férias da Universidade de Yale, nos anos de 1980 e 1990, sempre mostrava seu interesse sobre minhas pesquisas e trabalhos acadêmicos, assim como se preocupava com os problemas relacionados aos cursos de formação dos professores de História e a própria realidade das aulas nas escolas. Em diversas ocasiões era sempre um prazer ouvir recordações de seu tempo de professora da rede pública e, especialmente as do Colégio de Aplicação da USP, momento em que deixou suas marcas para a renovação metodológica das aulas de História, nos anos de 1950...

Mas, naqueles anos de 1990, o que mais chamava sua atenção em relação aos meus trabalhos eram minhas vivências com os povos indígenas.

Sempre que contava sobre experiências com alunos e professores de escolas indígenas havia uma quase exigência, de sua parte, para que escrevesse sobre elas. Mas, sempre sugeria que estes relatos não fossem escritos em formato acadêmico. As histórias, os episódios diversos que vivenciava com os Terena de Mato Grosso do Sul, ou com os Gavião, Krahô, Apinajés... do Maranhão ou ainda com os Guarani de São Paulo... deveriam ser escritos de forma mais livre, como narrativas que pudessem dimensionar o cotidiano vivido em suas aldeias.

Passaram-se os anos e, finalmente, neste momento em que estou parcialmente aposentada, tomei a decisão de realizar este seu pedido. Devo esclarecer, no entanto, que esta carta atende,

igualmente, ao convite de queridos ex-alunos para que participasse de uma publicação conjunta que organizaram e, portanto, escrevi sob uma condição invertida: como sua eterna aluna.

Como tudo começou nesta minha história com povos indígenas?

Em 1993, um grupo de professores Terena, juntamente com a antropóloga Maria Elisa Ladeira, assistiram a uma aula de Prática de Ensino de História na Feusp e, ao final, solicitaram ajuda para que pudessem criar um currículo de História em suas escolas nas aldeias em Mato Grosso do Sul. O argumento de um professor Terena para que eu aceitasse a proposta foi contundente e muito instigante: Por que os Terena, que haviam participado, de variadas formas, da Guerra do Paraguai, não eram citados em nenhum livro de História do Brasil nas escolas dos *purutuyé* (povo branco)?

Um primeiro curso de formação de professores Terena (com alguns Kadiwéu) teve, então, início com apoio da antropóloga Maria Elisa, responsável pela Educação Escolar Indígena do Centro de Trabalho Indigenista- CTI. Este primeiro curso foi realizado na Feusp como atividade do *Laboratório de Pesquisa e Ensino de Ciências Humanas* (LAPECH) que havia sido criado, juntamente com a minha colega Nídia Pontuscka, de Geografia. Considerando que na ocasião havia poucas experiências sobre cursos de formação pedagógica para professores indígenas, iniciamos o trabalho a partir dos relatos de experiências vividas por estes professores em suas escolas nas aldeias em Miranda, cidade próxima da fronteira entre Brasil e Bolívia.

O curso teve uma duração aproximada de cinco anos, entre 1994 e 1999, e desde o início minha preocupação foi entender a noção de *tempo* articulada à noção de *espaço* que os 14 professores e professoras Terena possuíam. Era fundamental identificar a cosmovisão desses povos pelas narrativas de suas origens, sabendo que estas se misturavam com as que tinham

sido incorporadas pela conversão ao catolicismo e, mais recentemente, aos evangélicos que distribuíam Bíblias por todas as aldeias e escolas.

Os professores Terena, então, se interessaram em assistir minhas aulas de Prática de Ensino de História e, acredito que pelo contato que se estabeleceu, surgiu o interesse de alunos de História por esta nova experiência educacional em processo: a escola *para os indígenas* sob modelo colonial transformando-se em *escola dos indígenas*. Introduzimos, então, estágios de alunos de PEH em escolas dos Terena, aproveitando a oportunidade que o CTI oferecia no financiamento das viagens de pesquisa entre São Paulo-Miranda e, por vezes, para Campo Grande e Aquidauana.

Um resultado dos estágios nas aldeias, foi a adesão de alguns alunos de História “à causa indigenista” e passaram a fazer parte da equipe do CTI em trabalhos de campo que, então, estavam sendo realizados para demarcação dos territórios dos Terena.

Outra significativa situação foi a incorporação da temática da educação indígena à pós-graduação do Ensino de História e de História da Educação que então tinha sido iniciada pela Elza Nadai e por mim, na Feusp. As pesquisas se ampliaram com estudos sobre várias outras etnias e estas se articulavam a estudos de antropólogos e de linguistas. Foram produzidas, a partir deste período, pesquisas ímpares como a da Adriane Costa Silva que se tornaram importante referência bibliográfica para cursos sobre a temática indígena.

Desta minha primeira experiência de formação de professores Terena resultou também um material significativo - a *História do Povo Terena* - único livro didático de minha autoria, mas que só foi possível ser escrito por ter sido um trabalho em equipe. Houve a participação, além da Maria Elisa, de professores e historiadores Terena das aldeias de Miranda, além da colaboração de estagiários de História da USP.

Foi uma empolgante experiência. O livro foi publicado depois de uma complicada polêmica com o MEC, no ano 2000 e, acredito que pressionado pelas “comemorações” dos 500 anos da “descoberta do Brasil.”

A produção da *História do Povo Terena* me conduziu, evidentemente, a estudar a história de vários povos indígenas brasileiros e de outras regiões americanas produzida por antropólogos e por poucos historiadores. Importantes artigos no livro *História dos Índios no Brasil*, organizado pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, juntamente com a produção de John Monteiro, da Unicamp, constituíram um momento significativo da chamada “nova história indígena” no Brasil.

Para escrever a história dos Terena, a seleção e organização de uma inédita documentação foi empolgante. A etapa inicial foi o levantamento de escritos produzidos pelos exploradores, viajantes, militares, clérigos espanhóis e portugueses. Foi um momento fundamental para os próprios Terena. Ficavam exultantes ao serem mencionados em qualquer documento dos “brancos”- do manuscrito de Francisco Aguirre ou dos livros do Visconde de Taunay da época da Guerra do Paraguai, nos Relatórios de Candido Rondon em seu trabalho na construção das Linhas Telegráficas de Mato Grosso no início do século XX... Mas, também faziam suas críticas sobre as ausências em episódios que consideravam significativos e acrescentavam relatos das diferentes formas com que barravam ou criavam políticas de aproximação diante da chegada dos *purutuyé*.

A organização das fontes iconográficas teve um longo percurso - das obras de viajantes a registros mais antigos encontrados nos trabalhos de pintores da Expedição Langsdorf no Brasil. Esta viagem magistral contou com artistas que deixaram uma iconografia única sobre “gentes e paisagens” do vasto território que percorriam e, evidentemente foram incorporadas ao livro dos Terena, incluindo a capa, do

desenhista e pintor Hercule Florence. No acervo do Museu do Índio, no Rio de Janeiro, além de um precioso arquivo fotográfico, selecionamos muitos dos objetos de cerâmica, além da cestaria, adornos para as festas e rituais... Ao organizar este acervo com os Terena foi surpreendente a aprendizagem sobre estética que tive...

E, nesta etapa também fui obrigada a me envolver com a história das mulheres. A produção agrícola, incluindo a erva-mate para o *tereré* e o comércio de produtos de cerâmica, revelaram a história das mulheres Terena: os “valentes homens guerreiros” eram completamente dependentes das mulheres e suas atividades na agricultura, na tecelagem, na produção da cerâmica e em sua comercialização. A observação do trabalho feminino nas aldeias, nos mercados e feiras de Miranda, Aquidauana, Campo Grande... confirmava as teses de Gordon Childe em seu clássico *O que aconteceu na História* sobre importância das mulheres na história da humanidade. Assim, a fabricação e comercialização da cerâmica é ainda hoje realizada exclusivamente pelas mulheres Terena.

O livro tornou-se referência por abarcar um conceito de *história indígena* amplo, articulado aos conceitos de espaço e território dos Terena. Foi, assim, fundamental a inserção de uma série de mapas relacionados às origens de diferentes povos no território americano e, em particular, dos grupos de língua Aruak ao qual pertencem os Terena. Os espaços de vivência desse povo que, a partir da segunda metade do século XX, havia feito a opção em ser mais numeroso e reivindicar a demarcação de seus territórios invadidos por fazendeiros, deveriam ser apresentados em perspectivas históricas. E, por conta desta preocupação, os antropólogos do CTI, Gilberto Azanha e Maria Elisa, foram cuidadosos na localização dos povos Aruák ao confeccionarem mapas da América do Sul, do Brasil e de Mato Grosso. Esta ocupação histórica era e tem sido a justificativa da

luta contínua dos Terena pela demarcação de seu território. A história da ocupação de territórios pelos Terena foi uma preocupação constante, incluindo os percursos migratórios e seus espaços de deslocamentos do Êxiva, região que conhecemos como Chaco na fronteira atual com a Bolívia, no século XVIII, às aldeias e cidades de Mato Grosso do Sul e de São Paulo, no século XX. A produção dos mapas foi um trabalho complexo de investigação que durou cerca de três anos de estudo e confecção. Pude, também, perceber as limitações da nossa história sobre as fronteiras do Brasil. Nossas fronteiras não foram obra exclusiva de grandes personagens, como Marquês de Pombal ou do venerável barão do Rio Branco, mas de pactos e acordos complexos com povos indígenas em suas histórias políticas com demais grupos nativos, aliados e inimigos, com uma longa e tradicional história americana.

Para a escrita deste livro me deparei, pela primeira vez, com a história oral. Os historiadores Terena, depois de certo tempo, muito me honraram ao relatarem o passado de seu povo em diferentes fases. Primeiro a difícil travessia do rio Paraguai, vindos pela região do Chaco, para as áreas não dominadas pelos espanhóis e seus inimigos Guarani. As histórias desse tempo passado de alianças e guerras dos Terena foram gravadas e posteriormente traduzidas pelos professores Genésio e Élcio que tiveram muita paciência com minha ignorância da língua Terena.

Pelas narrativas transcritas pudemos compor a *linha do tempo da história dos Terena* paralelamente a dos portugueses e brasileiros, atividade que os professores consideraram fundamental por possibilitar visualizar o lugar que ocupam na história americana.

Narraram histórias das alianças com os Kadiwéu, famosos guerreiros que rapidamente aprenderam a usar os cavalos e tornaram-se em "*índios cavaleiros*", um dos grupos mais resistentes e temidos pelos colonizadores. Também narraram

suas lutas com os Guarani pela disputa de territórios... Por esta história pudemos situar o tempo da estrutura e das conjunturas dos Terena, paralelamente, aos tempos pós-conquistas dos povos europeus. Construímos, então, a *Linha do Tempo dos Terena*. Na *linha do tempo* no livro dos Terena, além do marco da Grande Travessia dos *Tempos Antigos*, uma mudança fundamental ocorreu após a Guerra do Paraguai, com a chegada dos fazendeiros invadindo terras para suas plantações e gado. A partir daí iniciou o período *Tempos da Servidão*, marcado pela destruição de muitas aldeias, escravização dos Terena e constantes confrontos que vivenciam até hoje, para retomada de seus territórios.

Devo acrescentar que para a interpretação das variadas fontes lembrava sempre do livro de Sartre, *Questão de Método*, que lemos na pós-graduação, mas que nesse novo momento me possibilitou estabelecer novas aproximações entre história e antropologia para que se pudesse trazer à luz algo como uma *essência humana*.

E, a história do povo Terena se constitui, nos tempos atuais, sob um contexto no qual buscamos compreender a *Natureza Humana*.

Esta carta está muito longa, mas quero finalizar mostrando sua presença na escrita deste livro, especialmente ao abordarmos a história da origem do povo Terena.

O tema da origem do povo Terena gerou polêmicas, mas era uma narrativa que merecia estar registrada no livro. Maria Elisa, como quase todos os antropólogos, achava perigoso deixar registro escrito de uma história originada por mitos que se transformavam ao longo do tempo. Depois de algumas reuniões, com muita conversa, tomamos a decisão de apresentá-la exatamente sob esta característica, destacando que o fundamental sobre o mito da origem dos Terena estava na diversidade das narrativas. Havia em todas as histórias um

elemento essencial sobre a origem do povo Terena. Pelas narrativas foi possível à gente que vivia dentro de um *buraco, na escuridão e no frio*, sem nenhuma forma de comunicação, sequer com o Ser Superior Oreka Yuvakae, sair dessa condição por um fato inusitado. Estes seres viveram incomunicáveis até que um dia o ser superior, Oreka Yuvakae, convidou um sapo para visitar a entrada do buraco e este, ao se apresentar pulando, provocou risos em todos os seres: o sapo teve sucesso pois todos esses povos deram gargalhadas e começaram, em seguida a falar e se comunicar.

Este mito de origem dos Terena me remeteu imediatamente a Bakhtin que, em sua obra *Rabelais e a Cultura Popular da Idade Média e da Renascença*, apresenta como característica fundamental dos seres humanos a sua capacidade de se comunicar pelo riso. Da mesma forma, parece vir ao encontro de suas análises sobre as possibilidades de uma produção historiográfica que supere tendências mais recentes em que desaparece o processo histórico e o sentido humanístico da própria história.

Em seu artigo *A dialética invertida*, que tem me acompanhado desde sua primeira publicação na Revista Brasileira de História de 1994, você nos apresenta uma severa crítica à produção que tem ignorado *um princípio básico da dialética que afirma que são os indivíduos (homens e mulheres) que fazem história, se bem que a façam em condições que não foram por eles escolhidas*.

Despeço-me, então, e agradeço mais uma vez, pelos seus ensinamentos.

São Paulo, 20 de dezembro de 2022.  
*Circe Maria Fernandes Bittencourt*

Querida amiga Helenice Ciampi,

Escrevo essa carta para recordar com você momentos significativos para mim, sobretudo após conhecê-la. Início com uma citação de *bell hooks*, pois ela representa o meu pensamento por meus mestres, e, em especial você:

Quando penso na minha vida de estudante, lembro-me vivamente dos rostos, gestos e hábitos de todos os professores e professoras que orientaram, que me ofereceram a oportunidade de sentir alegria no aprendizado, que fizeram da sala de aula um espaço de pensamento crítico, que transformaram o intercâmbio de informações e ideias numa espécie de êxtase.

*bell hooks* – *ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Folha de S. Paulo, 2021, p.202 (Coleção Folha Os pensadores; v.3).

O brilho nos olhos da descoberta, ilumina a todos/as em uma sala de aula, educadora e educando/a se transformam e anseiam por mais conhecimento. É interessante como isso se processa, corpo e mente não se separam. Há uma efusão... A energia do conhecimento emanava pelos poros em suas aulas de Prática de Ensino de História, na Pontifícia Universidade Católica.

Recordar essas aulas calorosas, me levou a escrever e retomar com você alguns momentos significativos do fazer da história que tivemos a oportunidade de vivenciá-la como educadoras. A memória em diálogo possibilita a reflexão, os pontos de vista em confronto - atualidade do que foi, tornar a ser e, quiçá, será.

Lembrando aqui *Pierre Nora*, na epígrafe da apresentação da Revista do Arquivo Municipal, de São Paulo, *Memória e Ação Cultural*, 1992, p. 9, escrito por *Maria Célia Paoli*, nos dá caminhos para a compreensão da memória em atualidade.

A memória é, sobretudo, política, se se entende por política um jogo de forças que transformam a realidade: com efeito, a memória é mais um quadro do que um conteúdo; é um significado sempre aberto, um conjunto de estratégias, uma presença que vale menos por aquilo que é do que por aquilo que dela se faz

Esse reviver da história é muito importante, sobretudo, no presente angustiante que vivemos, a destruição de nosso país, em todos os sentidos: o desmantelamento do Meio Ambiente, o descrédito da Ciência, o aumento avassalador da pobreza, a ameaça de privatização da escola pública e gratuita, do ensino básico e universitário; o racismo que mata, o preconceito que aniquila; a implantação de currículos escolares que podam o pensamento; a diversidade de ideias e de ser; o extermínio dos povos originais, indígenas e quilombolas. As perspectivas são das piores quando se vislumbra a democracia plena, com uma sociedade equânime e direitos sociais garantidos em todos os níveis...

Retomar o fazer da história como sujeitos em suas diversidades, sempre foi o nosso princípio no ensino... A esperança, no sentido esperar de Paulo Freire, é o sonhar, viver e realizar. O esperar sobrevive ao embate, alimenta o porvir das novas gerações na reconstrução do outro mundo possível.

Será que é pretensioso?

Helenice, vamos voltar ao passado... você se lembra do final dos anos de 1970? Professores/as do Brasil inteiro se levantam contra a Ditadura Militar. Em São Paulo, o movimento de

professores/as reivindica a plena democratização da Associação dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP), que se constituirá após a Constituição de 1988 em sindicato.

Em 1978 foi deflagrada a primeira greve dos professores do ensino estadual do Estado de São Paulo, pleiteando concursos públicos, revisão do Estatuto do Magistério, reestruturação dos currículos, transformação dos Conselhos de Escola em deliberativos e eleição da nova diretoria da Associação.

Importante lembrar as ações políticas de diferentes grupos sociais que ocorriam ao mesmo tempo – o movimento sindical operário, as greves dos/as professores/as das redes estaduais (de vários estados), a emergência das associações docentes das universidades, como a Associação dos Docentes da Universidade São Paulo (ADUSP), Associação dos Professores da Pontifícia Universidade Católica (APROPUC). Diferentes setores da sociedade brasileira clamavam por eleições diretas e Assembleia Constituinte.

A reformulação do currículo, oriundo da Ditadura Militar, era uma reivindicação dos/as professores/as de educação básica, assim como os das universidades. O ensino das humanidades precisava ser retomado. Em 1969 a Ditadura Militar implantou as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social Política Brasileira (OSPB) e Estudos Sociais, retirando do currículo, História e Geografia, até a antiga 7ª série do Ginásio e também Sociologia e Filosofia do Colegial. E na universidade passou a ser obrigatória a disciplina OSPB. Com isso retirava a reflexão própria das áreas de humanidade.

As associações se fortaleceram e estavam em consonância com as lutas sociais e políticas. A Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) confrontavam a ditadura, reivindicavam a revisão dos currículos de História e Geografia, a volta das disciplinas de humanidades, como Sociologia e Filosofia, a valorização dos/das

professores/as e a defesa da escola pública gratuita e de qualidade.

No ano de 1982, nos conhecemos... você docente da PUC, Prática de Ensino de História, e eu retomava a Universidade, para finalizar o curso de História.

Helenice, tenho lembranças muito significativas desse momento, sobretudo pela oportunidade de participar, como aluna da universidade e professora da rede estadual, do projeto sobre o ensino de História em revisão. Ele era desenvolvido pelas professoras *Helenice Ciampi*, *Maria do Rosário da Cunha Peixoto*, *Maria do Pilar de Araújo* e coordenado por *Vavy Pacheco Borges*. Posteriormente resultou no livro *Ensino de História: Revisão Urgente*, primeiro publicado pela Ed. Brasiliense, em 1986 e recentemente pela Editora da Universidade Católica, atualmente em E-book.

As discussões eram riquíssimas, a minha prática de sala de aula se transformou. Que momentos bons... significativos, mudanças.... Foi um tempo de muito aprendizado do qual fico muito agradecida. O *Revisão Urgente*, foi gestado semanalmente em debates esperançosos.

Era um momento de muita efervescência, grupos e discussões... Assim pensávamos que a mudança estava próxima...

Você se lembra do grupo de professoras/res de História da 14<sup>a</sup> Delegacia de Ensino (hoje o termo é Diretoria). Significativo o nome Delegacia, combina com a Ditadura Militar, não é?... Participavam *Daisy Amadio Fujiwara* (in memorian), *Célia Morato Gagliardi*, *Helenice Ciampi*, *Rosalva Vinha Carvalho*, *Marise Carvalho Vilela*, *Ronilde Rocha Machado*, *Suely de Oliveira*, *Andrea Montellato*, *Paulo Rota*...

Estudávamos muito, procurávamos dar conta da nova bibliografia..., fazíamos fichamentos, buscávamos as novas traduções. Não havia internet, a busca era nas livrarias e bibliotecas das universidades. Criávamos planos de ensino e

trocávamos nossos planejamentos. O “chão de escola” estava presente em nossas discussões... O papel de professor/a pesquisador/a, o ensino/pesquisa/aprendizagem, a escuta, a fala, escrever junto aos/às estudantes, aproveitando todas as oportunidades para criar situações de aprendizagem. Produzíamos coletivamente. Você fazia a ponte da Universidade e Educação básica... Relação fundamental... O grupo fortalecia também a nossa luta sindical... Que era mesclada com as propostas de mudanças curriculares. Importante destacar que era um grupo que se acolhia amorosamente diante das dificuldades do momento.

Nesse processo de construção esperançosa, íamos às reuniões da Anpuh e participávamos do grupo de professores de educação básica. Percorriamos muitas Delegacias de Ensino (diretorias de Ensino) e discutíamos o novo currículo de História proposto pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), muitas discussões, participávamos das assembleias...

Em 1989 mais uma realização... Luiza Erundina foi eleita para a prefeitura de São Paulo, pelo Partido dos Trabalhadores. Paulo Freire nomeado para Secretário da Educação. Foi uma vivência inédita, o “chão de escola” estava presente na Secretaria de Educação, tudo era decidido por colegiados das escolas e passava pelos Núcleos de Ação Educativa (NAEs) até chegar na Secretaria da Educação. Bem significativo a troca de nomenclatura – de Delegacia de Ensino para Núcleo de Ação Educativa, não é? Muitos conflitos, muitas realizações, professor/a sendo valorizado/a, fortalecimento dos Conselhos de Escola, rumo a uma gestão democrática.

O Ensino de História, se fazia com a história dos sujeitos, se dava na sala de aula, no entorno da escola, na cidade de São Paulo - local e global se juntavam para a realização dos projetos pedagógicos. A Secretaria de Educação estava conectada, com outras para realização das propostas pedagógicas.

As escolas municipais, em sua maioria, trabalhavam com projetos interdisciplinares via tema gerador. A moradia, o transporte, o viver da criança, do jovem e da família eram analisados à luz dos sujeitos. O conhecimento se ampliava a partir de indagações que exigiam de alunos/as e professores/as novos estudos e novas bibliografias. Importante que houve uma reestruturação da jornada de trabalho permitindo ao/à professor/a maior tempo para estudo e elaboração de projetos, reuniões, preparação de material... Teoria e prática se uniam nos projetos interdisciplinares sob o crivo de Paulo Freire – indagando, escutando e repensando.

O projeto veio para ficar... pelo menos tem se mantido até o momento atual em muitas escolas. Essa memória ainda está presente nos/as educadores/as e temos a continuidade, apesar de novos tempos.

Helenice, não posso esquecer de nossa trajetória na Escola Nossa Senhora das Graças (Gracinha), minha experiência no ensino privado. Você como coordenadora, sempre trazendo nossas possibilidades, abria as discussões e aprendíamos no planejar das aulas e nas relações com os/as estudantes. Nos Estudos do Meio em diferentes locais, Vale do Ribeira, Quilombo de Ivaporunduva, Cananéia, Ilha do Cardoso, na cidade de São Paulo... Muitos alunos da Universidade eram os/as nossos/as estagiários/as e constituíamos a formação conjunta de ensinamentos e aprendizagens.

Nesse tempo também tive a experiência de construir material didático para secretarias e para o mercado... Estava sempre presente as concepções que tanto discutíamos. O livro didático *História Temática*, escrito com *Andrea Montellato* e *Roberto Catelli*, nos deu a possibilidade de ampliar as concepções das quais praticávamos. Lembrando que o livro *Revisão Urgente*, foi a grande Mãe Terra.

Embora vivamos em momentos de retrocessos, e, nesses tempos muito se cria, e como professora de história, buscar os indícios do passado é o esperar e construção do novo tempo. Destaco a importância do Ensino de História, alertando aos/as jovens que escolheram o magistério, e em especial, o Ensino de História – esta escolha acompanhará a trajetória da vida e infinitamente se reproduzirá assim como a história é o fazer infinito, na busca do vir a ser...

Helenice, finalizo essa carta memória, cheia de lacunas que certamente serão preenchidas no diálogo. Você sempre presente, nos Gts da ANPUH, nas discussões em suas aulas, com os/as estagiários/as que faziam parte de nosso fazer da aula, com os/as orientandos/as, sempre incentivando, dando novas soluções... no acolhimento amoroso de educadora e amiga, agradeço imensamente por ter me auxiliado ser professora de História.

São Paulo, 23 de maio de 2022.

*Conceição Aparecida Cabrini*



Para os historiadores do antropoceno,

A atual confluência de crises – econômica, social, política, sanitária, militar e ambiental – coloca em questão nossa capacidade de compreensão histórica. Como os destinatários da presente carta são os historiadores do antropoceno, nossa tentativa de diálogo destaca a crise ambiental e sua relação com a disciplina de história. Partiremos do pressuposto de que nossa entrada no antropoceno inevitavelmente conecta as “outras crises” à questão ambiental. Entretanto, acreditamos que essa conexão exige novas abordagens e investigações.

Podemos afirmar que desde que a História foi elevada ao *status* de ciência, temos como pressuposto que o passado, o presente e o futuro estão interligados por uma certa continuidade das experiências humanas. Com auxílio de outras ciências humanas, aprendemos que, ainda que os laços de continuidade sejam intelectualmente possíveis de serem construídos e narrados, a diversidade de grupos humanos vivenciou suas experiências a partir de outros calendários possíveis. Em resumo, foram os processos de colonização, os movimentos de expansão dos mercados e de mundialização do capital que perturbaram, destruíram, absorveram ou isolaram essa pluralidade de calendários e modos de viver o tempo histórico.

No entanto, para falarmos como o historiador indiano Dipesh Chakrabarty, as diversas leituras sobre a globalização, as análises marxistas do capital, os estudos sobre os subalternos e os excluídos da modernidade e as críticas pós-coloniais, apesar de enormemente úteis para explicar o processo de globalização acima mencionado, são insuficientes como modelos teóricos para

explicar a atual conjuntura planetária em que se encontra a humanidade. Tentemos nos explicar melhor. Levando em consideração as posições expressas por cientistas e os avanços das teorias antropogênicas da mudança climática, podemos dizer que o aquecimento global acarreta o fim da velha distinção humanista entre *história natural* e *história humana*. Essa indistinção entre história natural e humana (ou ainda, esse reconhecimento de que os seres humanos além de agentes biológicos são agentes geológicos) coloca a relação entre passado, presente e futuro para além do alcance da nossa sensibilidade histórica. Só para termos uma dimensão das mudanças quando levamos a sério a ideia de antropoceno, do ponto de vista da pesquisa histórica, a versão épica dos tempos modernos, marcada pela expansão europeia e pelas revoluções industriais, precisaria ser drasticamente revista à luz da situação atual. E, neste sentido, a *luta pela liberdade* – tema mais importante das narrativas históricas dos últimos dois séculos – precisaria também ser repensada a partir da conexão entre o tempo geológico e a cronologia das histórias humanas, *tempos* até então pensados de forma desconexa.

Para muitos militantes e intelectuais herdeiros das mais diversas teorias críticas da modernidade, o termo *antropoceno* é genérico demais para explicar quem são os agentes ativos da atual mudança climática e geológica. Na ideia de antropoceno estaria embutida a culpabilização da humanidade como um todo pela devastação da natureza. Devastação que, como sabemos, foi automatizada por relações de poder e de exploração do trabalho. Na sociedade capitalista, o lado ativo e de comando dessa destruição pode ser facilmente apontado: a burguesia, agente do capital e classe social que exerce o poder sobre as populações por meios econômicos e estatais para garantir seus interesses. Nesse sentido, melhor seria chamar a atual era geológica de *capitaloceno*, por exemplo. No entanto, para além de uma

disputa de conceitos, trata-se acima de tudo da tentativa de construir coletivamente um pensamento capaz de unir tempo humano e tempo geológico, de explicar criticamente como os seres humanos passaram de “prisioneiros do clima”, como dizia Fernand Braudel, para “criadores do clima” (ainda que como consequência não intencional das ações da humanidade). Dito de outra forma, se é certo que o lado perverso e deliberado da exploração capitalista explica parte da mudança climática, também seria necessário enfrentar o lado inconsciente da sociedade produtora de mercadorias, ou seja, pensar o fato, descrito por Mike Davis, de que a população urbana crescerá em 3 bilhões de pessoas nos próximos 40 anos (90% em cidades pobres) e ninguém tem ideia de como o *Planeta Favela* acomodará a sua sobrevivência biológica e suas legítimas aspirações de dignidade e felicidade. Em suma, se a globalização e o aquecimento global nasceram de processos sobrepostos, a pergunta difícil que Chakrabarty, em *O clima da história*, levanta é: como vamos uni-los em nossa compreensão de mundo?

Não se trata de abandonar a crítica à sociedade produtora de mercadorias, uma vez que sabemos que as mudanças climáticas também indicam para um inevitável aumento das desigualdades sociais. Trata-se, entretanto, de apontar como nosso desafio é muito maior do que uma crítica ao capitalismo tal como a conhecemos. Partindo dos modelos de crítica ao capitalismo nos termos já conhecidos, certamente podemos oferecer a descrição de uma multiplicidade de desgraças sociais reproduzidas sistematicamente e que tendem a se naturalizar na vida cotidiana. Sabemos também que esse exercício da crítica, ao longo do século XIX e XX, estava prenhe de futuros (reformistas ou revolucionários): sonho americano, igualdade socialista, anos gloriosos do estado de bem-estar, desenvolvimento nacional e superação do subdesenvolvimento dos países periféricos etc. Pergunto: Será que podemos

reproduzir essas promessas de futuro diante dessa sensação compartilhada de catástrofe que o antropoceno nos provoca? Diante do antropoceno, tudo se passa como se o futuro emancipador que poderíamos ser capazes de vislumbrar não pudesse ser apresentado a partir do verbo “prometer”, mas sim com o verbo “evitar”. Em suma, se a humanidade for capaz de construir um futuro, ela deve antes de tudo evitar que o aquecimento global exceda 1,5° C nos próximos anos. O aumento da temperatura antes de chegar nesse limite já está causando ondas de calor e de frio extremo, escassez hídrica em diversos países, inundações de territórios costeiros, extinções de espécies, migrações forçadas de populações (com a classificação de refugiados ambientais) etc. Tendo em vista todos esses problemas causados pelas mudanças climáticas, talvez a imaginação sociológica de “tipos ideais” de futuros (pensados por Peter Frase, em *Quatro Futuros*) seja o que temos a oferecer. Quatro possibilidades de futuro que combinam igualdade/hierarquia, abundância/escassez. Mas é importante sublinhar que todas as possibilidades utópicas e/ou distópicas projetadas dependem da nossa capacidade de mitigar um problema real e inadiável: o aquecimento global.

Antes do aparecimento do termo antropoceno, acreditávamos que os processos da terra eram tão grandes e poderosos que nada que fizéssemos poderia mudá-los. Hoje, temos consciência de que a mudança climática, a acidificação dos oceanos, a depleção do ozônio estratosférico, a restrição do uso de água doce, a perda da biodiversidade etc. são resultados da ação humana e que nenhum desses problemas podem ser combatidos isoladamente. Do ponto de vista da reflexão sobre a história, tudo se passa como se a tese XVIII, de *Sobre o Conceito de História*, de Walter Benjamin, se tornasse na verdadeira descrição do “estado de emergência”. Contudo, não porque a classe trabalhadora em sua missão teria concentrado toda a

tradição dos oprimidos, como uma força redentora da humanidade, no momento presente, o do historiador. Mas sim, porque “os míseros cinquenta mil anos do *homo sapiens*”, que Benjamin afirmava representar “em relação à história orgânica sobre a terra, algo como dois segundos ao fim de um dia de vinte quatro horas” revelou-se como os ponteiros de um relógio do mundo que precisa ser constantemente atrasado para não marcar a “meia-noite do tempo planetário”. No entanto, os ponteiros desse relógio não precisam estar alinhados para percebermos que a revelação de uma mudança decisiva na relação entre a *história profunda* (e nossa história como espécie) e a *história registrada* (da crítica do capital) já aconteceu, ou seja, o advento do antropoceno.

Se direcionarmos nossas atenções para a historiografia brasileira, perceberemos que já está ocorrendo uma mudança nas formas de abordar o passado escravista e colonial do país. *José Augusto Pádua*, por exemplo, através de uma ampla pesquisa documental demonstra como pensadores portugueses e brasileiros do período colonial já apontavam para uma crítica ambiental. Dentre os achados do pesquisador, temos o seguinte pronunciamento de *José Bonifácio de Andrada e Silva*, em *representação à Assembleia Constituinte e Legislativa do império do Brasil sobre a escravatura*, 1823:

A Natureza fez tudo a nosso favor, nós porém pouco ou nada temos feito a favor da Natureza. Nossas terras estão ermas, e as poucas que temos roteadas são mal cultivadas, porque o são por braços indolentes e forçados. Nossas numerosas minas, por falta de trabalhadores ativos e instruídos, estão desconhecidas ou mal aproveitadas. Nossas preciosas matas vão desaparecendo, vítimas do fogo e do machado destruidor da ignorância e do egoísmo. Nossos montes e encostas vão-se escalvando diariamente, e com o andar do tempo faltarão as chuvas fecundantes que favorecem a vegetação e alimentem nossas fontes e rios, sem o que o nosso

belo Brasil, em menos de dois séculos, ficará reduzido aos páramos e desertos áridos da Líbia. Virá então este dia (dia terrível e fatal), em que a ultrajada natureza se ache vingada de tantos erros e crimes cometidos.

A possibilidade de uma paisagem futura marcada pelas vegetações destruídas, pelos rios assoreados e pelas planícies desérticas vislumbrada por *José Bonifácio* foi traduzida por *Joaquim Nabuco* como uma imagem da natureza devastada por um *sopro de destruição*. Em ambas as análises, o fio condutor da crítica ambiental era uma crítica ao sistema escravista. O surgimento de uma agricultura moderna, acreditavam *Bonifácio*, *Nabuco* e outros pensadores da época, seria um caminho possível e desejável para a superação dessa relação destrutiva. É interessante notar que a relação direta entre práticas arcaicas de agricultura e destruição ambiental seguiu na cabeça dos intelectuais brasileiros após a abolição da escravidão, embora num outro registro e com outras intenções. Em plena Segunda Guerra Mundial, *Monteiro Lobato* afirmava que enquanto estávamos preocupados com as bombas dos alemães, deixávamos de nos preocupar com o fogo que desmata a Serra da Mantiqueira. Fogo propagado pelo pequeno camponês, chamado pelo autor de “sarna humana” (*sarcoptes mutans*):

Este funesto parasita da terra é o caboclo, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade, vai ele refugindo em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão, a picapau (espingarda) e o isqueiro, de modo a sempre conservar-se fronteiriço, mudo e sorna. Encoscorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se.

Acusação, cinismo e agressividade em relação aos excluídos dos grandes empreendimentos agrícolas que não é muito diferente da imagem oferecida pelo presidente *Jair Bolsonaro* na abertura da 75ª Assembleia Geral das Nações Unidas:

Nossa floresta é úmida e não permite a propagação do fogo em seu interior. Os incêndios acontecem praticamente, nos mesmos lugares, no entorno leste da Floresta, onde o caboclo e o índio queimam seus roçados em busca de sua sobrevivência, em áreas já desmatadas.

Seja através da caneta de um dos representantes dos cafeicultores paulistas de outrora, seja através dos discursos políticos presidenciais de hoje, podemos perceber um deliberado apagamento de qualquer menção da moderna agricultura monocultora no processo de destruição da natureza. No entanto, a partir de estudos amplos e bem documentados, como o do historiador Luiz Marques (*Capitalismo e colapso ambiental*), podemos compreender os caminhos pelos quais é a simbiose entre o capital internacional e os setores neo-extrativistas da sociedade brasileira que está nos levando rumo a um momento crítico de colapso ambiental. Laboratórios e as indústrias de mecanização rural, fertilizantes, agrotóxicos e sementes transgênicas, as *trades* de madeira, soja, minérios, açúcar, pecuária e outras *commodities*, corporações do petróleo, construtoras e gestoras de usinas hidrelétricas, sistema financeiro que irriga essa estrutura agroindustrial, em resumo, toda uma moderna economia agrária – com o apoio do Estado Brasileiro (sejam quais forem os acordos partidários) que está controlado pelas corporações que dominam os negócios acima mencionados – faz parte da grande coalização que favorece o desmatamento no Brasil em nome do desenvolvimento.

Descrita de forma sucinta nossa estrutura histórica que se perpetua no tempo da longa duração, podemos, para voltarmos para uma discussão mais ampla sobre o antropoceno, destacar que existem duas cronologias desencontradas quando pensamos na disciplina de história. A cronologia da história da humanidade como agente político, história que abre espaço para destacarmos os sujeitos históricos, as lutas políticas e os interesses particulares, por exemplo: fazendeiros, cafeicultores, abolicionistas, caipiras, escravizados e outros. E a cronologia da história da humanidade como agente geológico, abordagem que reabre o passado e o futuro de forma indeterminada: afinal quando nos transformamos nessa força? O atual momento é resultado do que nossos antecessores fizeram? Do que estamos fazendo? Ou do que ainda não estamos fazendo? A partir dessa situação – para falarmos como *François Hartog*, em *Chronos* – nos encontramos tanto no tempo do mundo quanto no tempo do antropoceno. Esses tempos dois se tocam, interferem, mas não podem ser totalmente misturados, dadas as diferenças de escalas que os separam. As duas cronologias têm lógicas próprias, mas isoladamente nenhuma das duas oferece uma resposta para a questão: o que significa viver no antropoceno?

Enfim, termino essa carta reafirmando o desejo de pensar coletivamente e de dialogar com historiadores inquietos que percebem (ou perceberão) que nosso ofício é deslocado quando enfrentamos as questões levantadas ao longo dessa especulação inicial sobre o antropoceno.

Continuemos...

Cordialmente,

São Paulo, 24 de abril de 2022.

*Danilo Chaves Nakamura*

Querida professora Luiza de Teodoro,

Espero que essa lhe encontre bem!

Estes dias, ao ver a Câmara dos Deputados aprovar por ampla maioria a educação domiciliar, ou *homeschooling* como gostam de falar os saudosistas da colonização, por ampla maioria, lembrei-me de sua voz rouca no início de cada aula de graduação, na Universidade Federal do Ceará, nos idos dos anos de 1980. Não lembro exatamente qual disciplina, mas é viva a memória das leituras que fizemos de Paulo Freire, Edgar Morin e Kafka, dentre outros. Mais do que seu aluno, tornei-me seu aprendiz no esperar de tudo na vida pode ser possível, inclusive os retrocessos no Pacto Civilizatório construído nos últimos séculos de nossa história.

Em suas aulas, aprendíamos a condição humana de quem vive, em um “*minúsculo lugar no terceiro planeta de um sol de periferia de uma galáxia periférica de um gigantesco universo, ao mesmo tempo em que nos permite saber que cada um de nós traz em si as partículas que se formaram desde o nascimento do universo, os átomos que forjaram os sóis antes de qualquer vida*”, como diz *Edgar Morin*, em sua *Introdução às Jornadas Temáticas, em Religação dos Saberes*, publicado em 2012, no Brasil. Bem antes, professora, você já nos fazia refletir sobre esse nosso lugar no universo e como seria importante essa dimensão quando estivéssemos em sala de aula, como professores.

Como futuros professores de história, dialogávamos com *Michel Foucault* e aprendíamos a nos esquivar quando possível, lutar quando necessário, e brincar sempre. Hoje, mais do que

antes, percebo o quanto precisamos ser vigilantes para as eventualidades que o presente sempre está a nos apresentar. Naqueles tempos de graduação, vivenciávamos o caminho para a abertura política, após anos de ditadura civil-militar. Por mais burguesa que fosse, era a democracia que vislumbrávamos.

Quem foi seu aluno e lhe conheceu um pouco sabe que a vida não lhe fora fácil, notadamente nos tempos da truculência do Estado autoritário que se estabeleceu com o golpe de 1964. Mesmo com todas as dificuldades que o regime lhe impôs, a senhora viu e viveu a educação deste país melhorar, como o Programa Alfabetização Solidária, criado em 1997, do qual a senhora fez parte do Conselho de Avaliação, presenciou um operário nascido no Nordeste do Brasil ser eleito presidente e muitos sonhos serem realizados. Suas aulas eram esperar na teoria, no sonho e na prática, a exemplo de suas publicações, como o “livro da Professora”, do qual participou da organização, a “Cartilha da Ana e do Zé” e “Um certo Planeta Azul”. Sem contar seus esforços em incentivar as práticas culturais de comunidades que não tinham acesso aos equipamentos mínimos dessa produção ou mesmo a “cultura letrada”.

Permita-me dizer-lhe que hoje não sei se a Senhora era Paulo Freire de saia, ou se Paulo Freire era Luiza de Teodoro de calça, basta lembrar do que escreveram nos idos anos de 1960. Enquanto a senhora escreveu no Livro da Professora que “NINGUÉM LIBERTA NINGUÉM, E NINGUÉM SE LIBERTA SOZINHO: OS HOMENS SE LIBERTAM EM COMUNHÃO”, Paulo Freire destacou que Ninguém “EDUCA NINGUÉM, NINGUÉM EDUCA A SI MESMO, OS HOMENS SE EDUCAM ENTRE SI, MEDIATIZADOS PELO MUNDO”. Vocês dois fizeram questão de escrever em “caixa alta”, o que esteticamente nos diz muito do que isso significa.

Assistir suas aulas e ler Paulo Freire, para mim, foi dialogar com duas pessoas de muita fé na vida. Acredito que, em outra

dimensão, vocês continuam dialogando entre si e com cada um dos que tiveram o privilégio de partilhar-lhe o conhecimento. Partilhamos, assim, a tristeza de ver o país que vocês ajudaram a democratizar e alfabetizar ameaçado pelo espectro do fascismo que nos espreita a cada dia, desde 2016.

Vendo nos jornais e nas mídias de forma geral o movimento nacional que propõe a desescolarização da educação e a forma arrogante como seus propositores se apresentam contra a educação pública e os profissionais da educação, eu me lembrei de sua forma simples de ser, a forma como conduzia a sala de aula, a coragem, a firmeza e a determinação na defesa de um ensino de história que gerasse o “gosto pelo saber”, como costumava dizer. Lembrei-me de como nos formava como professores escavadores da educação em busca das dobras, das falhas, por onde deveríamos tatear até encontrar o melhor caminho para o despertar da curiosidade do e no mundo. Jamais as certezas, importa menos conteúdos e mais experiências de vida.

Em suas aulas, aprendemos, também, a sermos explosivos, ocuparmos as brechas como dinamites prontas a se transformar em ventania a abrir portas e janelas. Aprendemos a desnaturalizar os fatos, ensinar uma história que não seja mofada pelo passado, mas que possibilite identificar as normatividades discursivas que lhe transformaram em saber escolar e acadêmico, ou mesmo científico, como querem alguns. Jamais julgar o passado, mas mostrá-lo na realidade do presente vivido, evidenciar-lhe as regras de exclusão perpetuadas no tempo. Mesmo que nem sempre se apresentem de forma clara nos sujeitos institucionais, são regras que precisamos identificar buscando nos fios e condutos mais finos de cada sociedade. Quem sabe assim diagnosticando, possamos combatê-las cotidianamente. Hoje, bem sei o que significa ser “pirotécnico”, no dizer de *Michel Foucault* em entrevista a *Roger*

*Pot-Droit*, temos que ser “*explosivos e eficazes como bombas e bonitos como fogos de artifício*”. Precisamos abrir muros, romper fechaduras sem perder a beleza de Paulo Freire.

O professor pirotécnico é sempre novidade, acuidade e prazer. Sua aula tem que ser esteticamente bela. Se possível, que seja divertida, jamais chata, repetitiva e transmissiva. Tem que gerar afinidades, como uma bola de metal quando toca nos obstáculos do fliperama para deixar e ganhar energia. A cada ricocheteada novas experiências do passado e redirecionamentos às expectativas de futuro.

Por fim, professora, aproveito para revelar o sonho esperançado a cada dia de trabalhar uma aula sem que seja força de trabalho pago com o salário do mercado. Espero uma aula sem as dificuldades dos rituais burocráticos e os muros físicos que nos oprimem nas instituições educacionais. Quem sabe não ter que me enfiar nos túneis linguísticos que distanciam as pessoas e escapar das solenidades que nos fecham e nos amarram. Quem sabe uma outra hora não possamos conversar mais sobre isso.

Peço-lhe que diga ao professor Paulo Freire que por aqui ainda nos exigem comparecer aos tribunais inquisidores da academia, enquanto buscamos o sentido com qual e pelo qual possamos lutar. Talvez, esteja um pouco em Hegel, Marx, Kant, Foucault, Derrida, Bourdieu ou em muitos outros, talvez em todos eles. Acho mesmo é que ele está nas bordas de tudo, como nos disse Estamira, “na beira do mundo”, nós é que ainda não achamos este lugar.

Estamos precisando de mais Paulos, mais Luizas e menos Mises e Hayek.

Despeço-me com um grande abraço.

Uma hora a gente se encontra, afinal, “o mundo não é só aqui”, como bem nos disse o saudoso poeta popular.

Crato, 31 de maio de 2022.

*Egberto Melo*



Cara leitora,

Aprendi a escrever cartas na escola primária, com a professora *Sueli*, ou a *Claudete*, ou a *irmã Carmem*, ou a *Sônia*. Os tempos escolares vão se sobrepondo e é impossível lembrar ao certo quem nos ensinou o quê. Desde então me afeiciei a este tipo de escrita e não consegui me libertar do modelo que ora escrevo, embora reconheça que ele guarda muita formalidade e, por vezes, acabe mais atrapalhando a comunicação do que a favorecendo. Devo confessar, entretanto, que não sou mais tão fiel àquele modelo escolar do primário que me ensinou que a generalidade do masculino encobria todos os seres humanos e optei, como forma de ousadia, por nomear minha missiva com o feminino, com a sincera intenção de que os homens, e todas as pessoas, se sintam representadas em “cara leitora”.

O que é certo é que a escola foi muito importante na minha vida e nela estou até hoje, de muitas formas. Ao terminar o 2º grau e em busca de uma profissão, escolhi ser professora, de História ou de Matemática. A disparidade das escolhas mostra que a única certeza era a da docência! Fiz a opção pela História e nunca me arrependi disto. Desde então, atuo como docente seja na educação básica, com ênfase na escola pública estadual paulista, seja no ensino superior, no privado e no público.

Poderia dizer que, tal como a pergunta do filho a Marc Bloch, sempre me questiono “*Para que serve a História?*”. Penso que esta é a questão mais difícil de responder e é a mais fundamental. Não busco com isso uma resposta simples ou utilitária, tal como nos exercícios da escola: a história serve para... Se no começo da carreira o importante era achar uma

explicação plausível para incentivar meus alunos para a disciplina e para o meu trabalho, com o passar dos anos esta resposta foi ganhando mais responsabilidade à medida em que me tornei professora formadora de professores.

Atuo no ensino superior, na licenciatura em História, desde 1997 e já formei inúmeras turmas de novos docentes, especialmente porque trabalhei muitos anos em uma instituição privada, com grande ingresso de estudantes a cada semestre. Neste momento, a questão sobre a utilidade da história ficou mais complexa e a ela se somou outra inquietação, quando me tornei coordenadora de curso e tive que pensar: “*como se forma uma professora, um professor de História?*”. Foi nesta jornada também que fui aprendendo, e diferenciando, as diversas histórias que compõem a História, sobretudo no que se refere àquela que é objeto de estudo dos pesquisadores nas instituições acadêmicas, àquela que é ensinada nas escolas e à que é apropriada na sociedade por diversos canais, incluindo os dois anteriores. O acréscimo do diálogo com a Memória, e como esta se manifesta nos três grupos, foi outra faceta que tornou minhas indagações mais profundas. Em síntese, não consegui respostas, mas consegui fazer perguntas mais difíceis e, portanto, mais instigantes.

Seja como for, a resposta mais constante nesta trajetória é a que a história, em todas as formas que é praticada, apropriada, utilizada, serve para mostrar as muitas possibilidades de existência da sociedade humana, mostrar a diversidade e, com isso, buscar diminuir a arrogância dos agrupamentos e comunidades que defendem que seu mundo é o único possível, o único correto, o único que deve existir. Penso que este é um primeiro passo para garantir uma convivência mais pacífica entre os povos. Mais importante ainda, a história pode nos mostrar que nada é “natural”, mas fruto de processos que, na maior parte dos casos, promovem desigualdades e injustiças. Este conhecimento poderia impulsionar a busca de um mundo

novo, mais justo, mais fraterno, mais igual. É uma utopia, mas tal como *Eduardo Galeano*, acredito nelas, porque são elas que me movem a cada dia.

Os muitos anos de convivência com as histórias múltiplas me faz acreditar que, se não há uma resposta automática a processos de “conscientização”, termo que aprendi na mocidade e pautou boa parte de minha militância, sem esse despertar para o outro, para o diferente, para as possibilidades, isso se torna ainda mais difícil. E a história como disciplina escolar tem um papel fundamental em relação a isso. É nisto que acredito, é para isto que trabalho como professora de História que tem a alegria de poder formar novas gerações na graduação e de trabalhar com colegas de profissão na pós-graduação. Juntas construímos mundos novos e, assim espero, mais fraternos, mais justos, mais felizes.

Abraços a vocês,

*Elaine Lourenço*



**PROFESSOR/A/E DE HISTÓRIA:** te convido, vem para a luta antirracista

Caro professor/a/e de História,

Escrevo para te convidar a trazer para suas aulas temáticas que provoquem as crianças e os jovens estudantes a problematizarem situações cotidianas de racismo vividas por eles, seus familiares, amigos ou mesmo por desconhecidos.

Te convido a pensar como as escolas e as universidades, enquanto instituições criadas pela e para a branquitude contribuíram e contribuem para a perpetuação das desigualdades, diferentes formas de racismo e, como nos últimos tempos estas instituições e professor/a/e/s como você vêm assumindo a luta antirracista.

Te convido a seguir comigo algumas trilhas pelas quais tenho me aventurado nos últimos tempos ao realizar estudos sobre racismos, branquitude, silenciamentos, apagamentos, memórias outras como forma de me desconstruir de privilégios que a branquitude me confere. Vem comigo para a luta!

Te convido a seguir inicialmente a trilha da construção do negro e do racismo pela modernidade/colonialidade. Logo a seguir aponto algumas formas assumidas pelas universidades e escolas para a afirmação e transmissão de ideias racistas. Na sequência elenco algumas ações desenvolvidas para combater os racismos e os privilégios da branquitude que sempre se apossou e controlou as universidades e escolas. Ao final te indico alguns possíveis caminhos para o combate aos racismos por dentro das grietas/brechas existentes em nossas instituições como nos ensina Catherine Walsh.

Te convido a fazer a leitura do livro *Crítica de la Razón Negra* de Achille Mbembe, no qual o autor evidencia como foi construída historicamente a ideia de negro a partir da colonização europeia. O reforço constante da inferiorização, desqualificação e aniquilamento de milhões de sujeitos. O autor nos instiga a compreendermos o processo de apagamento dos saberes/conhecimentos, das memórias, medicinas, matemáticas e demais ciências oriundas dos mundos não euro-ocidentais e especialmente africanos.

Te convido a conhecer como nas universidades brasileiras vários professores de diferentes áreas de conhecimento se utilizaram da ciência para a construção da inferiorização dos sujeitos de origem africana. Durante o período da escravização (séculos XVI ao XIX) havia uma desconsideração da humanidade dos escravizados e escravizadas. No pós-abolição (final do Século XIX e início do XX) foi preciso construir outras justificativas para a manutenção da inferiorização dos descendentes de africanos diaspóricos e, para tal propósito, entram em ação as universidades e outras entidades de produção de conhecimentos. Dentre os cientistas que contribuíram para justificar o racismo podemos nominar o médico Raimundo Nina Rodrigues, o sociólogo Gilberto Freyre, o literato Silvio Romero, o Educador Fernando de Azevedo, historiadores ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro como Carl Von Martius, Joaquim Manuel de Macedo. Todos eles foram definindo como deveria ser escrita a história de nosso país para o apagamento ou subalternização de africanos, afrobrasileiros e indígenas para enaltecer os brancos como elementos primordiais na composição da população brasileira.

Te convido a ler também o livro *Una historia impensable. La Revolución haitiana como un no-acontecimiento. En, Silenciando el pasado* de Michel-Rolph Trouillot, no qual explicita que cientistas sociais de diferentes áreas,

especialmente, os historiadores silenciaram, esconderam a dimensão histórica e a grandiosidade da Revolução Haitiana. As versões apresentadas tanto por historiadores de direita, de centro e de esquerda são semelhantes na abordagem feita à revolução haitiana. Há nestas produções um ocultamento da grandiosidade da revolução haitiana.

Te convido a prestar atenção como nas universidades e escolas brasileiras vivemos o quase total apagamento da revolução haitiana nos diferentes materiais didáticos, o máximo que existe é uma ou duas páginas anunciando que foi um dos primeiros países americanos a fazer sua independência. Além do apagamento na educação básica também nos cursos de graduação em História pouco ou quase nada estudamos sobre o Haiti. Mesmo que, nos últimos anos, o Brasil venha recebendo muitos trabalhadores haitianos, a história deles continua sendo silenciada por nossas universidades e escolas.

Te convido a observar como o nosso país - apesar de todas as construções e difusão de ideias racistas e discriminatórias - nega ser racista e constrói políticas que contribuíram/ contribuem para a construção do mito de que somos uma democracia racial. Perceba meu caro/a que, somos ensinados desde muito jovens a acreditar que em nosso país somos todos cordiais e vivemos de forma harmoniosa; nos ensinam que não há discriminações, apagamentos, silenciamentos e preconceitos para com negros e povos originários, difunde-se que somos um país pacífico, um povo ordeiro e trabalhador. Todas essas ideias são transmitidas de forma sistemática, organizada e didática pela escola, pela igreja, pelas famílias, pelos meios de comunicação, pelos livros escolares, pelas universidades.

Te convido a perceber que a Educação Brasileira em todos os níveis é assentada em pensamentos eurocentrados e ocidentocêntricos. Estes se apresentam de forma hegemônica até os nossos dias, apagando outras formas de pensar e produzir

conhecimentos. Dessa forma, as Universidades como *lócus* primeiro para a nossa formação profissional produzem pesquisas que contribuíram e ainda contribuem para a manutenção do que está instaurado desde que os portugueses invadiram este território em 1500. Ao mesmo tempo em que reproduzem pensamentos racistas oriundos de outros países as universidades historicamente desenvolveram ações impeditivas para o ingresso de negros e indígenas como estudantes e de forma mais contundente como funcionários ou professores. Perceba que voluntária ou involuntariamente - nós, os professores - somos difusores de pensamentos e práticas que contribuem para a manutenção da ordem vigente de uma sociedade extremamente racista, homofóbica, patriarcal, violenta, cristã e intolerante com as diferenças.

Te convido a perceber que a ciência praticada nas universidades e fora delas têm contribuído para a afirmação de práticas racistas, como os autores decoloniais latinoamericanos e caribenhos como Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Zulma Palermo, Nelson Maldonado Torres, Santiago de Castro Gomez e brasileiras/os como Vera Candau, Claudia Miranda, Maria Antonieta Antonacci, Paulo Freire, Miguel Arroyo, que nos tem subsidiado com seus estudos para entendermos como se construíram as colonialidades dos saberes, dos poderes, da natureza e dos seres como forma de apagamento dos saberes, das memórias, dos conhecimentos dos povos de matriz africana e originários de Abya Yala/América.

Te convido a conhecer o que são as colonialidades e como elas foram se firmando pelo discurso religioso e posteriormente pelos discursos científicos para reproduzir determinados padrões de ser e viver para os povos não europeus. Estes deveriam se aproximar do padrão da branquitude, do patriarcado, da heteronormatividade, do conhecimento científico/racional moderno e da cristandade. Perceba meu caro/a, o que não

estivesse conforme as normas poderia ser destruído, escravizado, batizado, anulado, apagado, negado e silenciado, e assim foram cometidos inúmeros epistemicídios, ecocídios, memoricídios, historicídios. A meta era/é tornar os diferentes do padrão em *não humanos*, de *subcidadãos*, ou em *não-ser* como afirmou Franz Fanon nos livros *Os condenados da terra* e *Pele negra, máscaras brancas*.

Te convido a entender como a colonialidade científica usou e usa as universidades e escolas de forma sistemática para negar os saberes que não seguem o padrão racional da Ciência, conforme mostra Eduardo Menéndez no livro *El papel de la ideología y de la ciencia en las estrategias de control y dominación*. Para ele, as ciências em geral contribuíram para a afirmação das diferentes formas de racismo e desqualificar os povos de Abya Yala/Américas, de Áfricas, Ásias e Oceanias. Estes povos foram sendo *dotados da falta*, ou seja, inferiores, selvagens, sem cultura, sem religião, com menor capacidade cerebral e tantas outras justificativas para a dominação e opressão. Para além dos argumentos biológicos construídos cientificamente também foram construídos argumentos políticos, econômicos, sociais, culturais e psicológicos que garantiram os racismos como justificativa para a retirada de riquezas dos países colonizados.

Te convido a perceber que a classificação dos povos em raças foi um dos elementos fundantes da colonização e perpetua-se com as colonialidades. A racialização e inferiorização das pessoas que não se enquadravam/enquadram no padrão de humanidade europeu e, portanto, poderiam ser escravizados e sua força de trabalho sugada ao máximo, descartadas e substituídas. Os europeus puderam obter lucros, acumular capitais, desenvolver o sistema capitalista e em decorrência a modernidade. Modernidade que se traduziu na industrialização, no consumo em larga escala, na urbanização, na produção

científica e tecnológica. Te convido a ler os diversos escritos de Aníbal Quijano e entender como a colonialidade e a modernidade são as duas faces de uma mesma moeda.

Te convido a observar que muitos dos argumentos já expostos podem ser ouvidos diariamente em nosso país sendo proferidos por pessoas como o atual presidente da República ao afirmar sistematicamente que “*os negros são preguiçosos*” “*os negros pesam muitas arrobas*” (medida usada para pesar gado, usado por ele ao se referir a população de um quilombo), que “*índios*” são “*quase humanos como nós*” ou pelo ex-ministro da educação Abraham Weintraub (2019 - 2020) que afirmou “*odeio a expressão povos indígenas, pois no Brasil não existem povos só existe um povo, o brasileiro*”. Nas universidades muitos colegas professores ainda pregam abertamente contra as políticas de ações afirmativas (cotas) dizendo que “*estudantes negros e indígenas tem menor capacidade intelectual*”, “*são menos higiênicos*” e que “*seu lugar não é nas universidades, pois estão roubando a vaga daqueles com maior capacidade intelectual*”. Perceba que dessa forma, perpetuam-se as ideias higienistas, eugenistas, racistas e finge-se que vivemos numa democracia racial em que afirmam de forma sistemática que “*o racismo é uma invenção importada dos Estados Unidos*” por uma minoria revoltada.

Te convido a perceber também as resistências e não apenas as opressões. Para combater as atrocidades repetidas e praticadas historicamente nas universidades, há muito tempo os movimentos negros têm lutado pela inclusão de pretos, pardos e indígenas como estudantes, professores e funcionários na busca pelo reconhecimento intelectual desses sujeitos.

Te convido a perceber que atendendo a interesses conservadores o Congresso Nacional levou treze anos para aprovar a Lei 12.711 de 2012 - conhecida como Lei de Cotas – a qual preconiza a reserva de um percentual das vagas nas

instituições públicas de ensino superior, para estudantes de baixa renda, pessoas com deficiência, negros, pardos e indígenas, que estudaram em escolas públicas.

Te convido a perceber que as ações afirmativas como possibilidade de acesso ao ensino superior para pretos, pardos e indígenas sempre causaram polêmica. Mesmo diante de todas as adversidades e obstáculos os movimentos negros foram se colocando e ocupando espaços, e provocando mudanças na legislação para implementação de ações afirmativas na educação universitária.

Te convido a perceber também que, devido a muita luta dos movimentos sociais (negros e indígenas) eles conseguiram instituir legalmente a obrigatoriedade do estudo das culturas e histórias de povos de matriz africana e originários em todos os níveis de ensino (Leis 10.639/03 e 11.645/08). A partir da sua implementação, embora parcial, começamos um debate e algumas práticas que vêm contribuindo para explicitar que não somos o país pacífico que nos fizeram acreditar por mais de 500 anos. Somos violentos e racistas! Inclusive, uma das maiores violências é promovida pelo estado ao formar policiais treinados para praticar chacinas e mortes diárias de jovens negros; a violência estatal também se fez/faz presente no genocídio permanente dos povos originários quando os governantes não agem para conter as mortes, os assassinatos, as invasões das terras indígenas, a disseminação de doenças e formas de eliminação como os aldeamentos, a escolarização que negou a história e cultura dos povos, escravização, roubo de suas terras, bombardeios promovidos pelo exército, exploração de minérios, desmatamento, poluição dos rios...

Te convido a perceber que, mesmo com todas as lutas e avanços já pontuados, os herdeiros dos privilégios da branquitude que ocuparam e ocupam as universidades têm assumido posturas de contestação e de burla aos critérios de

ingresso por cotas nos cursos superiores. Bons argumentos para nos ajudar na luta antirracista e defesa das cotas são apresentados em artigos como: *Afrodescendientes y Educación Superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil* de Anny Ocoró Loango e Maria Nilza da Silva e *Sistema de cuotas, fraudes e hiper-racismo en Brasil* de Georgina Helena Lima Nunes e Sales Augusto dos Santos, eles explicitam que no Brasil e na Colômbia os brancos herdeiros dos colonizadores não possuem a menor empatia com os pretos, pardos e indígenas que foram expropriados, silenciados, invisibilizados, minorizados e desumanizados. Te apresento como exemplo o que aconteceu na Universidade Federal de Pelotas - RS na qual aqueles e aquelas que roubaram vagas destinadas legalmente ao/a/s cotistas não tiveram o menor constrangimento em se colocarem como vítimas e não se perceberam jamais como ladrões, desonestos e antiéticos que efetivamente foram.

Te convido a ler autores diversos que nos apresentam ferramentas para podermos desenvolver nossas aulas de História enfatizando outras histórias e memórias em nossas escolas e universidades e assim fortalecermos os movimentos sociais que trabalham no combate aos racismos e fortalecimento dos povos diaspóricos e originários de Abya Yala/Américas. Autores que nos indicam que somente pela informação e pelo conhecimento podemos nos contrapor aos argumentos da branquitude, do patriarcado, da heteronormatividade, do eurocentrismo, do universalismo, do pensamento único e das religiões cristãs que apagam qualquer outra possibilidade de viver sem os privilégios que se impuseram com a colonização e continuam se impondo com as colonialidades.

Te convido a perceber que para a inclusão de diferentes sujeitos nas universidades e nas escolas algumas perspectivas teórico-metodológicas têm sido adotadas, como a

interseccionalidade, a interculturalidade, as epistemologias do Sul e a decolonialidade. Perspectivas estas que podem ser fundamentais para que no Brasil e nos países latino-americanos, caribenhos e africanos possamos combater os racismos vivenciados cotidianamente em muitas escolas e universidades.

Te convido a contribuir para a ampliação das mudanças evidenciando em nossos cursos de graduação, de pós-graduação e aulas para crianças e jovens, trazendo para serem estudados os autores e autoras negro/a/es, indígenas, LGBTQIA+ que apresentem formas outras de produzir conhecimento pautados em pensamentos ancestrais.

Para não me alongar mais espero que suas aulas de História tragam histórias e memórias de sujeitos outros, e estas sejam ferramentas para a construção de mais lutas pelo fim dos racismos!

*Elison Antonio Paim*



Queridas(os) Professoras(es) Pesquisadoras(es) de História,

Certamente vocês desconhecem quem lhes remete esta carta. Meu nome é Felipe, trabalho como professor da Universidade Estadual do Piauí, a UESPI, e atuo na formação de professores e professoras de História. Escrevo-lhes com inquietação, diante do contexto tão desafiador em que vivemos no Brasil, quando a ciência, a escola e a nossa área de conhecimento têm sido atacadas pelo negacionismo histórico, seja ele motivado por má-fé, ignorância ou uma combinação de ambas.

Como é de se notar, nossa missiva possui destinatário coletivo, porém determinado: colegas que atuam na docência e na pesquisa em História, seja na Educação Básica, no Ensino Superior, em museus ou em qualquer outro espaço vinculado aos saberes históricos. Sem dúvidas, trata-se de um grupo bastante amplo e diversificado, que nem sempre se comunica ou dialoga, por vezes nem se enxerga enquanto coletivo. De todo modo, gostaria de compartilhar com vocês algumas angústias e reflexões que nos aturdem.

De antemão, faço questão de confidenciar dois aspectos acerca deste remetente: sou docente principiante, com pouco mais sete anos de experiência em sala de aula e somente um deles na Educação Básica; também me tornei professor-pesquisador trilhando caminhos deveras tortuosos – ou curiosos, a depender do ponto de vista. Ser professor era um sonho antigo, com reminiscências naquelas redações escolares da infância, quando rascunhávamos o que queríamos ser quando crescer. De certo, esta ambição concorria, na mesma redação da época da escola, com o desejo de ser jogador de

futebol, entretanto minha inaptidão para tal desporto era similar à do capitão perna de pau ao cargo de presidente da República. Obviamente que, no meu caso, não coloquei a democracia, e nem o futebol, em apuros.

Outro aspecto importante, da época de estudante na Educação Básica, era meu dissabor com a disciplina de História, pois não conseguia perceber seus sentidos em minha vida cotidiana, tal como ocorria em Matemática ou Ciências, por exemplo. Mesmo nascido e criado em uma vila operária na Baixada Fluminense, com gerações de familiares trabalhadores, assim como a maioria dos colegas de turma na escola, essas questões pouco atravessavam a sala de aula. Talvez por isso o meu pouco interesse pela história ensinada na escola e as minhas piores notas terem sido justamente nesta disciplina. O jogo só virou quando participamos da elaboração de um jornal escolar, já na adolescência, que publicava notícias do colégio e da cidade. A pedido de alguns leitores, começamos a realizar reportagens sobre histórias locais, a maioria delas girando em torno da sociabilidade operária. Sempre admirava-me conhecer histórias de pessoas comuns ou, ao menos, de personagens que pareciam ser de carne e osso, sem aquele heroísmo forçado. Esta experiência no jornal tornou-se decisiva para nossa escolha profissional ao prestar vestibular e cá estou hoje como professor-pesquisador escrevendo-lhes esta carta. Aliás, faço questão deste preâmbulo pois minha atuação docente é indissociável dessa trajetória. Se eu a esqueço, perco o sentido de minha prática como educador e, de forma mais abrangente, corro o sério risco de cair em armadilhas que idealizam educandos e educandas, sem minimamente refletir sobre suas experiências de vida, dentro e fora da escola.

Durante a Licenciatura em História, que cursei no início dos anos 2000, os debates sobre relações de ensino-aprendizagem nos marcaram profundamente. Recordo-me de um texto da

professora Elza Nadai sobre trajetórias e perspectivas do ensino de história no Brasil, em que ela citava e problematizava trechos de um antigo livro do professor Murilo Mendes, datado de 1935, sobre a disciplina de História no ensino secundário, cujas máximas eram: “nossos adolescentes também detestam história” e vivem “decorando o mínimo de conhecimentos que o ‘ponto’ exige ou se valendo levemente da ‘cola’ para passar nos exames”. Não havia como titubear o reconhecimento de minha relação com esta disciplina escolar nestes termos, muito embora o que mais nos impactava era o diagnóstico da autora de que tais mazelas ainda eram sentidas, isso no início da década de 1990, quando o mencionado artigo foi escrito. Ao lermos e discutirmos este texto na graduação, dez anos após publicado, nossa percepção era de que aquele passado ainda era presente nas escolas pelo Brasil afora, principalmente quanto a prática de elaborar questionários com perguntas bem diretas e respostas curtas que seriam repetidamente enunciadas até que fossem decoradas a ponto de garantir a realização da respectiva atividade de avaliação escolar. Obviamente que esta prática não se restringia aos estudos históricos. O aprendizado da tabuada, por exemplo, também lançava mão de estratégias semelhantes.

Quando ingressei na UESPI como Professor Adjunto de História, em 2018, doze anos após minha formação inicial na licenciatura, logo me deparei com uma expressão recorrente em falas e textos de licenciandos ao se referirem às práticas pedagógicas no ensino de História. A palavra para mim era *dúbia*. Em princípio, cheguei a pensar que tinha a ver com diferenças linguísticas entre o Rio de Janeiro e o Piauí. Mas eu estava redondamente enganado e foi ela o introito para a reflexão que proponho aqui nesta carta:

- História é uma disciplina decorativa, professor – assim escutava de discentes.

A palavra “decorativa” imediatamente me levava a pensar em ornamentação, enfeite ou adorno de ambientes. Sendo bem sincero, também me lembrava de forma jocosa da carta que Michel Temer enviou à presidenta Dilma Rousseff, em dezembro de 2015, reclamando sobre o tratamento dispensado a ele durante o primeiro mandato, como se fosse um “vice decorativo”, sem o “protagonismo político que tivera no passado”. À época a carta suscitou troça e memes. Entretanto, hoje bem sabemos e lamentamos as repercussões derivadas desta carta temerária, tanto sob o prisma político, depondo por meio de expedientes espúrios uma presidenta da República legítima e democraticamente eleita; quanto no aspecto educacional, pois com a posse do “vice decorativo” foram deliberadas uma série de legislações questionáveis que atingiu em cheio os ensinos fundamental e médio na Educação Básica.

Aos poucos me dei conta de que a expressão “decorativa”, tão utilizada por discentes na UESPI, era sinônimo de “decoreba”, palavra na qual eu já estava bastante familiarizado, pois referia-se às repetições que visavam a fixação temporária dos conteúdos das disciplinas escolares.

De todo modo, não me dei por satisfeito. Aquela palavrinha que inicialmente parecia ter outro significado ainda me perturbava, sempre a pensar:

- Será que, para além da já conhecida mazela de repetir e memorizar conteúdos, não estamos negligenciando ou deixando de perceber os riscos latentes do ensino de História se transformar em uma disciplina decorativa, no sentido de um simples ornamento ou enfeite que compõe a Educação Básica?

A discussão é polêmica e extensa. Sabemos disso e esta carta não dará conta de um debate tão amplo. Entretanto, ao menos gostaríamos de pautar este debate e dialogar a partir de algumas reflexões iniciais.

Há grupos que debatem educação e primam pelo argumento de que o essencial seria investir, particularmente no Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para que estudantes resumidamente aprendam a ler e fazer contas. Por certo, esses grupos parecem ser minoritários no debate público. Entretanto, argumentos correlatos adquiriram força no debate sobre o Novo Ensino Médio, priorizando certas disciplinas em detrimento de outras. Dentre as que foram preteridas, estão aquelas vinculadas às humanidades, tais como História, Sociologia, Filosofia e afins. Sem falar nos tais itinerários formativos, de livre escolha para estudantes somente no discurso, pois a realidade – principalmente nas escolas públicas em regiões mais pobres – é a ausência de opções de itinerários, garantidos legalmente, tornando-se compulsórios na prática.

Para além desta argumentação, há que se registrar as colossais disparidades internas e entre as variadas redes escolares no sistema educacional brasileiro. Ainda há escolas no país – e não de forma irrisória – que funcionam em pequenas casas, de poucos cômodos, carentes de uma estrutura básica para seu funcionamento. Aqueles “pequenos prédios de três salas, e sem o tal banheiro”, de um país profundo e real evidenciado no premiado romance “Torto Arado”, de Itamar Vieira Junior, publicado em 2019, lamentavelmente não são peças de ficção. A fala de uma das protagonistas do livro, Belonísia, filha de trabalhadores rurais que (sobre)viviam nas profundezas do sertão da Bahia, é reveladora: “Não me interessava por suas aulas em que contava a história do Brasil, em que falava da mistura entre índios, negros e brancos, de como éramos felizes, de como nosso país era abençoado. (...) Muitas crianças também não aprenderam, pude perceber, estavam com a cabeça na comida ou na diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas histórias fantasiosas e enfadonhas sobre

heróis bandeirantes, depois os militares, as heranças dos portugueses e outros assuntos que não nos diziam muita coisa”.

Sabemos que há movimentos recentes no país, como o Escola Sem Partido, que apreciam este tipo de história combinada a perspectivas comportamentais, típicas da “escola das quatro letrinhas: OBDC”, como gosto de chamá-las, justamente por conta do seu foco na formação para a obediência, preparando “na criança de hoje o soldado de amanhã”, tal como denunciava Murilo Mendes em 1935. Na atualidade, por exemplo, podemos perceber certos vestígios dessa lógica, ainda que de forma dissimulada, em algumas abordagens da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, quando trata da importância da formação escolar para os mundos do trabalho em meio ao avanço tecnológico acelerado. Sob a nossa ótica, essas orientações da BNCC enfatizam demasiadamente uma ambientação passiva de jovens ao mercado de trabalho, minimizando o estabelecimento de debates sobre relações e legislações trabalhistas, um erro crasso, visto que estas só foram conquistadas a custo de muita mobilização coletiva por melhores condições de vida e de trabalho, por décadas a fio.

Diante de uma estrutura curricular e formativa no âmbito educacional, intensificada no país durante a década de 1990 e consolidada nas primeiras décadas do século XXI, que preza tanto pelo estabelecimento de habilidades (o “aprender a fazer”) e competências (o “fazer bem”), é provocador pensarmos que nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática não há questionamentos da sociedade quanto ao desenvolvimento de habilidades que estimulem em educandos o aprendizado da leitura e da aritmética, ou seja, o saber fazer, para em seguida ambientá-los em situações-problema para fomentar competências, o fazer bem, seja para ler um simples letreiro de ônibus para se locomover na cidade ou conferir o troco no momento de uma compra no mercadinho da esquina.

Entretanto, no âmbito das humanidades, em particular na disciplina de História, há diversos ruídos e tensões sociais pelo fato de professores e professoras desenvolverem habilidades relativas ao pensamento crítico junto às suas turmas, para em seguida vislumbrarem situações concretas em que essas habilidades necessitam ser postas em prática, alcançando o fazer bem das competências. Discutir na escola sobre racismo estrutural, por exemplo, implica em compreender seu significado e debater as formas mais recorrentes em que ele se manifesta na sociedade. Tudo isso ainda no âmbito do desenvolvimento de habilidades na relação ensino-aprendizagem. Mas, para a consagração das suas respectivas competências, é fundamental que educandos e educandas se posicionem e saibam fazer o combate ao racismo nas situações mais corriqueiras. A abordagem de um conteúdo como este, tão fundamental para a sociedade brasileira, já poderia provocar mobilizações conservadoras e acusações de doutrinação na escola. E o pior: amedrontando e imobilizando colegas de profissão, não raro submetidos a relações de trabalho extremamente precarizadas.

Obviamente que este tipo de reação é fruto do quanto avançamos enquanto disciplina escolar autônoma nas últimas décadas, lembrando que até a década de 1980 os conteúdos de História compunham uma outra disciplina, chamada Estudos Sociais; sem falar na ampliação e no aprimoramento da formação docente inicial e continuada; nas conquistas históricas obtidas junto a legislação educacional, como as que garantem o ensino de culturas e histórias indígenas e afro-brasileiras nas escolas; a regulamentação de nossa profissão, derrubando inclusive o veto emitido pelo ocupante da presidência da República; bem como a consolidação de um campo de pesquisas dedicado ao ensino de História no país.

Por conta justamente desses avanços que gostaria aqui, nesta singela carta, de clamar aos professores-pesquisadores e

às professoras-pesquisadoras de História que combatam, de forma coletiva e articulada, qualquer tentativa de transformar nossa disciplina em algo decorativo. E, tendo aprendido com nossas turmas na UESPI, me refiro ao decorativo em seus múltiplos significados: abaixo a repetição para memorização de conteúdos e fora com a ideia de secundarizar o ensino de História como um mero enfeite ou ornamento da formação democrática e cidadã.

Definitivamente, não há democracia, cidadania, segurança alimentar, nem mesmo crescimento econômico sustentável, sem a valorização das humanidades e do ensino de História na Educação Básica, de forma pública, gratuita, inclusiva e universalizada. A escola é um espaço privilegiado para esta transformação que tanto almejamos.

Parnaíba-PI, 23 de abril de 2022.

Saudações do colega professor-pesquisador,

*Felipe Ribeiro*

À Helenice Ciampi,

Data cabalística. Ano da discussão das cotas raciais e sua manutenção ou extinção. Tudo parece sombrio e nebuloso neste momento, apesar de fazer hoje um bonito dia.

Em tempos difíceis de pandemia, vale lembrar Avicena, médico e filósofo árabe, pai da medicina moderna, que disse: “*A imaginação é a metade da doença. A tranquilidade é a metade do remédio*”. A paciência é o primeiro passo para a cura.

Bonitas palavras, mas difíceis de serem executadas. Nesse sentido, pensando como estaríamos daqui a cinco anos, resolvi escrever para mim mesma, pois a única coisa que devemos temer é o próprio medo. É preciso não perder o foco como pessoa e cidadã. Provocar nossa consciência, semente que nos mantém vivos, apesar dos pesares, válvula de escape para não enlouquecer, lembrete para sempre nos olharmos no espelho.

Olhar no espelho e pensar quem somos, sobretudo como pessoas e profissionais, e para onde vamos nessa luta incessante de resistência aos desmandos sobre a educação e, mais ainda, sobre as armadilhas contra o ensino de História. Há uma desidratação da educação e, conseqüentemente, da formação docente. A proletarização, precarização e uberização do trabalho em geral e do docente em particular em função das reformas recentes (ou podemos chamá-las de contrarreformas, desdobramentos do neoliberalismo no ensino).

Assim, nos revoltamos com a BNCC de 2017, a reforma do Ensino Médio, que ameaça a História como disciplina curricular; o desmantelamento do MEC, a redução das bolsas para o pós-graduação, ameaçando a formação dos profissionais

de História e a própria existência de Programas de Pós-Graduação, como o PPG *Educação: História, Política, Sociedade* (EHPS-PUCSP), no qual atuo. É como um *tsunami* sobre nós. Como reagiremos a essa onda de conservadorismo e tempos pandêmicos que nos assolam?

Angústia, indignação, perguntas sem respostas, difícil manter a lucidez. Mas, paradoxalmente, o momento me fez evocar lembranças, situações e colegas nas lutas da década de 1980 e seguintes ligadas ao GT (Grupo de Trabalho) de Ensino de História da ANPUH/SP, no qual atuei por muitos anos. GT, espaço de discussão, reivindicações e formação.

Lembro-me da mudança estatutária da ANPUH que permitiu a filiação e participação dos professores da educação básica. Fóruns, oficinas, cursos ... visibilidade de espaços de saber como possibilidades de construção do ensino de História consequente.

Daí escrever esta carta para mim mesma numa reflexão pessoal, para intuir minhas ações num futuro próximo: expressam elas meus princípios, que sempre moldaram minhas posições? Isto não diz respeito a aspirar a ser exemplo, mas coerência, responsabilidade, dignidade pessoal.

Hoje não há razões para otimismo. Hoje só é possível ter esperança. Esperança é o oposto do otimismo. Otimismo é quando, sendo primavera do lado de fora, nasce a primavera do lado de dentro. Esperança é quando, sendo seca absoluta do lado de fora, continuam as fontes a borbulhar dentro do coração. Camus sabia o que era a esperança. São suas as palavras: 'E no meio do inverno eu descobri que dentro de mim havia um verão invencível...' Otimismo é alegria 'por causa de': coisa humana, natural. Esperança é alegria 'a despeito' de: coisa divina. O otimismo tem suas raízes no tempo. A esperança tem suas raízes na eternidade. O otimismo se alimenta de grandes coisas. Sem elas, ele morre. A esperança se alimenta de pequenas coisas. Nas

pequenas coisas, ela floresce. basta-lhe um morango à beira do abismo. Hoje, é tudo o que temos no século XXI: morangos à beira do abismo, alegria sem razões. A possibilidade da esperança. (Rubens Alves, *A Teimosia da Esperança*)

Somos filhos da época, como diz *Szyborska*, e a época é política: “*O que dizes tem ressonância, o que calas tem peso - de uma forma ou de outra - político.*”

Hoje, como lembra Frei Betto, nessa enorme gaiola de cimento e ferro, chamada prédio de apartamentos, o vizinho de porta nada sabe a respeito de quem mora ao lado. Estão todos condenados à perda de identidade, ao anonimato, à estranheza. Enquanto na “aldeia” os olhares eram de familiaridade e acolhimento, agora são de suspeita e medo. Como diria *Sartre*, o outro é, potencialmente, o inferno. Como preservar a autoestima se a pessoa não se sente estimada?

O ser humano não pode prescindir do olhar benfazejo do outro.

Se no espaço urbano, onde os laços familiares estão geograficamente distanciados, prevalece a desconfiança, no espaço virtual isso se torna mais acentuado.

Ninguém ingressa na arena de boxe para presenciar a luta, e sim para esmurrar o outro até que ele seja aniquilado. E isso é mais fácil quando o outro é um estranho. O outro, nessa arena virtual, é sempre um concorrente, e não um parceiro.

Daí a usina do ódio, das *fake news*, de tudo que faça um sobressair sobre os outros. A emoção prevalece sobre a razão. E a imposição sobre o diálogo. Não se procura ter parceiros e, sim, seguidores. Milhões de pequenos ditadores emitem a sua verdade sobre o mundo, ainda que seja uma clamorosa mentira, e assim fuzilam virtualmente todos que se lhe opõem.

Muitas são as questões que me inquietam e não sei como as responderei em 2026, final do mandato do novo presidente que

será eleito em outubro de 2022. Conseguimos manter a história como disciplina no ensino médio, e como estarão as bolsas no EHPS, sobretudo para o doutorado, eliminadas pelo desgoverno de 2019-2022? O sistema de cotas raciais foi renovado, inclusive com correções para combater as fraudes nos vestibulares das universidades federais? E o GT de Ensino o que estará fazendo?

Mantenho minha convicção na educação e princípios de ação na formação dos profissionais de história? Consegui atuar nos limites de espaço impostos ao controle do trabalho docente na luta contra uma formação pragmática?

Espero que daqui a cinco anos eu possa esboçar *um sorriso* ao ver a minha imagem refletida. Que tenha ouvido o humano que habita em cada um de nós e tenha escutado o clamor da solidariedade contra a pequenez do cada um por si.

E, como diz o meu amigo, sei que não veremos a colheita, mas queremos ser sementes.

São Paulo, 22 de fevereiro de 2022.

*Helenice Ciampi*

## Para Dois Iniciantes no Ensino-Aprendizagem de História

Caros Luana e Carlos,

Li com muito interesse e não menor emoção a carta enviada por vocês. Não é comum jovens professores dirigirem-se a um colega de ofício já aposentado, após ter sido professor durante 56 anos, expondo uma ou duas dúvidas que remetem diretamente à própria razão de nosso ofício ou ao centro de nossa atividade profissional: *“Como ensinar História?”*; *“Como dar uma aula de História?”*.

Não é difícil, posso assegurar a vocês. Embora não seja de todo fácil, por exigir dedicação e, sobretudo nos tempos atuais, uma atualização permanente. A recompensa imediata e cotidiana encontra-se nos olhos vivos e brilhantes daqueles que nos acompanham no acontecer de uma aula. Neste momento, peço licença para somar às duas perguntas ou questões postas por vocês outras duas, podendo garantir que elas não evitam ou contornam o desafio que aquelas contêm: *“Por que ensinar história?”*; *“Aprender história para quê?”*.

Quaisquer que sejam e ainda que muito diferentes sejam as respostas de cada um de nós – *professores de história* – a estas indagações, quase todas elas têm em comum o fato de não apenas revelar a *concepção de história* a qual cada um de nós se filia, assim como sublinhar a importância que atribui à *história como disciplina escolar*. Contudo, nossas respostas não deixam de revelar, de modo consciente ou não, algo não menos importante: *a relação indissociável entre o ato de ensinar e o ato de aprender*, o processo de *ensino-aprendizagem de história* pondo em destaque o diálogo cotidiano e sempre renovado

entre o professor e o aluno, por meio de uma prática insubstituível – a *Aula de história*.

“*Fazer história é contar uma história*”, resumiu o historiador francês François Furet. Alguns contam uma história para seus leitores por meio de textos escritos, elaborados após laboriosa pesquisa teórica e documental – são os Historiadores, em sentido estrito. Outros contam histórias para um auditório especial – os alunos de uma turma – por meio de um *Texto* diferente – a *Aula de história* -, tecido a partir de desafios que reiteradamente se apresentam sob a forma de questões: por que contar; para quem contar; o que contar; como contar – são os *Professores de história, autores* de cada uma de suas aulas, produtores de um *Texto* não necessariamente escrito. Porque somos professores de história, fazemos história – *também somos Historiadores*.

O desafio de *contar uma história* se apresenta de modo particular a docentes universitários e professores das escolas de ensino fundamental e médio, na terceira década de nosso século, dele sendo uma evidência marcante, embora não exclusiva, as temáticas referidas à história da África e dos Povos indígenas do Brasil; a questão ambiental e as novas identidades; e ainda, mas não finalmente, o equilíbrio instável entre as potências mundiais. Afinal, em mundo globalizado, “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”, como já ensinara Walter Benjamin em circunstâncias diversas, porque *o conhecimento e a compreensão das experiências vividas por homens e mulheres em diferentes lugares e momentos* tornam-se a oportunidade de pôr em destaque *a diversidade de povos e culturas* em diferentes pontos da Terra; *a emergência de novos protagonistas e novas identidades*; assim como refletir a respeito do desafio do *convívio na diversidade* e da garantia a cidadãos e povos o direito tanto à igualdade quanto à diferença, repudiando as desigualdades de toda e qualquer natureza. Torna-

se possível, assim, *a cada um de nossos alunos estar no mundo, nossa morada.*

*Estar no mundo é estar na escola.* O desafio não é pequeno, em especial nos últimos anos marcados pela pandemia, pela defesa do *homeschooling*, pelo ensino remoto..., além dos inúmeros fatores que, desde sempre, dificultam ou impedem o acesso à escola. Mas não abduquemos de nosso ofício! *E a Escola é o seu espaço-tempo fundamental.* É nela que se organizam grupos sociais para aprender juntos. Professor e alunos têm como objetivo comum a construção conjunta de conhecimentos, além de inúmeras outras coisas relevantes. Forma-se, assim, uma “*comunidade de aprendizes*”, na feliz expressão da psicóloga americana Ann Brown. *A Escola como espaço tempo de descobertas e desafios.*

Retomo, aqui, algo já dito acima: *a relação indissociável entre o ato de ensinar e o ato de aprender.* Em uma relação caracterizada por *assimetria e complementaridade*, o *ato de ensinar* põe em destaque o professor; todavia, o seu valor só se revela plenamente no *ato de aprender*, o que reserva também um lugar de destaque ao aluno – ou alunos, porque sempre diferentes entre si em uma mesma turma, o que não deve ser indiferente ao professor. Uma *relação social* na qual ao professor é atribuído um papel com sentido novo: *conduzir a aprendizagem dos alunos.* Um diálogo cotidiano e sempre renovado entre professor e alunos por meio de uma prática insubstituível – a *Aula de história.* Esta tem o professor como *Autor*, condição para a condução da aprendizagem que a ele deve competir. Digo assim, de modo seguramente enfático, porque os conteúdos curriculares pressupõem alguém que guie ou oriente a relação entre procedimentos e resultados, conforme sublinha *Ana Teberosky*, Catedrática de Psicologia da Universidade de Barcelona:

Conteúdos cognitivamente opacos implicam procedimentos simbólicos, precisam de novas relações entre meios e fins, exigem domínio de processos, e não apenas resultados.

Desde então, a Aula de história – como um momento da *comunidade de aprendiz*, referida acima, ganha um sentido adicional, tornando-se o que denomino uma *Ágora moderna*. Nela, o professor não apenas expõe a temática da aula de história; ele também incentiva o diálogo entre os alunos, corrige suas intervenções, acrescenta informações – em uma prática insubstituível. Eis a *Aula como Texto – um texto sempre único não apenas porque destinado a determinada turma, mas porque somente nela ganha sentido*. E, assim, retomo as questões postas por vocês, de modo mais explícito.

Em seu acontecer em uma *Ágora moderna*, a Aula como Texto possibilita ao professor e a cada um dos alunos, ainda uma vez, viver a relação EU – OUTRO. Seu ponto de partida é o *(re)conhecimento da inexistência de dois seres humanos idênticos. Somos diferentes uns dos outros*. Mas algo ainda mais significativo e importante: *somos diferentes uns dos outros; logo, não existem seres humanos desiguais – isto é, inferiores*. Em outras palavras, *as desigualdades entre os seres humanos são criadas historicamente*, a partir de hierarquias, heranças, valores, naturalizações de todos os tipos – e delas resultam *a desumanização do oprimido*. Neste sentido, vale a pena transcrever aqui um pequeno trecho do livro de *Neusa Santos Sousa*, editado em 1983, que nos ajuda a *compreender na relação EU – OUTRO a diferença entre diferentes e desiguais*.

[...]A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior.

Transcrevo a seguir um trecho da “Carta” de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal narrando o encontro entre os portugueses e os nativos – o OUTRO – na Ilha de Vera Cruz. Nela predominam as “ausências” entre os nativos, e as “possibilidades” que se apresentam aos “descobridores da terra”.

[...] Eles não lavram, nem criam, nem há aqui boi nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem nenhuma outra alimária que seja acostumada ao viver dos homens. Nem comem senão desse inhame que aqui há muito e dessa semente e frutos que a terra e as árvores de si lançam. E com isto andam tais e tão rijos e tão nédios, o que não somos nós tanto conquanto comemos trigo e legumes. Enquanto ali neste dia andaram sempre ao som de um nosso tamboril, dançaram e bailaram conosco. De modo que são muito mais nossos amigos que nós seus. [...] E segundo o que a mim e a todos pareceu, esta gente não lhe falece outra coisa para ser cristã, senão entenderem-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer como nós mesmos, por onde pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm.

É fácil perceber que os textos se referem quer a indivíduos diferentes, quer a momentos diferentes, enfatizando questões diversas. E ambos remetem à relação EU – OUTRO. Separados por pouco mais de cinco séculos, eles se apresentam como a oportunidade de um trabalho diverso em uma dada turma. Sugiro que a partir de três palavras – DESNATURALIZAR, DESCENTRAR E DESEQUILIBRAR –, não necessariamente nessa ordem, nem ao mesmo tempo, torna-se possível uma compreensão diferente por nossas turmas dos textos acima transcritos. Na “carta” de Caminha ficam evidentes os interesses dos “descobridores”, pondo em evidência o seu olhar a respeito do Outro. Ou vocês não acharam interessante (ou mesmo intrigante) a observação de que os nativos “são muito mais nossos amigos que nós seus”?

O trecho do livro de *Neusa Santos Sousa* se apresenta como um belo exemplo de desnaturalização, descentração e desequilíbrio de imagens há muito construídas, propiciadoras de uma dominação. Todavia, ele nos ajuda a pôr em destaque um aspecto particular nele presente. Para tanto, recorro a *Umberto Eco*. Em um de seus textos ele faz referência a uma *intolerância selvagem*, que se manifesta desde a tenra infância.

A intolerância em relação ao diferente ou ao desconhecido é natural na criança, tanto quanto o instinto de se apossar de tudo quanto deseja. A criança é educada para a tolerância pouco a pouco, assim como é educada para o respeito à propriedade alheia e antes mesmo do controle do próprio esfíncter. Infelizmente, se todos chegam ao controle do próprio corpo, a tolerância permanece um problema da educação permanente dos adultos, pois na vida cotidiana estamos sempre expostos ao trauma da violência. (...) Mas aí está o desafio. Educar para a tolerância adultos que atiram uns nos outros por motivos étnicos e religiosos é tempo perdido. Tarde demais. *A intolerância selvagem deve ser, portanto, combatida em suas raízes, através de uma educação constante que tenha início na mais tenra infância, antes que possa ser escrita em um livro, e antes que se torne uma casca comportamental espessa e dura demais.* (o grifo é meu)

Caros Luana e Carlos, vou ficando por aqui. Estou cansado, um pouco desanimado como todos os bons brasileiros, mas otimista – até porque existem pessoas como vocês. Lá no início disse que não era difícil dar aulas de história; embora não fosse de todo fácil. Nada é difícil quando fazemos com paixão e sabemos da importância do que fazemos. Não de todo fácil porque estamos sempre estudando, mas algo sempre prazeroso; no que se refere ao ensino-aprendizagem da história, o início foi muito cedo por meio da descoberta de três autores inesquecíveis para mim: Paulo Freire, Jean Piaget e E. P.

Thompson. Com eles aprendi coisas fundamentais ainda hoje, a principal delas, sem dúvida, traduzidas nas palavras sempre sensíveis de Mario Quintana:

O segredo é não correr atrás das borboletas; é cuidar do jardim para que elas venham até você.

*Ilmar Rohloff de Mattos*  
Professor Emérito – PUC-Rio.  
Rio de Janeiro, 20 de março de 2022.



Carta aos Professores

*Para não dizer que não falei de flores:* na encruzilhada da Educação à luta por direitos e liberdade no mundo do trabalho

Estimad@s professor@s,

Demorei a escrever esta carta, pois há mais de duas décadas que nossos meios de comunicação foram digitalizados e na evolução de e-mails, Twitter, Instagram, WhatsApp, perdemos aquele prazer silencioso e afetivo de deixar deslizar sobre uma folha em branco o lápis com nossas ideias e expressões mais subjetivas. Talvez, em busca de uma melhoria como seres humanos nos avanços das tecnologias digitais tenhamos perdido muito de nossa humanidade, de nossa sensibilidade, de nossa arte de ver o mundo, sorrir e escrever com liberdade e gosto.

Mas enfim, cá estou eu e espero trocar com vocês algumas impressões dessa alma angustiada, mas ainda esperançosa de um futuro melhor para todos nós. Pois bem, somos educadores, somos aqueles que têm a missão de acender a luz na escuridão de porões e ser farol nas noites sem lua ou estrelas. É, sem dúvida, uma árdua missão, pois em tempos de intensificação do fascismo no Brasil e no mundo, neste ainda breve século XXI, iluminar o caminho é urgente, mas também um desafio.

Venho aqui para vos falar de uma mulher, uma operária, uma feminista, uma anarquista, uma protagonista de uma história do trabalho ainda pouco conhecida em nossas escolas. Venho vos falar de Espertirina Augusta Martins, nascida em Lajeado, Porto Alegre, em 1903, filha de Theophilo Augusto Martins e Laura de Azambuja Reichenbach Martins. Foi aluna

de Julia Malvina Hailiot Tavares, poetisa e pioneira da educação libertária, na Escola Moderna.

Por que essa história é importante para o Ensino de História no Brasil? Porque em tempos de “Carteira de Trabalho Verde Amarela” e clamor liberal pela abolição dos direitos trabalhistas, não devemos esquecer quem lutou na linha de frente, arriscando a própria vida, para que os trabalhadores de hoje tenham direitos, especialmente as mulheres que sempre foram mais espoliadas em um mercado de trabalho sexista e patriarcal.

Pois bem, Espertirina esteve envolvida na “Guerra dos Braços Cruzados”, no ano de 1917, em Porto Alegre, quando várias categorias do mundo do trabalho urbano como pedreiros, padeiros, trapicheiros e estivadores, proletários da Companhia Força e Luz, operários das fábricas de tecidos, carroceiros, caixeiros, choferes, tipógrafos iniciaram uma greve geral permeada por piquetes, manifestações, apedrejamentos, barricadas, motins e ocupações de fábricas todos os dias.

Nesse contexto aguerrido, a repressão da brigada policial matou um operário e durante a procissão de seu enterro, Espertirina seguiu na frente segurando um buquê de flores, enquanto a Brigada Militar se aproximava da avenida na cavalaria para impor nova violência contra o movimento. No encontro de ambos os grupos, Espertirina entregou o buquê de flores ao seu cunhado Djalma Fettermann que o lançou no meio da brigada e este, que ocultava uma bomba, explodiu matando soldados da brigada e assustando os cavalos. Assim, os operários participaram em vantagem da luta campal que se seguiu.



Figura 1. Grafite Espertirina.

Fonte: Autor desconhecido In: A Hora, 2022.

E quem era Djalma Fettermann? Era filho de um sapateiro alemão com uma filha de negros escravizados, com ativo papel na criação da Escola Moderna, em 1915. Ou seja, temos nesse cenário de lutas por direitos trabalhistas o protagonismo de uma jovem mulher, com 15 anos à época, e de um afro-brasileiro que fizeram história no Rio Grande do Sul. Uma história que resultou na conquista da jornada de 8 horas de trabalho, no fim do trabalho infantil, na aposentadoria, na licença-maternidade, no direito à assistência médica e na indenização no caso de acidente de trabalho.



Figura 2. Imagem da Escola Moderna de Porto Alegre em 1917, seus professores e estudantes. À esquerda Zenon de Almeida e Djalma Fettermann. À direita duas das irmãs Martins.

Fonte: Autor Desconhecido In: MARCAL; MARTINS, 2008.

Ora, ora, professor@s vejam só como nestas poucas linhas se cruzam Educação e várias trajetórias gênero, classe e etnia negra na luta por direitos trabalhistas! Isso posto que nós nunca fomos agentes passivos na sociedade brasileira e a luta de docentes e discentes vem de longe.

Sabemos o quanto o governo de Getúlio Vargas contribuiu para o apagamento dessas memórias de resistência, envoltas em combates aguerridos, e conquista vitoriosa de direitos, uma vez que a construção da “imagem de Pai dos trabalhadores” requeria o silenciamento de pessoas e experiências que inviabilizassem a noção de “direitos trabalhistas como conquistas, fruto de lutas operárias e não como doação política”.

Por isso, nosso papel é justamente, a partir do chão da sala de aula, ser farol, ensinar aos nossos alunos, que mesmo nas noites mais atemorizantes, as estrelas hão de surgir em cada um

deles, como foi com Julia Malvina, Espertirina Martins e Djalma Fettermann. Pessoas comuns como nós, professores e alunos, mulheres e negros, militantes anarquistas, trabalhadores e sonhadores de uma sociedade melhor. Falar deles é sim combater as ações restritivas do “Escola sem Partido” e mostrar que não há “neutralidade” no conhecimento, que todo o ensino parte de testemunhos, vozes e vivências.

As experiências que forjam as nossas almas comprometidas com o bem público não advêm do *status quo* que nos reprime com as forças militarizadas nas manifestações por melhores condições de trabalho nas escolas, mas sim da bravura de grevistas que marcham pela plena cidadania dos povos e fazem das ruas sua grande escola da vida.

Espero que essa história os instigue a pesquisar, estudar e levar para suas salas os personagens comuns das histórias locais de distintas geografias, do Oiapoque ao Chuí, que nos inspiram como milhares de vaga-lumes a compor a tessitura de uma História Nacional onde para além de Imperadores e Ditadores, somos nós, o povo, os protagonistas da mudança nessa longa noite que vivemos.

Deixo ainda uma lista de materiais para que aprofundem suas leituras e que sejam também os escritores da liberdade de uma historiografia que deve sempre se renovar.

Um grande abraço e resistamos!

À vitória!

Outono de muito sol e calor, Aracaju, 2022.

*Janaina Cardoso de Mello*

Para inspirar

DIAS, Carlos Gilberto Pereira. *Costurando vidas*. Os itinerários de Ana Aurora do Amaral Lisboa (1860-1951) e Júlia Malvina

Hailiot Tavares (1866-1939). Florianópolis: Fazendo Gênero, 2008.

LIBCOM. *Latin American anarchist women*. Disponível em: <https://libcom.org/article/latin-american-anarchist-women>, acesso em: 10 jan. 2022.

MARÇAL, João Batista. *Os Anarquistas no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UE, 1995.

MARCAL, J. B.; MARTINS, M. T. A. *Dicionário Ilustrado da Esquerda Gaúcha: anarquistas, comunistas, socialistas e trabalhistas*. Porto Alegre: Evangraf, 2008.

ALIANÇA GLOBAL DE CATADORAS DE MATERIAIS RECICLÁVEIS. *Espertirina Martins*. Disponível em: <https://www.mncr.org.br/biblioteca/formacao-e-conjuntura/martires-da-luta/espertirina-martins>, acesso em: 15 de fev. 2020.

BILHÃO, Isabel A. *Rivalidades e solidariedades no movimento operário: Porto Alegre, 1906-1911*. EDIPUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. 118 p.

BILHÃO, Isabel A. Família e Movimento Operário: a anarquia dentro de casa. *Estudos Ibero-Americanos*. PUCRS, v. XXII, n. 2, p. 195-210, dezembro 1996.

SCHNEIDER, Nicole Angélica. As mulheres no movimento anarquista em Porto Alegre na Primeira República (1889-1930). In: FAGUNDES, Marluce Dias; ALMALEH, Priscilla; OLIVEIRA, Daniela Garces de.; BARBOSA, Carla Adriana da Silva; SILVA, Eduarda Borges da.; TEDESCO, Cristine. (Org.). *Diálogo entre História e Gênero: Costumes, Práticas e Fazeres*. 1ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2019, v. 1, p. 1-300.

EPÍSTOLA AO(A) PROFESSOR(A) DE HISTÓRIAS DE  
2122 OU DA TENTATIVA DE MANTER A ESPERANÇA  
ATIVA EM UM TEMPO DE INCERTEZAS AUMENTADAS,  
ANGÚSTIAS E DISTOPIAS.

Escrevo estas mal traçadas linhas porque veio a saudade do futuro visitar meu coração. Sim, amigo/amiga, vivemos por aqui um período em que o futuro nos está sendo roubado. Portanto, dirijo-me a você como uma tentativa de manter a esperança, enfrentando os medos do presente. Esperança primeira de que ainda haja humanidade possível neste curto espaço de tempo – somente 100 anos! – que nos distancia. Especialmente desejo que as ameaças humanas – provenientes do pensamento centrado no lucro acima de tudo - possam ter sido contidas em prol da própria humanidade.

Outra esperança que nutro, diz respeito à nossa identidade profissional, expressa no título desta carta. Espero que as reflexões sobre as histórias da humanidade continuem sendo, neste período em que você vive, consideradas importantes para se oferecer às crianças e aos jovens. No momento em que lhe escrevo, este espaço no projeto formador, na *paideia* contemporânea, precisa ser disputado, num combate, por vezes, desleal. É neste sentido que mantenho a utopia de que o pensar sobre os humanos e suas experiências tão diversas nos tempos e espaços possam ter seu potencial formador, a meu ver indispensável, ainda mais aclarado neste seu início de século XXII. Diz-me aí: ainda existem escolas e a História continua sendo um componente da aprendizagem?

Junto com o peso destes desafios externos da sociedade, por aqui há muitas coisas ainda não completamente esclarecidas dentro de nosso campo de atuação. Mas é assim que se caminha; para cada resposta, muitas novas perguntas, não é mesmo?

Pela minha experiência com formação inicial e continuada de professores de História, considero que “aprendizagem” é o termo mais difícil e fundamental a ser discutido no âmbito do ensino de História, porque dele dependem todas as outras instâncias. O que significa “aprender História”? Quando alguém diz “eu sei História”, o que está querendo dizer? Predomina aqui, em nosso tempo, uma concepção de que o aprender História significa simplesmente reter informações históricas atualizadas na memória. É tendo esta concepção que muitos embates acirrados sobre currículos, conteúdos, atuação docente etc. se dão nas esferas internas dos historiadores. Fico curioso para saber se esta discussão avançou e quais caminhos foram iluminados com mais profundidade - ou se esta questão ainda é envolta em polêmicas e debates efusivos neste seu tempo.

Eu, particularmente, por aqui, não tenho tantas certezas, mas minhas ações têm sido guiadas por uma concepção ampla, que enfatiza a relação humana como central para a intervenção educativa dos professores de História. Por isso, hoje, quando me fazem a fatídica pergunta “você é professor de História?”, respondo negativamente. Não. Sou professor de gentes. Uso a História prá conversar com gentes. Gentes, no plural, como eu, que têm histórias, dificuldades, alegrias, tristezas, superações. A História, campo disciplinar da modernidade, é um caminho que ofereço para que estas pedras preciosas que encontro pelas estradas, possam compor e entender suas próprias histórias e, aos poucos, irem conhecendo e aprendendo com tantas outras histórias do mundo, porque a Terra e os universos também lhes pertencem coletivamente. É assim que penso o estudo da História como um caminho para aprimorarmo-nos uns aos

outros e, simultaneamente, erigir um sentido maior de coletividade humana.

Toda ação docente é guiada por situações imediatas, emergências, transformações possíveis de curto prazo e por uma visão de mundo ampla, uma utopia que se sabe, por vezes, não realizável tão prontamente, mas que serve de bússola para a sementeira do caminho. Neste momento, minha utopia é uma aprendizagem sem tantas grades pesadas – nas janelas, nas portas, nos currículos, nos horários, nas mentes, nos corações... esta concepção não me afasta do rigor dos saberes, das ciências... Só é um jeito de entender que a ciência é também feita por gentes, por necessidades de gentes, responde às inquietações, às curiosidades e aos clamores das gentes.

Mas é só você, amiga / amigo, que, com a perspectiva do tempo, pode dizer o quanto de ingenuidade, de prepotência ou de possibilidades há nessas elucubrações. A distância temporal, para aqueles que se dedicam a uma análise empática do passado, pode revelar o comum, o coletivo, a visão e o sentido do grupo social, as miopias que nós, como agentes envolvidos, interessados mais diretamente, não conseguimos distinguir.

No plano do imediato, do emergencial, sem perder a perspectiva utópica, viemos enfrentando uma disputa grande em torno do currículo prescrito de História. A primeira versão popularizada da ciência histórica, que constitui uma linha única do tempo, culminando na Europa e se irradiando pelo restante do mundo, continua muito forte, assentada como uma cosmogonia que orienta as ações dentro e fora do mundo dos historiadores.

Já sabemos que os currículos não são logicamente, mas socialmente construídos. Talvez com o ensino de História esta situação seja mais drástica. Nas disputas pelos currículos de História, as fraturas sociais ficam ainda mais expostas, todavia também ficam visíveis os pequenos interesses, os mais

mesquinhos, nossa pequenez humana, que faz sobrepujar o individual, a pequena corporação, ao bem coletivo. Será que apenas a inclusão de novos temas, de maneira periférica, a uma narrativa hegemônica nos basta? Ou precisamos desenvolver outro pensamento curricular para que as demandas sociais mais prementes da coletividade brasileira sejam contempladas no ensino de História da Educação Básica? Não sei se os cem anos que nos separam serão suficientes para que esta questão seja plenamente resolvida. Mas, como lhe disse, vivemos esta situação, hoje, como uma emergência.

Por vezes, nós que encaramos a demanda descrita acima, como objeto de investigação e proposição, somos chamados de *identitários* por alguns colegas. Sim, é importante que você saiba que este termo, no momento em que lhe escrevo, tem adquirido uma conotação pejorativa a se referir a alguém que luta por causas que, supostamente, desviariam da discussão central da desigualdade, sendo facilmente cooptados por propostas de inclusão no grande sistema de dominação.

Do ponto de vista de quem trabalha na linha de frente da formação de docentes, apenas observo/penso, sem tanto rigor, que meus jovens alunos/as, futuros professores/as, que se identificam com os feminismos, movimentos LGBTs, afros, indígenas, entre outros, não vivem esta identificação somente do ponto de vista da realização individual, mas, também, da justiça social. São, portanto, mais abertos à construção de uma perspectiva não egoísta de mundo. Entretanto, entendo o argumento de que a indústria cultural pode se apropriar das demandas da realização pessoal, afeto e autoestima na direção das relações de consumo. Às vezes me parece que a diferença está na escala da observação. A gente que está ali vendo, acompanhando, esta transformação em cada ser humano que vai se descobrindo e levando esta mudança/conquista consigo para os seus relacionamentos, percebe que ele/a vai criando

possibilidades de resistência, ainda que precárias, situação ainda mais visível em momentos drásticos como este que estamos passando. Deste ponto de vista, numa reflexão não tão rigorosa, estas diversas *consciências identitárias* nem sempre se opõem a uma consciência de *classe* e de *colonialidade*, em verdade penso nelas como efetivamente necessárias para a construção de uma humanidade outra.

De fato, a subjetividade é fator determinante na análise social ampla e na perspectiva de ensinar História pela qual lutamos. São os pronomes coletivos, o nós e o eles, que emergem como consequências fundamentais do aprender História na orientação da vida prática. No meu caso, quando vejo/ouço depoimentos de representantes de povos indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais etc., não os vejo/ouço como "outro". Sempre há uma empatia profunda. Presto muita atenção porque se trata de um eu/nós. Um eu que, por vezes, está silenciado dentro de mim, que não vivo cotidianamente como experiência. Por isso, vejo/ouço com reverência, porque se trata de meu 'nós' identitário, de aprender-me; de reaprender-me. Quem sou / quem somos? Somos sempre o outro e o nós de alguém. Mas podemos nos estudar também como *outridade*. Deste ponto de vista, ninguém me é outro. O mundo pluriverso que decorre da aprendizagem da História é a superação do desejo de homogeneização moderno. Aprendemos que somos universalmente humanos e é possível enfrentar e traçar caminhos para superar desigualdades históricas sem precisar destruir a riqueza da diversidade. Diversidade de culturas milenares, dinâmicas que podem aprender umas com as outras na troca, sem imposição.

Ao estudar e se maravilhar (no sentido aristotélico) com o meu próprio comportamento, a minha própria sociedade como alteridade, aprendemos que tudo é historicamente construído. Neste caminho, imagino que de tão acostumados que estaremos

ao direito do outro em ser outro, que ninguém será realmente “outro” para nós. Todo estudo de qualquer sociedade será também o aprendizado do humano, das nossas lutas, nossas derrotas, nossos desafios, temores, conquistas...

Será que esta utopia está mais próxima aí no seu mundo? Os historiadores não são futurólogos, mas tenho a impressão de que esta caminhada ainda será lenta porque este passado/presente/futuro utópico, como dizia Walter Benjamin, em um período tenebroso do século XX europeu, pertence a uma humanidade redimida. “Somente para a humanidade redimida, o passado é citável, em cada um dos seus momentos”; isto é, nos apropriaremos completamente dos nossos passados dolorosos quando os enfrentarmos e os superarmos no presente.

Talvez estejas a pensar que sonhamos em demasia neste início de 2022. Entre repressões, aviltamento de condições de trabalho, ascensão do fascismo, pandemia e sequestro do futuro, de fato, reivindicamos mesmo certo *direito ao delírio*, como nos dizia Eduardo Galeano. No *outro mundo possível* do grande escritor uruguaio, não importarão nem um pouquinho, as fronteiras do mapa e do tempo. Assim é que sentado à beira da janela, qual aquele que aguarda o mensageiro do rei morto, enquanto a noite cai, imagino notícias auspiciosas do mundo, do Brasil, das escolas, das histórias contadas, conversadas, discutidas por você e seus/suas jovens alunos/as.

*Jean Moreno.*  
Janeiro/2022.

O que foi feito, amigo, de tudo que a gente sonhou

O que foi feito, amigo, de tudo que a gente sonhou  
O que foi feito da vida, o que foi feito do amor  
Quisera encontrar aquele verso menino  
Que escrevi há tantos anos atrás  
Falo assim sem saudade, falo assim por saber  
Se muito vale o já feito, mais vale o que será  
E o que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir  
(Milton Nascimento /Fernando Brant)

Caro Professor e amigo, Geraldo, como vai?

Quanto tempo! Quase três décadas!

Fiquei sabendo de sua recente aposentadoria como professor de história da rede pública de educação básica, o que me motivou a escrever esta carta.

Depois de anos de nosso último contato resolvi mandar notícias e congratulações e, em homenagem à nossa irreverência juvenil, algumas provocações que poderiam ser pelas tais redes sociais, mas imaginei que nesse momento de nossas trajetórias de vida seria quase uma traição aos nossos caros princípios, digamos, revolucionários, que questionavam o distanciamento nas relações pessoais na tal vida moderna, tudo que as atuais formas de comunicação levaram ao extremo.

Desculpe pelo tom melancólico desta missiva no momento de sua tão sonhada aposentadoria, mas fico pensando o que temos a comemorar nesses tempos torpes, marcado pelo negacionismo e revisionismo, período no qual as narrativas todas são válidas, independentemente de sua coerência (ia escrever racionalidade, mas...), e encontram sempre abrigo, quase que

dispensando e tratando como frívolas nossas intenções antigas como professores de história em desenvolver o pensamento crítico de nossos alunos e alunas.

Depois de uma carreira toda como professor de história e diante da mediocridade desses tempos tristes nos trópicos, fico curioso para saber o quanto restou em ti de nossos sonhos e utopias partilhados desde quando nos conhecemos cursando História na USP.

Lembro que na última vez que nos encontramos pessoalmente, ainda quando éramos professores da educação básica e trabalhávamos juntos na mesma escola, esses sonhos e utopias já se encontravam bastante abalados.

Lembra desse último encontro?

Foi em meados da década de 90 do século XX, quando lhe comuniquei todo feliz que havia passado no processo seletivo para cursar pós-graduação.

Confesso que sua resposta irônica, provocativa, anárquica, nunca foi esquecida por mim:

- Vá lá, pesquise, escreva. Faça sua dissertação e depois traga aqui que pisamos juntos!

Esse lá, universidade/academia, e esse aqui, chão da escola pública nos arrabaldes da cidade de São Paulo, me soou como leitura indicativa de uma rachadura planetária intransponível entre esses espaços.

Nunca tomei como provocação pessoal seu desprezo pela academia, mas busquei compreender seu desalento enquanto professor de história que sonhara transformar o mundo e se via na condição de trabalhador da educação com tripla jornada e salários aviltantes.

Lembro de nossas conversas cotidianas na escola quando você, melancolicamente, me dizia que leituras para você só quando faltava ao trabalho e deixava seus alunos e alunas sem aula.

Triste! Um professor ter que faltar às suas aulas para poder ter tempo para estudar.

Lembrei agora do que me contou em 1995 quando do lançamento de *Era dos Extremos* de Eric Hobsbawm, um dos historiadores que mais lemos. Faltou duas semanas seguidas no trabalho para, no horário de suas aulas, disciplinadamente, sentar-se no sofá de sua casa e ler as quase 600 maravilhosas páginas desse livro.

À época, ao ouvir sua narrativa, imediatamente lembrei da letra da música epígrafe desta missiva e perguntei por coisas como ali expressas.

Ao saber agora de sua aposentadoria e relendo e escutando *O que foi feito de vera (De Vera)*, como fizemos várias vezes juntos, é inevitável a curiosidade de lhe perguntar por seus sonhos e expectativas nesses dias que um sentimento de dúvida e consternação diante de tudo que a gente sonhou nos toma.

Após tanta luta numa trajetória que começamos juntos e esperançosos, o que foi feito, amigo, de tudo que a gente sonhou?

Receio que as precárias condições de exercício da profissão docente neste país tenham aprofundado sua desilusão e te transformado num cético.

Por esses dias, lendo uma passagem de um texto de Ivor Goodson, pensei muito em você. Nesse texto, Goodson narra que reencontrou um amigo dos tempos de escola, Brian, num pub de seu vilarejo natal e trocaram o diálogo que transcrevo abaixo:

*Goodson:* Oi Brian! Como você tá, cara?

*Brian:* Mais ou menos – ainda dando duro na fábrica. E você? Não tenho visto você por aqui.

*Goodson:* Estou ensinando

*Brian:* (Olhar confuso e desconfiado) Ensinando!” Ensinando o quê?

*Goodson:* Ensinando história

*Brian:* Ensinando história, cara? Eu tô fazendo história.

O que você Geraldo, meu colega professor de história, agora aposentado, me diria se eu o reencontrasse num desses tradicionais bares da classe trabalhadora que tanto frequentamos juntos.

Imaginei o seguinte diálogo:

*Geraldo:* E aí, professor, o que anda fazendo de pesquisa acadêmica?

*Eu:* Pesquisando o ensino de história.

*Geraldo:* Pesquisando, cara! Eu passei toda vida tentando ensinar e fazer história! Desisti faz tempo! Aposentado, vou tentar entender o porquê deu errado!

*Eu:* Puxa, Geraldo, eis aí uma boa pergunta de pesquisa. Você poderia...

Antes de completar dizendo que o ensino de história virou um campo de pesquisa e que tem produzido muito conhecimento na última década, você me interromperia e exclamaria:

*Geraldo:* Ah! Vamos pedir outra cerveja!!!

Saudações, meu amigo!

Aproveite seu tempo livre para ler e estudar como sempre desejou.

P.S. Caro Geraldo, sempre tomei como instigantes suas críticas à academia, já que és um pensador e provocador nato!

*João do Prado Ferraz de Carvalho*

## Um recado para um (jovem) professor de História

“Estudar História para não votar no genocida”. Nestes tempos tenebrosos, frases como essa, encontrada num *meme*, proliferam e apontam para a importância do estudo de História para a formação do espírito crítico que possa combater o obscurantismo bolsonarista. No lado de lá, ensandecidos milicianos e seus aliados recomendam filmar aulas de professores de História buscando flagrá-los em sua sanha doutrinária, subversiva. É claro que não cabe ao professor de História se intimidar com essas ameaças insanas, embora sem descuidar da sua segurança. Mas seria o caso de recrudescer a militância, fazendo da sala de aula uma trincheira avançada do combate contra a barbárie irracionalista? Não é muita responsabilidade para um simples professor?

Acredito que essa história de que os historiadores são (ou devem ser) guardiões supremos da consciência histórica, entendida como consciência política progressista, apareceu na época da ditadura. Foram-se sedimentando, primeiro na comunidade de historiadores e, depois, em outros círculos, a ideia de que o conhecimento histórico seria um eficaz instrumento para se contrapor à ideologia, seja militar ou burguesa. Desde então, os historiadores e os professores de História foram alçados a valorosos guerreiros da causa, seja socialista, progressista ou simplesmente democrática - e, como tal, passaram a ser respeitados e amados ou temidos e odiados.

Eu sempre achei estranha essa condição assumida hoje pelos profissionais de História. Afinal, eu tivera a experiência de ter tido, nos tempos do ensino médio (na época, colegial), um

professor de História visceralmente reacionário, a ponto de ter franqueado uma de suas aulas aos militantes da famigerada TFP (Tradição, Família e Propriedade), um grupo católico de extrema-direita, que enxergava a infiltração comunista em tudo, inclusive na própria Igreja. Esses militantes passaram um filme anticomunista sobre a ocupação da Hungria pelas tropas da União Soviética em 1956, para mostrar como o comunismo é cruel e liberticida. Esse mesmo professor, às vésperas de 31 de março, data do golpe militar de 1964, anunciou que ninguém deveria faltar à aula daquela data, pois todos iriam fazer uma redação alusiva à efeméride, valendo nota. Apesar desse professor, acabei me tornando historiador. Mas eu já era de esquerda...

Na verdade, eu me tornei historiador bem depois. Achava que os historiadores eram um bando de conservadores e, para minha formação universitária, optei pela Filosofia. Lá estavam professores bem mais progressistas e isso ficou evidente na época da ocupação da Maria Antônia (como chamávamos o prédio da Filosofia da USP, que ficava na rua com esse nome) pelos estudantes, em 1968. Eu era ainda secundarista, mas escutava, fascinado, falarem da direção paritária (igual número de professores e alunos) instituída no Departamento de Filosofia; ministravam-se os chamados cursos-pilotos sobre temas livres, geralmente associados às questões políticas do socialismo.

A História da USP, ao contrário, era muito conservadora. A professora Circe Bittencourt sempre se indigna quando falo isso: ela brada “E o Sérgio Buarque? E a Emília Viotti”, mas eram apenas dois (e mais alguns) num mar de conservadorismo. “Classe social não é conceito científico”, dizia-se. Estudar jornais operários? Se os jornais já não são confiáveis, imagina os feitos por operários?

De resto, convenhamos, como se posicionam politicamente os prestigiosos historiadores da revista *Annales*? Preliminarmente, é preciso não perder de vista a conhecida

aversão à política nutrida pelos editores da revista, que na primeira fase (de Marc Bloch e Lucien Febvre) denominava-se *Annales d'Histoire Économique et Sociale*. Na segunda fase, capitaneada por Braudel, o nome passa a ser *Annales. Économies, Sociétés, Civilizations*, e na terceira fase (de Le Goff, Nora e outros), *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. Em todos esses nomes, a palavra *politique* está ausente. Como comenta Fabrício Ferreira Medeiros, em “A nova história política” (*Temporalidades*, edição 25, v. 9, n. 3, set./dez. 2017, p. 262), Braudel considerava a história política como vertente historiográfica que é “atenta ao tempo breve, ao indivíduo e ao acontecimento”, com “narração precipitada, dramática” e “de pouco fôlego”. Prossegue Medeiros: “(...) é inegável que a história política perdeu seu protagonismo frente a uma nova concepção de história, na qual a economia, ao lado do social, foi tomada como a esfera mais significativa de explicação do passado humano (...)” (idem, p. 262).

Certamente que há razões teóricas - metodológicas e epistemológicas - para esse desprezo do político. Mas também não é impossível relacionar essa postura teórica a um certo apoliticismo desses historiadores. George Duby, por exemplo, conta em *Ensaio de Ego-História* (1989, p. 115), que teve contato com o pensamento de Marx graças a um professor não marxista e, por isso, pôde contar com o “privilégio de conhecer esse pensamento livre de qualquer envolvimento político”. Segundo Veronique Sales (*Os Historiadores*, 2011, p. 227 e 237), Philippe Ariès, desde a juventude militou nos grupos de direita, como Action Française, chegando a colaborar, durante a ocupação nazista da França, com o governo títere de Vichy. A mesma autora (pp. 330-350) narra a trajetória de François Furet, que, após uma passagem pelo comunismo, tornou-se feroz militante anticomunista. Também Le Goff, como ele mesmo diz em *Ensaio de Ego-História* (1989, pp.109-235), o

entusiasmo que nutria pela esquerda na juventude foi se arrefecendo aos poucos. Em 1948, quando se encontrava na Tchecoslováquia (hoje, dividida em República Tcheca e Eslováquia) como bolsista, presenciou a tomada de poder pelos comunistas, o que o deixou muito desiludido: “Vi (...) uma democracia popular instalar-se, não graças ao movimento do povo, mas muito simplesmente pela tomada de poder de um aparelho político apoiado pelo exterior” (p. 206). E continua: “Fui libertado de uma certa febre política que me permitiu empenhar-me mais a fundo na minha formação de historiador”. Depois de participar por um tempo do Parti Socialiste Unifié (PSU), diz: “Deixei de militar no final de 1962. (...) Hoje em dia só há duas causas pelas quais estou pronto para militar - só o faço, aliás, de uma forma modesta - são os direitos do homem e a Europa” (pp. 218 e 219).

Por que então esses historiadores, que elegemos como nossos “maîtres à penser”, nos encantam e orientam nossas práticas de historiador? Uma rápida avaliação sobre obras de alguns desses historiadores talvez ajude a elucidar a questão. Airès, por exemplo: o seu trabalho sobre a *História Social da Criança e da Família* (1978; 1a. edição francesa, 1973), é uma obra de referência bastante festejada e conhecida pela sua análise original da iconografia referente a crianças, em que elas eram representadas como adultos em miniatura. Mas a obra também recebeu críticas, entre elas de Natalie Zemon Davis (*Culturas do Povo*, 1990, p. 98), segundo a qual o autor teria ignorado evidências fornecidas pela “literatura médica, manuais religiosos e impressos populares [que] (...) distinguem e reconheciam [o período de adolescência] como um período de maturação sexual”. Em todo caso, nenhuma crítica em relação às posições políticas reacionárias de Ariès.

Outro exemplo é o de Furet. Ao caracterizar a Revolução Francesa como “um formidável sobre-investimento psicológico

e intelectual dos seus atores, [que] não foi desinvestida pelos historiadores” (*Ensaíos sobre a Revolução Francesa*, 1978, p. 139), ele promove a desconstrução da abordagem sociológica prevalente, que a trata como coisa (“Tratar os fatos sociais como coisas”, decretou Durkheim), cujas determinações restam ser definidas. Trata-se de uma proposta muito instigante e fértil, que tem inspirado por aqui muitas abordagens sobre a revolução de 30. Não deixa também de ser interessante a análise do que denominou “sociedade de pensamento”, que teria constituído, à época da Revolução, um novo padrão de sociabilidade caracterizada pela democracia, cuja ideia central é a igualdade, “vivida como o inverso da antiga sociedade, pensada como a condição e o objetivo do novo pacto social” (*Pensando a Revolução*, 1989, p. 68). Trata-se, diz Furet, “uma forma de socialização cujo princípio consiste em que seus membros, para aí desempenharem seu papel, devem despojar-se de qualquer particularidade concreta e de sua existência social real” (p. 185). Essas considerações são sugestivas para pensar a chamada “República das letras” e o estatuto dos intelectuais que a constituem, mas associar a democracia da igualdade abstrata da “sociedade de pensamento” à antecipação de “muitos traços do bolchevismo-leninismo” (p. 213) já é fruto do delírio paranóico anticomunista de que nutre Furet...

Os exemplos mostram que as posições políticas ou não contam para o resultado da pesquisa ou aparecem como apêndices bizarros, facilmente extirpáveis, de uma investigação séria. No caso de Furet, é evidente que sua posição política impõe temas, que ele tenta desenvolver adequadamente. Do mesmo modo, não é mera curiosidade que leva E. P. Thompson à investigação da classe operária inglesa, e ele a desenvolve com grande maestria. Há, no entanto, casos em que a política contamina toda a pesquisa, desde as supostas “fontes” até as presumidas “interpretações”. Isto ocorre com os negacionistas

revisionistas que declaram nunca ter existido o holocausto. Ao analisar exaustivamente as fontes e os métodos desses supostos “historiadores”, Vidal-Naquet, em *Assassinos da Memória* (1988), denuncia-os por utilizarem falsos documentos e interpretações infundadas, que sempre visam à justificação de suas certezas. Aqui, todo o simulacro de operação histórica é mobilizado a favor da posição política a ser defendida.

Mas é possível uma história sem nenhuma contaminação política? É o velho problema da neutralidade e da objetividade. Como adverte Hannah Arendt, em *Entre o Passado e o Futuro* (1972, p. 81), não se deve confundir objetividade e neutralidade com imparcialidade. Heródoto, diz ela, decidiu narrar os feitos gloriosos tanto dos gregos como dos bárbaros. Também sabemos que, um juiz de futebol, embora sempre considerado “ladrão” pelas torcidas, pode e deve apitar o jogo com imparcialidade. É claro que o posicionamento político influi no nosso fazer história. Se me permite falar de mim mesmo, esclareço que eu me trasladei do tema do movimento operário no mestrado para uma anódina pesquisa sobre livro didático no doutorado. A minha posição política em nada influiu nas minhas análises. Mas também é verdade que o meu irremediável esquerdismo talvez tenha me feito perceber certos aspectos do meu objeto que tivessem passado despercebidos por outros investigadores.

O que quero dizer com tudo isso é que os profissionais de História deveriam encarar sua atividade com mais leveza, sem pensar que estão carregando o mundo inteiro nas costas. Uma perversidade conjuntural fez deles os zelosos missionários da verdade histórica - e, não por acaso, tornaram-se alvos da “Escola sem Partido” -, mas não é justo que esse fardo seja carregado apenas por membros de uma comunidade acadêmica e profissional. Também não é necessário que esse profissional sempre introduza algum tema político em suas atividades, mesmo porque fazê-lo corresponderia a cumprir o papel de

doutrinador ideológico - e aqui emprego o termo “ideologia”, na acepção formulada por Marx e Engels. O que gostaria de recomendar é que o profissional de história exerça bem, com honestidade, a sua atividade a que escolheu se dedicar, seguindo os rigores fundantes do ofício: o compromisso com a verdade.

*Kazumi Munakata, PUC-SP*



Carta aos(às) futuros(as) professores(as) de história,

Caros(as) colegas,

Venho aqui falar um pouco de mim e dos nossos anseios nesses tempos de distopia aguda. Eu sou Leonara, tenho 40 anos, sou mãe de Catarina, moro no Norte de Minas, fiz minha graduação em história (licenciatura plena) no início dos anos 2000. Sou filha de pedreiro e de dona de casa, com muito orgulho, fui a primeira mulher de uma família inteira a ingressar na universidade! E fui a primeira a prosseguir com mestrado e doutorado em universidades públicas. Mérito individual? Jamais! Sou fruto de uma universidade mais inclusiva e de políticas de acesso, tive o suporte de programas de financiamento de bolsas de estudos e de pesquisas. Entrei pela primeira vez em um avião em 2011, quando fui apresentar uma comunicação em um congresso em Vitória (ES), já havia ingressado no programa de doutorado em Juiz de Fora. Vibrei quando a Lei 10.639/03 foi sancionada pelo presidente Lula (estava matriculada no quinto período), participei de assembleias estudantis em defesa do Programa Nacional de Cotas, tema de debate público naquele momento. Pertencço a um segmento que viu pela primeira vez pretos(as), pobres e filhos(as) de empregadas, porteiros, garis, ingressarem em universidades, quando isso era quase uma infâmia, um insulto público à elite asquerosa que se sentiu vingada com o avanço dos programas sociais. O que mais incomoda a elite do atraso é ver filhos e filhas de pedreiros, porteiros, empregadas domésticas ocuparem espaços acadêmicos e profissionais, antes inatingíveis!!! Paulo Guedes é o retrato asqueroso de todo esse preconceito e herança violenta que

ganharam força inexplicável nestes últimos anos no Brasil. Hoje temos a sensação de sufocamento, letargia, profunda inconsistência dos projetos coletivos, tudo parece caminhar na contramão: consolidação do ultra-neoliberalismo obscurantista, militarização das escolas, ataque violento aos profissionais da educação, cortes sucessivos de investimentos da educação pública, anti-intelectualismo, negacionismo histórico, reformas de desmonte, como a reforma do Ensino Médio.

Aliás, gostaria de chamar a atenção para os efeitos catastróficos dessa Reforma no campo da Educação Básica e na formação dos cursos de licenciatura. A divisão do currículo por áreas de conhecimento e a falsa ilusão do(a) aluno(a) poder escolher disciplinas por áreas amplas do currículo significaram um duro golpe na formação de crianças e jovens, além de desempregar centenas de profissionais habilitados em história e geografia, por exemplo, pois a Reforma suprimiu a autonomia de disciplinas no último ano por oferecer uma disciplina de “ciências humanas”, diluindo conteúdos específicos. Além disso, os novos currículos calcados em modelos empresariais de educação tiveram a empáfia de criar uma carga horária exclusiva para ensinar conteúdos de empreendedorismo, fortalecendo o notório saber e ideologia ilusória do *self-made-man*, de que todo mundo é um empreendedor em potencial, capaz de superar as mazelas sociais por vontade própria, sem interferência do Estado. A disciplina é incapaz de problematizar as desigualdades da sociedade capitalista e historicizar seus processos de exclusão, pois tudo é visto como fruto da vontade pessoal do indivíduo: as pessoas são pobres por escolha (ironia).

A radicalidade neoliberal da BNCC, a expansão desenfreada das EADs, colocando em xeque os cursos presenciais de formação, a *uberização* do trabalhador escolar, a contratação de profissionais sem licenciatura (notório saber) são provas cabais da vitória dos setores empresariais e da cartilha do Banco

Mundial na decisão dessas políticas públicas, juntamente com a celebração sádica da Emenda Constitucional 95 (congelamento de 20 anos de investimento em políticas sociais do Estado). Não podemos ser insensíveis a tudo que está acontecendo, o estado de letargia é angustiante.

Esta carta é um apelo para a ação coletiva, não podemos deixar que os nossos anseios se dissolvam no individualismo doentio fomentado pela competição do mundo capitalista. Precisamos da ação coletiva para combater a privatização da educação pública (da educação infantil às universidades) e seus aspectos desumanizantes e acrílicos, disfarçados de supostas boas intenções empresariais, quando, na verdade, a lógica privatista aprofunda as desigualdades entre ricos e pobres, impedindo a construção de um currículo abrangente e o espaço digno de formação nas disciplinas de humanidades e de valorização ao profissional da educação. Precisamos, sim, lutar pelas melhorias no plano de carreira e por salários justos!

Pensar uma educação libertária, no sentido integral de formação das pessoas, é pensar e exercitar a esperança de forma compartilhada, capaz de alcançar desde os processos de subjetivação mais profundos do indivíduo, até ações sociais coletivas de efeitos políticos no espaço público. Este também é o momento mais oportuno para aprendermos de forma mais recíproca e horizontal com os(as) licenciandos(as) em formação, com os(as) educandos(as), pensar a escola de forma plural e suas múltiplas territorialidades de aprendizagens, para além dos muros institucionais. Esta carta nasceu num contexto de profunda crise do estado democrático brasileiro para tomar posicionamento em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, mediante o colapso social instaurado pelo golpe político parlamentar de 2016, que foi incomensuravelmente agravado pela instauração de um governo de feições autoritárias, cujas ações de necropolítica, principalmente no período

pandêmico, exterminou e extermina, todos os dias, os grupos mais vulneráveis, como a juventude preta, as mulheres periféricas, as populações LGBTQIA+, comunidades indígenas, quilombolas e todo segmento pertencente às margens de uma sociedade perversamente desigual e colonial em suas estruturas de poder. Esta carta foi escrita não só para falar de agruras, mas para pensarmos coletivamente possíveis saídas, buscando bases de inspirações no esperançar crítico de Paulo Freire, no amor transformador das comunidades de aprendizagem de *bell hooks*, nas reformas progressistas colocadas em prática por Darcy Ribeiro, Leonel Brizola

Descolonizar as instituições e os afetos colonizados significa revigorar ações coletivas, sem que os sujeitos na sua pluralidade sejam vistos de forma homogeneizada e massificante. A escuta sensível, o olhar singular, o acolhimento afetivo podem andar de mãos dadas com as ações coletivas e movimentos sociais engajados numa educação mais libertária e democrática. Não podemos nos despedaçar em fragmentos de destruição e de auto-sabotagem nos gritos imperativos da coro dominante que silencia e agoniza sementes do esperançar edificante de uma educação libertária. Para aqueles(as) que enfrentarão o desafio do diálogo plural que não aniquila os diferentes modos de ser e estar no mundo, eu peço um cadinho de encantamento africano, aquele que pulveriza a racionalidade sisuda do pensamento colonizador e dá voltas de gargalhadas nas encruzilhadas de Exu. Que os encantos sejam transformadores e rompam as fronteiras das caras sisudas aristocráticas que se desconfortam com nossa presença.

Montes Claros, 25 de Abril de 2022.

*Leonara Lacerda Rufino*

Carta para “*meus*” residentes,

Foram dezoito meses de encontros semanais, reuniões, leituras de textos, debates sobre os caminhos que estávamos percorrendo e muitas dificuldades para desenvolver o projeto ao longo da pandemia que mudou as nossas vidas. Todo o planejamento teve que ser alterado para o formato remoto e virtual. Não conseguimos nos ver, abraçar, criar vínculos pessoais maiores do que certamente seriam possíveis presencialmente. Foi a minha primeira experiência à frente do *Programa Capes Residência Pedagógica* e meus medos e ansiedades estiveram comigo, afinal, minha chegada na Unifal-MG também era recente. Diante de um cenário de destruição da educação pública, esse programa consiste em aperfeiçoar a formação de licenciandos e licenciandas no final do curso na educação básica e tem sérios problemas e questões que não tratarei nesta carta.

Foi difícil manter acesa a chama da esperança. A destruição do nosso futuro com os projetos do governo Bolsonaro tem tornado tudo amplamente difícil. Essa carta não é para dizer o que fizemos, mas propor que vocês – residentes do curso de História da Unifal-MG e futuros professores e professoras de História desse país – leiam sempre que encontrarem obstáculos na trajetória profissional que lhes aguarda.

Não é uma carta para fazer memória, muito menos para apresentar resultados. É uma carta de despedidas, afinal, nosso projeto está chegando ao fim. Os *becos da memória*, como Conceição Evaristo narra, estão repletos de nuances perdidas entre o que queremos lembrar e o que queremos esquecer. Essa

carta é um ato de fazer lembrar (diferente de fazer memória) e não querer esquecer que atravessamos juntos, porém separados, um dos piores momentos da história do Brasil.

A pandemia da covid-19 matou, até o momento da escrita dessa carta, 647 mil brasileiros e brasileiras. Nas nossas reuniões, semanalmente contávamos sobre algum conhecido, conhecida e/ou familiar que teria se contaminado e/ou falecido. Quando perdi meu tio para essa doença, foi com vocês que desabafei sobre a dor de não conseguir vê-lo e me despedir.

Atravessamos – e vamos continuar atravessando – as mais devastadoras reformas educacionais dos nossos tempos. BNCC, reforma do Ensino Médio, novo PNLD e todo pacote neoliberal das políticas educacionais que foram colocadas em prática enquanto nos reuníamos virtualmente para pensar estratégias de, minimamente, conhecer os estudantes das escolas públicas parceiras do nosso projeto. Enquanto ouvíamos os relatos desanimadores das preceptoras sobre o caos instalado nas escolas causado pela pandemia e a falta de organização e descaso do governo mineiro com a educação, essas reformas solapavam toda estrutura educacional.

Debatemos muito sobre essas questões e uma das primeiras atividades que fizemos, ainda no primeiro módulo do Programa (entre outubro de 2020 a fevereiro de 2021) foi analisar atentamente os materiais produzidos pela secretaria de educação do estado de Minas – os famigerados PETs (Planos de Estudos Tutorados). Uma ferramenta de ensino apostilado e conteudista que destróçou aquilo que acreditamos ser mais potente na sala de aula: a autonomia docente. Acompanhamos angustiados e angustiadas a implantação dessa ferramenta, o aumento da evasão escolar e o desespero das professoras frente ao descaso implantado e as rotinas de trabalho totalmente alteradas pelo excesso de tela.

Encontramos espaços nos nossos encontros para rir e conversar sobre amenidades também. Conversamos sobre o BBB (Big Brother Brasil), que naquele momento pautava as redes sociais com os debates sobre racismo e pautas identitárias (além dos cactos que transformaram a Juliete na vencedora do reality em 2021). Em outros momentos, nossos cachorros e gatos apareciam nas telas e a reunião era inundada de suspiros e afetos que nos faziam lembrar que a vida pode (e deve) ser divertida também.

Os encontros que organizamos com residentes, preceptores, preceptoras, coordenadores e coordenadoras de outras universidades públicas também nos ajudaram a encontrar possíveis caminhos e alentos. Quando começamos o segundo módulo (entre março e outubro de 2021), a esperança da vacina nos invadiu. E como conversamos sobre vacina! Quem se vacinou primeiro, como seria o calendário em cada cidade, o alívio e a sensação de um possível retorno presencial nas escolas nos inundava naquele momento. Foram os respiros necessários e tudo isso ficou guardado também no nosso Diário. Lembram dele? As vozes de vocês contando, em áudio, sobre as experiências vividas naquele contexto estão guardadas. Esse material, além de acervo, guarda sentimentos, medos, frustrações e aquilo que nos afetava no momento. Nas primeiras gravações todos vocês estranhavam e me escreviam “*é para falar de mim?*” “*na primeira pessoa?*” “*não sei narrar o que sinto*”. Experimentamos juntos e juntas a construção dessas narrativas e os áudios são emocionantes quando ouvimos coletivamente.

Tenho a impressão que nós ouvimos muito também – apesar da minha fama de professora falante. Exercitamos a escuta, mesmo atravessados pelas telas dos nossos computadores e celulares. A *arte da escuta*, como enuncia Portelli, conecta experiências pessoais e impacta aquele que se permite ouvir. Tivemos que aprender a nos escutar mediados pela tecnologia.

Nesse processo, construímos coletivamente sequências didáticas que trouxeram histórias não contadas – e por isso, não ouvidas – de sujeitos (in)visíveis na história. Com diferentes estratégias e recursos, utilizando metodologias ousadas para o ensino remoto, colocamos em prática essas sequências e vocês se frustraram muito também, afinal, nem todo planejamento acontece conforme o previsto. A frustração colocou vocês diante das desigualdades ligadas à falta de conectividade dos estudantes das escolas públicas parceiras e ensinou que não adianta “competências emocionais” diante de um cenário pandêmico e de crise econômica grave.

O que também não sairá das nossas memórias é o nosso queridinho *@Enemsidência*, a conta no Instagram que sacudiu nosso projeto e nos colocou diante do desafio de produzir conteúdo de qualidade voltado para o ENEM. Não planejamos criar essa conta, mas, diante da demanda de uma das escolas parceiras, nos jogamos nas redes sociais e conseguimos mais que seguidores: atingimos os/as estudantes dessa e de outras escolas públicas. Foram mais de sessenta posts dos assuntos mais variados escolhidos pelos(as) estudantes dessas escolas – China contemporânea, guerra do Paraguai, estudos africanos, revolução francesa, Israel e Palestina e muitos outros temas foram abordados de maneira objetiva, com imagens cuidadosamente selecionadas e referências bibliográficas e de mídias diversas para saber mais sobre o assunto. As “*tretas*” da nossa organização interna com debates acaloradas sobre o cronograma também fizeram parte, afinal, tudo foi decidido coletivamente. Mais do que conseguir seguidores(as), queríamos aprender com tudo isso. Até apresentamos trabalhos acadêmicos em congressos contando sobre essa experiência – e sobre as análises dos PETs que fizemos – e fomos premiados.

O último módulo chegou e entre novembro de 2021 até a escrita dessa carta, estamos finalizando o projeto com as

regências e o retorno presencial das escolas. Todas as aulas precisam pautar as práticas de educação antirracista, pois seguimos acreditando num mundo mais justo e na escola como espaço privilegiado para propor ações que sejam plurais. As regências estão sendo marcadas por questionamentos e posicionamentos firmes de vocês, que querem disputar narrativas e contar *histórias que a História não conta*, como canta o samba da Mangueira de 2019. Assim, as aulas estão pautadas nos povos indígenas contando suas próprias histórias e nos protagonismos negros na história.

Chegar ao fim do projeto é ter a certeza de que erramos também e que nossos olhares, vozes e escutas não conseguiram alcançar tudo aquilo que nos atravessava. O cansaço e o desânimo nessa reta final não estão atrelados apenas ao ensino remoto e à pandemia, mas ao modelo de educação mercadológica que impera e que nos afoga constantemente. Se tínhamos desigualdades educacionais enormes, tenho certeza de que as escolas públicas onde vocês atuarão precisarão de vocês, futuros professores e professoras, atentas com o que estamos vivendo. Meu conselho é que promovam sempre a *pedagogia das perguntas*, como Paulo Freire nos ensina e questionem, afinal, pra que serve o ensino de História? Sempre que precisarem, leiam essa carta e acionem suas lembranças e mantenha-as sempre acesas, assim como as esperanças.

Abraços afetuosos,  
Alfenas, 24 de fevereiro de 2022.

*Lívia Monteiro*



Carta a um menino de pele marrom.

Danilo, meu querido filho, destino essa carta a ti.

No tempo em que você conseguir ler sozinho e com autonomia esta carta, talvez já não se lembre das duas conversas que busco rememorar aqui. É natural a gente esquecer mesmo. Às vezes, a poeira do tempo e o movimento típico da memória faz isso com a gente. Foram momentos que vivemos e que você, por meio de suas percepções e indagações de criança, me surpreendeu bastante, trazendo encantamento e esperança no devir.

O primeiro dos momentos que lembro aqui relaciona-se ao título desta carta.

Em um certo dia, até então qualquer, quando eu trabalhava na biblioteca, você adentrou o cômodo e, interrompendo a rotina, dirigiu-se a mim e, espontaneamente, disse: “Papai, a cor da minha pele é marrom”. Sua afirmação cortou o instante de concentração do trabalho. Segundos após sua fala, surpreso, eu perguntei se você gostava de “ser marrom”. Sua resposta foi afirmativa. E ainda complementou que gostaria que sua tez ganhasse um marrom ainda mais escuro, tal como a pele do seu pai.

Depois desta última fala, sorrimos, nos abraçamos e você retornou à sala para continuar alguma brincadeira que também havia sido interrompida. Como essa carta é direcionada a você, achei importante rememorar a conversa narrada nas linhas acima, como um momento de afetividade e identificação entre nós, mas também para evidenciar como a gente não se dá conta sobre “como e quando” alguém ensina e aprende algo.

Lembrando de outra de nossas conversas, recorde de um momento que suas indagações foram interdidas pelo fluxo da vida cotidiana. Após tal interrupção, as questões caíram num relativo esquecimento. Não voltamos neste assunto até agora, quando optei por retomá-lo nas linhas desta carta.

Estávamos a caminho da sua escola, como cotidianamente fazemos, quando você me disse que sabia que meu trabalho é ser professor de “gente adulta”, e que esse trabalho faz com que eu fique muito tempo trabalhando no computador, tendo muitas reuniões e é sobre ensinar adultos a serem professores e professoras de História. Depois da exposição de sua compreensão sobre meu trabalho, você me indagou pelos motivos que me fizeram fazer essa escolha. Afinal de contas, como você disse: “Além de professor, eu poderia ser astronauta, bombeiro, comerciante, filmista (cineasta), jedi, musicista, etc.” Neste momento, como já estávamos bem próximos à escola, não pude lhe dar uma resposta. Mas não esqueci da pergunta.

Neste meio tempo, entre o instante vivido e o agora, não retornamos a esse diálogo. Nesse momento em que paro para escrever-lhe essa carta, achei sugestivo aproveitar o mote por ti levantado e responder à sua curiosidade sobre algumas das minhas escolhas e apostas nesta profissão, na qual simultaneamente ensinamos e aprendemos sobre a experiência histórica e sobre o ato constante, instigante e sempre incompleto de educar. Tentarei responder a ti evidenciando três motivos que me fazem acreditar no que faço.

Ajudar, por meio das aprendizagens da história, na compreensão do mundo, é o primeiro dos motivos. Entendo, meu filho, que o mundo das relações entre as pessoas e as produções humanas, simbólicas e materiais, são resultados da ação da humanidade sobre a natureza, assim como resultado das interações das pessoas entre si. Desta forma, como nos relacionamos, como produzimos objetos, damos sentido a eles,

compartilhamos emoções e sensibilidades, não são ações estabelecidas naturalmente, mas sim práticas compartilhadas em determinada época. Se são hábitos e práticas que as pessoas de determinada época, no passado, no presente ou num tempo que virá, faz-se possível desnaturalizá-las, ampliando a nossa compreensão sobre o mundo. Como você já sabe, os programas e desenhos animados da TV e da internet, os livros, os contos de fada, os programas de gente adulta na TV, como jornais e noticiários, são produzidos por pessoas de carne e osso e que tem todas elas suas intenções, desejos e histórias. Como você já me disse, falando sobre o Godzilla, “monstrão” que é resultado do lixo subatômico acumulado no Mar do Japão após a Segunda Guerra Mundial, a intenção da produção inicial dos filmes do rei dos monstros era fazer uma crítica à produção de lixo atômico. A importância de alargar a compreensão do mundo é para que, principalmente os jovens e adultos, não achem naturais as informações que chegam até eles nos livros, na internet e nos programas de gente “grande”. Assim, quando assistirem uma reportagem sobre um assunto qualquer, conseguirão entender que por trás da notícia sempre tem pessoas que a produzem, com suas intenções, desejos e histórias.

Lutar contra o esquecimento é outro motivo para minha escolha de trabalhar formando professores e professoras de história. É importante dizer que estabelecer uma disputa contra o ato de esquecer é uma tarefa insolúvel. Lembrar e esquecer são caras da mesma moeda. Contudo, não me reporto a esse tipo de esquecimento, mas, sim a um tipo de entendimento da história que algumas pessoas possuem, que conscientemente ou não, desconsideram a importância de alguns fatos e acontecimentos, distorcendo passagens do passado e ocultando pessoas. Quando falo disso, me lembro de um dia destes em que você chegou da escola com um livro, que se não me falha a memória, tinha o título de “O tupi que você fala”. O livro nos ajudava a não

esquecer que no Brasil atual, mesmo que tenhamos a língua portuguesa como língua oficial, a forma como a falamos aqui foi altamente adensada por palavras tupi. Neste sentido, esquecer que nosso português é muito tupi é não entendermos muito bem quem somos e acreditar que somos outra coisa.

Por fim, o terceiro motivo para trabalhar com a formação de professores e professoras de história passa por apostar e acreditar que a educação deve ter um compromisso com a busca de ampliação das sensibilidades e da fruição estética.

No tempo no qual estamos inseridos, eu e você, meu querido filho, as possibilidades de usufruir, contemplar e desfrutar de objetos culturais, como a música, artes visuais, filmes, dentre outros, em grande parte, são mediadas por imensas redes de comunicação superficialmente livres, mas profundamente comprometidas com e colonizadas por interesses de grandes corporações. Hoje em dia, em diferentes países, uma parte muito grande das pessoas assistem aos mesmos programas, escuta as mesmas canções, joga os mesmos *games*, veste-se de forma muito parecida, “possui os mesmos sonhos”. Da sensação de estar bem ao assistir o desenho ou a série predileta, comer lanches rápidos, almejar determinados tipos de trabalho e relacionamentos pessoais, podemos observar uma economia na percepção e na interpretação simbólica do mundo. Acredito que a educação seja um lugar potente para a expansão da sensibilidade, da fruição estética e da percepção das pessoas para além daquilo que está posto no presente e no imediato.

Em carta, me despeço de ti, meu filho, continuando a acreditar que colocar relevo em outras possibilidades de vivenciar experiências soterradas e esquecidas, ampliar sentidos, podem fomentar utopias, trazendo encantamento e esperança no devir.

*Luciano M. Roza*

Carta aos eleitores brasileiros.

Essa é uma carta endereçada aos meus pares, os eleitores brasileiros, sei que somos muito diversos em relação à classe social, à origem étnico-racial, à faixa etária, à religiosidade, à orientação sexual, às regiões em que vivemos neste imenso país, dentre muitas outras diferenças que não é possível listar. O que nos une, ao menos no meu caso, desde 1989, quando, com 16 anos, votei pela primeira vez, é participar de um dos maiores eleitorados do mundo. Em 2022, de forma ininterrupta, participei da minha 17ª eleição. Votei em 9 anos para eleger vereadores e prefeitos e em 8 anos para eleger deputados estaduais, federais, senadores, governadores e presidentes da República. Sou filho, como muitos de nós, do que se convencionou chamar de Nova República, da redemocratização, da Constituição Cidadã de 1988. Vivemos a experiência republicana mais ampliada que esse país teve em sua história, que tem a idade como única barreira para se tornar eleitor, com verdade na urna, com milhões de eleitores.

Apesar das diferenças entre nós, - o que é muito positivo, por sinalizar a existência de uma sociedade plural, mas que também tem muitos problemas. Somos uma das sociedades mais desiguais do mundo e reprodutora de um racismo que se apresenta em situações do dia a dia. Creio que tenho algo a compartilhar com vocês sobre as minhas impressões do Brasil contemporâneo.

Na verdade, minhas impressões ficarão restritas a um campo, o da educação. Sou professor universitário há 22 anos. Comecei minha carreira no ano 2000, inicialmente como

contratado e posteriormente como efetivo, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Do mesmo modo, fui professor contratado, por curto período, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Desde outubro de 2010, sou professor exclusivo da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Em todos esses anos atuei nos cursos de licenciatura em História ministrando disciplinas da área de Ensino de História. Até o momento, ministrei 84 disciplinas nessa área e tive mais de 1600 licenciandos e licenciandas que participaram de minhas aulas. Sou um professor formador de professores, como muitos outros que atuam, atuaram e atuarão no Brasil. Tenho muito orgulho da minha profissão e sei do tamanho dos desafios que a educação brasileira possui.

Sou um otimista, os meus cursos na graduação são planejados em torno desse otimismo. Procuro, a cada momento, apresentar aos licenciandos e licenciandas em História - que, em breve, atuarão como professores e professoras na educação básica - os bons desafios que eles e elas enfrentarão.

A educação básica brasileira tem enormes desafios e os seus números, por si só, impressionam. O Censo Escolar de 2020 informa a existência de pouco mais de 47 milhões de matrículas na educação básica, sendo 81,4% concentradas em escolas públicas municipais, estaduais e federais. Se considerássemos o número de matrículas como a população de um país, o sistema educacional brasileiro seria o 30º país mais populoso do mundo, sendo, por exemplo, maior do que a Espanha, a Argentina e quase cinco vezes Portugal. Quanto aos professores e professoras que atuam na educação básica, o Censo Escolar de 2020 contou 2,2 milhões que trabalham em 179,5 mil escolas.

Tais números mostram que o sistema educacional brasileiro, apesar dos problemas, avançou muito em curto período. Dos anos 1980 para cá, houve uma incorporação significativa de

crianças, jovens e adolescentes na escola. Essa instituição ficou mais inclusiva, abrigou de forma vigorosa alunos e alunas oriundos de setores populares.

Evasão, fracasso escolar, avaliação, currículo, quem se deseja formar, sentidos de escola, formação docente e muitos outros temas foram e são debatidos por especialistas na área de Educação, por políticos, pela comunidade escolar, por jornalistas e demais atores preocupados com os rumos da educação no país.

Minhas aulas procuram, a todo momento, ressaltar, entre os licenciandos e licenciandas, a importância de se constituírem como profissionais autônomos/autores de suas aulas. A importância de nunca renunciarem ao planejamento dos cursos, as escolhas dos materiais utilizados, as formas como ensinar determinados conteúdos, a capacidade de eleger o que consideram significativo a ser ensinado para seus alunos e alunas da educação básica. Tudo isso considerando a disciplina escolar história como potente para alargar a experiência dos alunos e alunas, fazer com que compreendam que o que lhes é dado a ver foi e é construído historicamente. A história é uma das formas de conhecimento eficaz para a constituição de um olhar crítico sobre o mundo.

Em mais de duas décadas de atuação profissional, passei por quatro presidentes da República e quatorze ministros da Educação, começando por Fernando Henrique Cardoso e Paulo Renato Souza, respectivamente. Entre os ministros, dois foram os mais longevos, Souza que permaneceu no cargo durante os dois mandatos de Cardoso e Fernando Haddad que esteve à frente da Educação por 78 meses, sendo parte no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e outra parte no governo de Dilma Rousseff. Os demais ministros ocuparam o cargo entre o mínimo de 3 meses, que são os casos de Ricardo Vélez Rodrigues e Cid Gomes, e o máximo de 24 meses, a primeira gestão de Aloizio Mercadante (24/01/2012 a 02/02/2014).

Apesar das diferenças entre os governos, seus ministros e suas políticas para a educação brasileira, que sempre provocaram bastante debate na sociedade, por se tratar de tema importante e valorizado pelos brasileiros e brasileiras, me acostumei a ver algumas ações do Ministério da Educação como política de Estado, que está para além dos governos, que se estabelece como patrimônio da sociedade brasileira. É possível perceber continuidades e aperfeiçoamentos de políticas para a educação traçadas por diversos governos da Nova República. A produção das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de ensino superior e para a educação básica, formuladas desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, como forma de sepultar as normativas curriculares vigentes no período ditatorial. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, com suas diferentes versões, feitas durante os governos FHC e Lula. A constituição do maior programa de avaliação, compra e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas brasileiras, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Programa que, inicialmente, distribuía livros didáticos para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e, posteriormente, incorporou o ensino médio. A TV Escola, criada em 1995, cujo sinal era transmitido para todas as escolas brasileiras de porte médio. Sua programação era bastante vinculada aos PCN. Os programas eram classificados de acordo com o nível de ensino (infantil, fundamental e médio) e a área de conhecimento a que se destinavam. O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (criado em 1988) e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (criado em 1998); instrumentos de avaliação que produzem uma série de indicadores estatísticos que auxiliam o planejamento das políticas públicas.

Jamais pensei que pouco mais de 3 anos e meio do atual do governo fosse possível abalar políticas públicas que se transformaram em políticas de Estado construídas ao longo de

24 anos. Vivemos anos de desgoverno e desconstrução em vários setores do Estado brasileiro. Por vezes, acho que temos um retrocesso civilizatório, de investimento para constituir uma situação de Estado arrasado. Há retrocessos por todos os lados, nas políticas para a proteção do meio ambiente, na demarcação e proteção das terras indígenas, na gestão e no financiamento da cultura, na gestão e no financiamento da ciência e tecnologia, na gestão do instituto que cuida do patrimônio. Logo, o Ministério da Educação e suas ações nos ensinos básico e superior não passaram ilesos. O suposto imobilismo dos ministros que entravam e saíam gerou, muito pelo contrário, bastante fragilização. A TV Escola, por exemplo, deixou de existir. O PNLN sofreu profundas alterações. O Exame Nacional do Ensino Médio teve redução no banco de questões disponíveis para a elaboração das provas, dúvidas constantes sobre o calendário e preocupação se haveria ou não intervenção ideológica nas provas. Nas universidades e nos institutos federais, o presidente da República, por diversas vezes, não respeitou a vontade das comunidades acadêmicas das respectivas instituições para a indicação de seus dirigentes máximos, algo que lhe é permitido, mas não era usual entre os ex-presidentes da Nova República. Órgãos do MEC passaram por grandes turbulências, como ocorrido no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Qual o balanço disso tudo, após uma pandemia e uma falta de gerenciamento por parte do ministério? Há hoje retrocessos nos indicadores da educação básica brasileira. Crianças, jovens e adolescentes sofreram muito com as dificuldades enfrentadas pelas escolas em momento de excepcionalidade. Os desafios tornam-se ainda maiores para todos os envolvidos com o sistema educacional brasileiro. Os próximos anos precisam ser de reconstrução, de volta a acordos mínimos civilizacionais, de recuperação de políticas de Estado.

Como sou um otimista e um professor de história, a minha profissão me dá a tranquilidade para saber que esse momento passará e que, apesar de toda a destruição, seremos capazes de promover a reconstrução de um país mais plural, inclusivo e menos desigual.

Como eleitor, voto na defesa da Educação.

Rio de Janeiro, 5 de julho de 2022.

*Marcelo de Souza Magalhães*  
Professor de História da Unirio

Caras e Caros Leitores,

Com essa cartinha pretendo contar uma diferença sobre os sentidos de ensinar história.

Os leitores de minha geração talvez compartilhem comigo a posição de que vivemos dias torpes, cuja pilha de mudanças na legislação e nas políticas vemos ferir de pronto o nosso senso comum: escola para formar a cidadania; para formar uma cultura comum; ensino de história para formar o pensamento crítico e potente – que permita vislumbrar a superação do passado com projetos comuns, de cidadania plena.

Entre a BNCC e a legitimação do *homeschooling* vemos, atordoados, nossas assertivas se desmancharem entre os trancos e barrancos das injunções das políticas educacionais degradantes (do inominável presidente da república e sua inominável tropa de deputados e senadores) e da emergência das redes sociais nas quais as representações, nem sempre verossimilhantes, constituem fatos, explicações e argumentos que tem efeitos surpreendentes no auditório constituídos por indivíduos (que têm a liberdade de decidir o que querem consumir/acreditar). Essas injunções têm produzido mudanças inesperadas e muito rápidas na arquitetura do humanismo sobre a qual se assentavam as finalidades explícitas do ensino de história: ciência, conhecimento crítico e projeto coletivo de futuro pareciam ser inabaláveis.

Se nossa matéria escolar sempre esteve no debate público – sobretudo em relação ao que deveria ser ensinado e em quanto tempo escolar deveria ocupar – história na escola deveria conformar cidadania crítica e a cidadania, por sua vez, o mote articulador das identidades coletivas. Aí incide, justamente, o

que nos afeta: currículo (matérias) e escola devem estar, agora, a serviço das individualidades plenas.

Nessa injunção, a BNCC é um sintoma explícito da redução da escola à finalidade da formação do indivíduo. Nesse documento curricular – imposto por vias questionáveis – o que move a disciplina história é o reconhecimento de si e do outro na diversidade. Reconhecer as diferenças não é aí construir algo comum ou em comum. Verbos – tão presentes em outras prescrições curriculares – foram eliminados sutilmente do texto: lutar, transformar, superar estão fora do novo léxico do ensinar a história. Por sinal, o verbo lutar – em toda a BNCC – só aparece como “componente” de Educação Física: lutar capoeira ou kung fu. De outro lado, a escola está a serviço do indivíduo que, por sua vez, deve achar um lugar no mercado de trabalho, a partir de seu próprio “projeto de vida”. A escola desenvolve habilidades e competências requeridas ao indivíduo no mercado de trabalho. Esse léxico – cuja hegemonia vem se impondo desde os anos 1990 – repete veladamente a premissa de que a escola tem como função a distribuição “do homem certo no lugar certo” do mercado (sem nenhum lugar).

A outra escola – apagada nos adjetivos tradicional, enfadonha, fracassada, incompetente, incapaz etc. – deve ser transformada e com ela o seu humanismo deve desaparecer. Não há mais espaço para aprender a interpretar o mundo para transformá-lo: transformá-lo coletivamente pelo domínio de categorias, de método, das diversas ciências” – pela aquisição das ferramentas críticas. Muito pelo contrário, o indivíduo deve se adaptar ao mundo, ser resiliente. Essa competência “socioemocional” deve ser desenvolvida na e pela escola: ensinar a receber o golpe e dele sobreviver, saindo-se melhor. Nessa direção, não se trata de analisar o “golpe” contingencial ou a ordem arbitrária (mas naturalizada) que se impõe aos sujeitos, de problematizar, de colocar em questão o que é ou foi para

transformar a contingência da vida. No novo jargão: cada um deve ser “resiliente”, deve se adaptar às condições (sempre muito hostis) do presente (que nunca passa) do mercado ou da política; deve aceitar a si mesmo e o outro na contingência dos discursos de autoajuda ou nas crenças de cada um. Assim, o si não chega mais a ser para si: da luta de classes ou da luta por uma sociedade mais humana; ou da superação das desigualdades; ou mesmo da construção de formas diferenciadas do econômico. O reconhecimento do outro é atrelado a identidades diversas, produzida na experiência de vida de cada um; mas, jamais na possibilidade autorizada de se identificar com o outro e se colocar no lugar do outro - como queria o velho humanismo - já que a experiência particular é o que cada um já tem.

No mesmo mote, os produtos individuais do si devem carregar o nome de quem o fez: o aluno é autor de seu projeto de vida; de seu projeto de estudos; de sua identidade. Autoria sem autoridade: expressão pura do produto que é, por sua vez, o próprio indivíduo reificado.

Nesta carta, leitores, aparecem expressões de estranhamento de uma testemunha - sem resiliência - que vem experienciando a docência - antes na escola e agora no ensino superior - desde o século passado. Essa falta de resiliência pode, entre outras coisas, instaurar certo distanciamento. Autoriza, no incômodo que é a vida, a procurar entender, mesmo com angústia, essas injunções sociais dos acontecimentos que vivemos. O reconhecimento da diferença é menos lamento - da memória que chora o mundo que já foi experienciado pela individualidade que sou - e mais tentativa de mobilizar as ferramentas críticas que a história nos oferece para problematizar o presente como diferença do passado. Se o mundo passado passou completamente, ainda não é possível saber. Mas, certamente ensinar história hoje não é exatamente o que já foi. O exercício da profissão está submetido às outras

condições sociais: a do discurso hegemônico do individualismo; a do vínculo estrito da escola com o trabalho; a do império das “versões” (muitas vezes sem lastro) do passado - a serem consumidas, segundo as individualidades - produzidas por autores (sem autoridade de um lugar social) que confrontam o próprio conteúdo do ensino de história.

Some-se a isso, a imposição de um novo currículo, cujos dispositivos estruturantes, esvaziam a autoridade e os saberes dos docentes na invenção da sala de aula: seja na leitura de quem são seus alunos; seja no modo com o qual precisa comprovar que ensinou o que está descrito no documento curricular.

Se, de certo modo, a BNCC mantém, em seu rol de conteúdos, a tradição da disciplina escolar História (da pré-história aos dias de hoje; da Grécia Antiga à América Contemporânea), o faz sob o novos marcos das finalidades sociais da escola do indivíduo e do trabalho. Está sob a égide das competências e habilidades; do indivíduo como ponto de partida e de chegada, tomando a própria noção de indivíduo como a-histórica: “o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais”; ou ainda: “Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis - do Eu, do Outro e do Nós -, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação”.

Há aí a clara naturalização da noção de indivíduo como categoria trans-histórica, que unifica a experiência das diferentes sociedades, reduzindo também as suas particularidades. A noção de indivíduo obviamente pressupõe outras noções contemporâneas como a de “psicologismo”, de “liberdade de escolha”; “consumismo”; de “subjetividade”; de “autoria”, “resiliência”, “habilidades e competências” entre outras.

Seja lá em que tempo for – ou em que situação social estiver – o professor deve ensinar aos alunos que é o indivíduo que faz e produz. Essa noção de indivíduo – nem sempre válida na ordem simbólica de sociedades do passado e mesmo do presente – é pressuposto do ensino de história e o que justifica ensinar história: é a linha contínuo que articula o fluxo do tempo e dos assuntos na tradição seletiva proposta no documento curricular: “Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas”. O indivíduo, nessa direção, é o referente de qualquer ordem simbólica, mesmo para arbítrios culturais nos quais o indivíduo inexistente. Em cada tempo, pode-se reconhecer a resiliência dos indivíduos? Nessa direção, a noção de descontinuidade, de finitude de determinadas ordens simbólicas desaparece, assim como sua historicidade. Essa forma etnocêntrica de lidar com o passado instaura o presentismo como regra de sua decifração. No lugar de encontrar um outro (uma ordem simbólica) que já morreu, o indivíduo-aluno encontra a si mesmo, lendo no passado sua subjetividade, sua liberdade, o seu próprio arbítrio cultural naturalizado, com as suas competências e habilidades em vigência.

Despeço-me, leitores, com a esperança instaurada pela história: de que se o passado passou, talvez, este presente também passe. O que parece hoje como discurso hegemônico inabalável possa ser, em outro futuro, evidenciado em sua finitude.

São Paulo, 24 de maio, 2022.

Abraços,

*Maíta*



Às gerações que confiaram em nós.

Meus meninos e meninas, discentes de várias gerações e filho(a)s emprestados pela vida... Eu me dirijo a vocês movida pelas inúmeras mensagens que tenho recebido pelas redes sociais nos últimos anos, num período marcado não somente pela insegurança da pandemia, mas pelos negacionismos, autoritarismos e intolerâncias de todo tipo que tem nos atingido cotidianamente. Em especial, uma delas foi escolhida para ser a inspiração desta carta, uma resposta a cada um(a) que compreendeu e que continua a valorizar o conhecimento histórico mediado pela confiança e pelo amor público, e que dizia assim: “Professora, agradeço às aulas de História por eu saber que a ditadura existiu. E por condená-la. É muito bom saber que, em meio a tanto ódio, eu aprendi sobre o valor da democracia e da diferença”.

Gostaria que soubessem que cada expressão como esta me soa como esperança em meio a um futuro que parece desaparecer no horizonte, e me convida a um passado presentificado pela memória afetiva e política, em 36 anos de docência no ensino básico e na universidade. Convido cada um(a) a recordar das inúmeras vezes em que sonhamos juntos, procurando encontrar em cada conteúdo do currículo formal um motivo para falarmos de nossas experiências, dando-lhe novos sentidos. Saibam que projetávamos a ucronia, um conceito que talvez ainda seja pouco pensado em sala de aula, quando trazíamos para o cotidiano da história ensinada e vivida, o tempo das possibilidades e da imaginação: “E, se pudéssemos falar das mulheres na história? E se

denunciássemos as invisibilizações de negros, indígenas, pessoas lgbs e camponeses naqueles fatos que o livro e o currículo silenciaram? E se perguntássemos sobre as ausências, os apagamentos e silenciamentos, e contribuíssemos para a produção de presenças, a partir de novos recursos, outras linguagens e a troca de nossas experiências? E se não fôssemos apáticos diante das heranças da ditadura e não aceitássemos como normal as violências? E se cada um, dentro de sala de aula, pudesse compartilhar suas histórias de opressões e também de resiliência e felicidade?

Nas aulas de História, na educação básica, a tensão entre ações de intolerância e as inúmeras resistências sempre esteve presente em nossas conversas, em tempos que pareciam mais leves e em que acreditávamos estar construindo um país democrático, a cada dia. Eu me recordo das inúmeras vezes em que nos reunimos para falar do poder da memória como reparadora de traumas: quando vocês se emocionavam ao ouvir uma narrativa sobre a ditadura militar, em um Memorial como o da Resistência, ou quando assistiam a um filme ou na oportunidade de dialogar com sobreviventes daqueles tempos sombrios. Vocês lembram quantas vezes nos abraçamos, ao final de uma aula, para chorarmos junto(a)s as perdas em guerras, em campos de concentração, em câmaras de tortura, em casos de feminicídio e transfobia? E como procurávamos refletir sobre nossas próprias práticas de racismo e de intolerância dentro da escola? E vocês perguntavam: “Os regimes violentos como o fascismo e os autoritarismos podem nos assombrar novamente?”.

Muito(a)s de vocês se sentiram tão afetado(a)s pela História – a ensinada e a vivida – que assumiram a responsabilidade coletiva de construí-la de outra forma, procurando em experiências dispersas no processo histórico formas de inspiração; às vezes modelos de resistência que não serão

repetidas, pois, como sempre lhes disse, os tempos e os sujeitos são outros. Lembram disso? Do quanto muitas vezes vocês sonhavam em ser como a juventude dos anos 1960, lutando contra as ditaduras no Brasil e no restante da América Latina; como admiravam os jovens do Maio Francês, em 1968, e a população portuguesa com os cravos na mão enfrentando o exército em 1975; as lutas dos diversos povos do continente africano contra o imperialismo assassino; a resistência de homens e mulheres apagado(a)s da História pela escravização e pelo genocídio. Encantavam-se com as possibilidades de que a história não fosse determinista e de que pudéssemos ter agenciamento sobre ela, inspirando-se na trajetória das mulheres contra a ditadura brasileira, em especial dona Iracema, a cozinheira de uma escola que enfrentou um general para enterrar o corpo de seu irmão, torturado e morto por seus algozes.

Vocês diziam, repetidamente: “Queremos ser como ele(a)s, ter a coragem que carregam; fazer a diferença!”. E eu lhes respondia sempre, com esperança no peito, que não poderiam jamais repetir o feito e a história como tempo escoado; que não poderiam ser aquelas juventudes, aqueles grupos, mas poderiam agir enquanto sujeito(a)s de seu próprio tempo, numa história ainda em aberto e com novas demandas; a partir da profissão que escolhessem, da militância que se envolvessem, dos comprometimentos permeados pelo desejo de recorrer sempre ao conhecimento histórico, ainda que longe dos bancos escolares.

Hoje assistimos, neste país que compartilhamos, a imposição de projetos neoliberais e de caráter fundamentalista que afetam não apenas a construção de saberes fundamentais ao currículo escolar e acadêmico, mas às relações humanas, à democracia e à vida de cada um de nós, estejamos ou não nestes espaços. Valores como o aprendizado pela diferença, o direito à memória e à identidade estão sendo violentamente atacados por políticas públicas de redução drástica de aulas de História (entre

tantas outras áreas do conhecimento da mesma forma importantes), em nome de uma liberdade de escolha que não existe para pobres; da banalização de um “notório saber” que esvazia a ciência; em nome de uma escola “sem partido” que claramente toma partido na defesa das elites que se perpetuam no tempo e hierarquizam relações.

Como alunos da universidade e do curso de História, observo vocês ocupando o espaço público para denunciar as práticas autoritárias que ameaçam a educação e a democracia brasileira como a redução de gastos na educação, a ameaça constante de um golpe que nos avilta, a perseguição a educadores e as reformas educacionais que reduzem a História a um campo de curiosidades. Mas, teimosos que são – pelo amor público ao mundo que continua a lhes fortalecer – permanecem denunciando o pouco espaço para as diferenças de raça, sexualidade, classe e gênero; o conhecimento ensimesmado e eurocentrado que alimenta os negacionismos e os apagamentos históricos; as violências que se alongam contra a liberdade e a dignidade humana.

Digo a todos e todas que estamos em meio a um dos momentos mais importantes de nossa história; um tempo de reconhecimentos e reparações; de cobranças e reconstruções; de ameaças e enfrentamentos sob a sombra do passado que se quer perpetuar, mas ainda na perspectiva da ucronia. Ainda sou contagiada pela enorme capacidade de se perguntarem sobre como o futuro pode ser reinventado e como a história poderá ser afetada por nossas ações. Vocês me fazem acreditar cada vez mais na possibilidade de uma história pública que, em sentido contrário ao dolo e ao reducionismo político, se preocupe em abrir-se a diferentes comunidades profundamente afetadas pelas experiências, memórias e por saberes que a universidade e a escola precisam ouvir, considerar, refletir, mediar e aprender, se quisermos continuar a fazer frente a um futuro ameaçador.

Lembram quando me perguntaram, algumas vezes, sobre o provável “retorno” a um contexto de censura, crimes e violações? Recordam-se da força de dona Iracema em frente a um general exigindo o corpo de seu irmão morto? Talvez estejamos nessa encruzilhada: entre o medo e a coragem; o apagamento e a denúncia; a apatia e a escolha. Um momento histórico que nos chama a sermos sujeito(a)s de nosso próprio tempo e “façamos a diferença” entre sucumbir e existir. Abramos espaço, mais uma vez, querido(a)s, para o tempo ucrônico, mas não voltado ao passado: “E se eles tivessem feito assim?”, e sim ao futuro imaginado no presente: “Se eles tivessem feito assim, seria diferente. Mas, e se fôssemos nós a não mais aceitar as ausências e exclusões, na universidade, nas salas de aula, no ensino de História e na vida política e social deste mundo que compartilhamos?”.

Nesse enfrentamento, não lhes digo que haverá paz, porque nossa alma ainda há de ser machucada e haverá muitos espaços a (re)ocupar. Temos que nos fazer presença na Academia, na escola, nos espaços de memória e nas redes de solidariedade, físicas ou virtuais, produzindo presenças pelo conhecimento, pela raiva indignada e pela ação amorosa, politicamente. Se forem professore(a)s de História, ou historiadore(a)s, contribuam com um conhecimento que afete, que provoque e que crie formas colaborativas de se pensar o passado, que coloque em discussão as múltiplas formas de violência histórica, de modo que possam combater as egohistórias, as narrativas banalizadoras da vida e a cegueira.

Não imagino que seremos livres para agir no mundo, principalmente àquele(a)s que decidiram ser professore(a)s num contexto em que o que se propaga é a ignorância, porque a vigilância há de desabar sobre nós se nosso posicionamento for denunciar, abrir espaços de escuta e acolher. Mas o que nos resta – e não é pouco – é continuarmos a fazer o que sabemos:

acusar as ausências, valorizando outros saberes que nos permitam barrar a intolerância, o genocídio, o epistemicídio, o sexismo, a lgbtfobia.

Não duvido que ainda sentiremos medo e angústia, mas a coragem só pode nascer nesses momentos de enfrentamento em que o afeto e o conhecimento tornam-se instrumentos de indignação e união, opondo-se ao ódio devastador, para reescrevermos a História, reafirmar identidades e fazer justiça contra um passado autoritário que insiste em ficar e que nos negamos a aceitar. Não lhes prometo que venceremos, porque na história não há vencedores. Há lutadores, como nós, que sabem que o tempo da história é mais lento do que nossos sonhos ansiosos por justiça. Eduardo Galeano, em sua doce sabedoria, nos recordava que o tempo da história jamais corresponderia ao tempo de nossos desejos, ansioso(a)s para que os grandes conflitos se resolvam rapidamente. A História, tão grandiosa, como vocês perceberam em nossas conversas, exige que nos mantenhamos atento(a)s e que persistamos no movimento das margens para o centro, fazendo perguntas, acusando as injustiças e acreditando que a felicidade e o futuro não estão prontos em algum lugar nos aguardando. E, por isso, é preciso que desesperemos e os façamos ação.

Por fim, que terminar esta carta correspondendo ao agradecimento daquele aluno que me escreveu para dizer que devido ao ensino de História aprendeu a condenar a ditadura e a valorizar a democracia e a diferença, o que é muito significativo para mim que, como professora, sempre considerei que o que construímos em sala de aula se estende no tempo e se alarga na vida. Acredito que muito(a)s de vocês, que têm se preocupado em mandar mensagens assim a seus(suas) professore(a)s, querem nos sinalizar que estão conosco em tempos de desesperança. E esta ação generosa alimenta em nós o sonho de que dias melhores amanhecerão pois, apesar da dor,

vocês estão no mundo inquietos e afetados ainda por nossos encontros! Obrigada!

*Marta Gouveia de Oliveira Rovai*

36 anos sonhando em sala de aula



Caro aluno da educação básica,

É preciso que você saiba o que acontece em Roraima. Atualmente, vivemos um momento extremamente delicado, o estado já viveu inúmeros outros momentos delicados, entretanto, acredito que este seja um dos mais divulgados. No entanto, parece que poucos sabem. Prefiro pensar assim, pois é mais reconfortante do que pensar que poucos se importam.

Fazemos parte da imensa Amazônia, região sempre associada ao verde, à floresta, às árvores e aos rios. Da forma como tais associações são feitas, parece que não há vida animal e humana na floresta, só vegetal. Se fala tanto em derrubada de árvores como se elas fossem seres isolados, e não conectados que tem em si um microcosmo enorme.

Além das árvores e seus microcosmos, a Amazônia tem gente, sim tem gente! Tem muita gente! Entre eles, povos indígenas que estão sendo sistematicamente atacados pelo garimpo ilegal, devido às riquezas preservadas de suas terras. A sanha do ouro em terra indígena vem promovendo uma tentativa de etnocídio do povo Yanomami, amplamente denunciado pela mídia alternativa e comercial e associações indígenas, porém sem respostas efetivas dos governos federal ou estadual de Roraima.

Embora o estado tenha maior porcentagem de indígenas do país, o símbolo da unidade federativa é o garimpeiro, representado pela estátua de um garimpeiro com sua bateia na principal praça da capital Boa Vista, a praça do Centro Cívico, no centro da cidade. Na mesma região, em frente a um dos principais pontos turísticos boa-vistenses, a Orla Taumanan,

temos um monumento em homenagem aos “pioneiros” que “construíram” Roraima.

E os indígenas?!

Os indígenas fazem parte do imaginário do estado como preguiçosos, que atrasam o desenvolvimento de Roraima. Assim como faz parte do imaginário do estado a inegável vocação para exportador de *commodities*. Pois, Roraima é considerada a última fronteira agrícola do país, além de rica em minério.

Apesar de muita luta e conquistas dos povos indígenas, como a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, a criação do Instituto Superior Indígena Insikiran, na Universidade Federal de Roraima (UFRR), voltado exclusivamente para a formação superior indígena, e, atualmente, o concurso estadual para professores que atuarão nas escolas indígenas nas comunidades, entre outros, superar o senso comum que os trata como empecilho é difícil!

Em 2017, tivemos a promulgação da Reforma do Ensino Médio, que retirou a disciplina história do rol das obrigatórias, tornando-a optativa. No “Novo” Ensino Médio dividido em quatro itinerários formativos: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas, a disciplina História faz parte como cadeira obrigatória apenas do último. Ou seja, perdemos um importantíssimo espaço de discussão sobre as questões passadas e presentes do nosso país, sobretudo, a questão indígena, fundamental para compreensão das relações históricas, culturais e socioeconômicas do nosso estado.

A História e Cultura Indígena como conteúdo obrigatório da Educação Básica foi estabelecido pela Lei Nº 11.645/2008, e deve constar em todas as disciplinas, especialmente nas de História, Literatura e Artes. Sem embargo, os indígenas sejam citados em alguns conteúdos das disciplinas supracitadas, no nosso caso História, sua presença era, e permanece, de certa

forma, pontual, e, raramente, são mencionados como protagonistas, como agentes. Tal lei proporcionou uma inflexão no ensino, e embora ainda estejamos caminhando, muitos temas e materiais foram elaborados, alargando o conhecimento e a sensibilidade com relação ao tema.

Em tese, por vivermos tão próximos “ao tema” deveríamos ter uma maior sensibilidade com as questões que envolvem o assunto, contudo, não é assim que funciona. A proximidade é marcada pelo embate e a intolerância mobilizados pelo senso comum. E o horizonte que a renovação da disciplina abriu está se fechando pelas investidas reacionárias, preconceituosas e mercadológicas. Espaços potenciais de diálogo estão se reduzindo.

Outra realidade alarmante aqui no estado, é a disseminação da implantação das escolas cívico militares, com militares da reserva que organizam e vigiam esse espaço tão rico que é o chão da escola, contribuindo para que se torne um espaço de adestramento e domesticação de corpos.

Não sejamos ingênuos, tais investidas que afetam diretamente o Ensino de História e suas temáticas urgentes e transformadoras, são implementadas com o claro objetivo de silenciar e apagar determinados assuntos, embates e conflitos. Desse modo, é mais fácil “passar a boiada”, como afirmou o ministro do Meio Ambiente do governo Bolsonaro (PL), Ricardo Salles, ao se referir ao foco da mídia voltado para a pandemia de COVID-19, com relação à oportunidade de aprovar leis que desrespeitam o meio ambiente e facilitam sua destruição, sem que a sociedade perceba e dê a devida atenção.

Alunos da educação básica, não se enganem acreditando que têm autonomia e flexibilidade na escolha de um currículo mais “adequado” à sua realidade. A estrutura curricular e organizacional ora proposta pelo “Novo Ensino Médio” é um arremedo daquele estabelecido durante a ditadura civil-militar

brasileira (1964-1985), com viés exclusivamente mercadológico, no qual toda a população, nesse caso especificamente, aquela idade escolar no país, deve se moldar aos desígnios do “deus mercado”, regido por algumas dezenas de bilionários.

A retirada da disciplina História do ensino médio é, em última instância, um atentado ao aprofundamento do pensamento crítico e à preservação da vida, já que estamos perdendo a sensibilidade e empatia por desconhecermos certos assuntos...

E os indígenas? E a Amazônia?

Se a gente desconhece um assunto, é como se ele nunca tivesse de fato existido.

Boa Vista, 11 de maio de 2022.

*Monalisa Pavonne Oliveira*

Às minhas professoras e aos professores da graduação.

Em primeiro lugar, eu acho que deveria ter escrito esta carta muitos anos atrás. Isto porque eu sinto a necessidade de agradecer, sem medo de ser piegas. Tenho certeza que os meus anos como estudante do curso de História da UNESP de Assis foram essenciais para a minha formação como ser humano. As aulas, as orientações, os eventos acadêmicos, as viagens, as conversas de corredor ou nos bares, não formaram apenas o *Olavo*, professor de História, mas o *Olavo*, que por ser professor de História se interessa por pessoas e por outras pessoas, em outros tempos e espaços. Também se interessa por sobre como as pessoas aprendem e podem aprender mais e mais. O *Olavo* que gosta de música e cinema não surgiu na graduação, mas encontrou lá um espaço bacana para elucubrações e descobertas.

Eu fiz a graduação entre os anos 1987 e 1990. Quando ingressei, o mundo era dividido pela bipolaridade da guerra fria, “male-male” tínhamos nos livrado da ditadura militar, a inflação era galopante, as novelas da Globo povoavam o imaginário popular e torcer para a seleção brasileira ou para um time de futebol rendia longas conversas sobre ser ou não ser um sujeito “alienado”.

Naqueles primeiros anos do curso, eu era um sujeito tentando me adaptar.

Logo no primeiro semestre, o professor *Milton Carlos Costa*, da disciplina de “Introdução aos Estudos Históricos” nos solicitou a leitura de um livro que seria conteúdo de avaliação oral e individual. “*Como assim?*” eu pensei, “*um livro inteiro?*”, “*avaliação oral?*”. Caraca... Aquilo era muito prá minha cabeça.

Alguns meses antes, no ensino médio, avaliação era sinônimo de prova, e prova era uma folha de papel com algumas perguntas sobre um conteúdo específico. Logo no primeiro semestre uma das provas seria individual, sobre um livro e para analisar o debate historiográfico. Afff... Desde então, *Tumbeiros* de *Edgar Conrad* não sai da minha estante, assim como as perguntas do *Milton* sobre pesquisa com dados quantitativos que ficaram na minha cabeça por um bom tempo.

Os primeiros meses de aula foram muitos loucos... Debate historiográfico... Qui qui é isso? Como vou explicar para os meus pais e meus irmãos o que se estuda em um curso de História... Enfim... Aos poucos fui entendendo o que é o tal “debate historiográfico”. No primeiro ano do curso (a memória não está boa, mas eu tenho uma cópia de meu histórico...) as disciplinas específicas dividiam nossas atenções com Geografia, Antropologia e Economia. História Antiga I, com o professor *Pedro Paulo Funari* e Medieval I, com a professora *Maria Guadalupe Sanches*, conseguiram me mostrar que a História se faz com pesquisa, com análise e interpretação das fontes, e que o tal “debate” não existe sem esse rigoroso processo. Mais que isso, ambos me mostraram temáticas de pesquisa histórica que eu desconhecia: sexualidade, a arquitetura, a vida cotidiana, o imaginário.

Ali, naquele primeiro ano já estava dada a senha daquilo que seria um objetivo profissional, de pesquisa e de vida: pensar a relação entre ensino e pesquisa no ensino de história nos diferentes níveis dos processos educativos. Eu sabia que faltavam longos três anos para eu me formar, mas era isso que eu queria levar para a sala de aula: a pesquisa, as perguntas, o tesão que é compreender e poder interpretar a História.

Na medida em que a compreensão da História e da historiografia tomavam forma, vinham os tropeços. Bons tropeços!!

Lembro que no segundo ano do curso, a professora de Brasil I, *Glacyra Lazzari Leite*, nos solicitou a leitura de quatro artigos (lá vem do debate!!). Ao iniciar a aula ela perguntou para a turma sobre “*o que tinham achado dos artigos*”. Claro, o sujeito aqui levanta a mão e diz: “*então, eu gostei desses dois, mas esses outros dois gastou a minha beleza*”. Na lata, a *Glacyra* solta essa: “*mas, que beleza você tem para gastar Olavo?*”. Do soberbo ao abobalhado foi um pulo. Nem preciso dizer o quanto a turma tirou o meu sarro naquele e nos dias seguintes. Mas, eu sou muito, muito grato à *Glacyra*. A atitude dela me forçou a reler os textos “*que gastaram a beleza que eu não tenho*”, me exigiram pensar nas palavras, nas ideias e a buscar argumentos coerentes com um debate acadêmico. Como diriam os antropólogos, foi quase um ritual de iniciação.

Ainda no início do curso eu conheci uma das professoras que mais marcou a minha formação inicial: a professora *Zélia Lopes da Silva*. Ela era professora de Brasil III, uma disciplina que normalmente era frequentada no terceiro ou no quarto ano. Mas, naqueles anos, a *Zélia* era da Diretoria da ANPUH São Paulo, Primeira Secretária, se não me engano. E a ANPUH/SP estava fervendo!! Coincidentemente, 1987 e 1988 são anos em que a famosa proposta da CENP/São Paulo estava sendo debatida nas universidades e também em outros círculos sociais. Enquanto os poucos e hegemônicos jornais da mídia impressa criticavam a proposta por sua suposta “supervalorização das temáticas relacionadas ao trabalho”, a ANPUH/SP se esforçava para promover um debate mais acadêmico e que fosse coerente com a produção historiográfica do período.

Bom, como eu ingressei na graduação já muito interessado na licenciatura e no ensino de história, eu fui me apresentar à *Zélia*, disposto a entender melhor aquele debate. Logo, a *Zélia* me deu uma caixa com recortes de jornais com textos e reportagens

sobre a proposta da CENP/SP. A maioria era de editoriais detonando a reforma por seu viés “marxizante” e que não definia com clareza o currículo a ser seguido nas escolas.

Para mim era o futuro do ensino de história nas escolas: as temáticas no lugar das linearidades; um currículo oficial mais aberto ao trabalho dos professores nas escolas; o incentivo ao uso de fontes em suas diversidades; a possibilidade de criação no lugar de algo pré-definido.

Por conta dessa aproximação nos debates sobre a proposta da CENP/SP, a *Zélia* tornou-se uma das professoras com quem tive mais contato. Ela foi minha orientadora de Iniciação Científica em um projeto sobre o escolanovismo no Brasil. Fui seu aluno na disciplina de Brasil III e junto com o Carlinhos do DA, outro orientando de IC, tivemos muitas e boas conversas. A orientação da *Zélia* foi fundamental para compreender os caminhos da pesquisa: a busca pelas fontes e sua interpretação, a procura por referências bibliográficas, a definição de uma perspectiva teórica para a análise do objeto.

Eu me formei em 1990, e queria muito ir logo para a sala de aula. O meu ingresso no Mestrado em Educação ocorreu no ano de 1997. Tenho absoluta convicção que os docentes da minha graduação e a minha orientação de IC foram essenciais para a minha trajetória como pesquisador de pós-graduação.

Não há como me esquecer das orientações do professor *José Luiz Beired*, de América II. Na disciplina ele pediu um trabalho final em que a temática poderia ser escolhida pelos alunos. O topetudo aqui resolveu fazer um trabalho sobre os murais mexicanos de *Diego Rivera*, com algumas pitadas de *Octávio Paz*. Pensa se eu me meteria nessa hoje.... Rsrrsrs. O *Beired* foi muito paciente, demonstrou o que seria ou não viável e corrigiu o trabalho com muita dedicação, orientando pessoalmente os equívocos e acertos. O mesmo fizeram outros professores, como a *Iara Lis Schiavinatto* de Moderna II, o *Antonio Celso* de Brasil

IV, o saudoso *Kadú, Carlos Eduardo Jordão Machado* de História das Ideias Filosóficas, e também o *José Carlos Barreiro*, de Brasil II.

O respeito e o profissionalismo tiveram uma influência muito positiva na minha formação docente, seja em relação aos estudantes das escolas ou das IES em que lecionei ou ainda leciono. Todos nós sabemos que as condições de trabalho não são as mesmas, tanto entre as IES e notadamente em relação às escolas da educação básica. Então, não se trata de comparação em relação ao que foi realizado, mas como foi realizado naquele contexto específico.

Gostaria que vocês soubessem que eu nunca considerei relevante o debate que identifica os cursos de licenciatura em História como “bacharelescos”. Para muitos pesquisadores do ensino de história, nossos cursos de licenciatura tem um viés muito teórico, de muito debate historiográfico e pouca formação para as práticas escolares, para o “chão de escola”. Desde a graduação, e muito graças a vocês, eu considero essa conversa uma “bobagem”.

Como vamos ser bons/as professores/as de história se não conhecemos os princípios básicos da pesquisa e do fazer historiográfico? De que adianta eu aprender na formação inicial sobre o “chão, o pátio e o teto da escola”, se a História, que deve ser o meu conhecimento de referência, não está bem definida na minha mente?

Eu preciso mesmo agradecer vocês. Quando eu me encontrava em apuros nas escolas, sem saber como abordar determinadas temáticas, eram das suas aulas que eu me lembrava, bem como da forma como vocês nos instigavam a pensar diferentes temáticas e abordagens. Por exemplo: o currículo escolar, muitas vezes pautado pelos livros didáticos, apresentam poucas temáticas daquelas que foram trabalhadas na graduação. Para mim, isso nunca foi um problema. Vocês me

mostraram que é impossível ensinar e aprender sobre “toda a história”. Mas, eu aprendi que as ferramentas de pensamento que utilizamos para aprender sobre uma temática, nos ajudam a aprender sobre outras. E assim foi, e continua sendo.

Por tudo isso e mais um pouco.

A todos vocês, o meu mais sincero agradecimento.

Alfenas, 14 de maio de 2022.

*Olavo Pereira Soares*

Para ensinar história no futuro presente .

Escrevo esta carta de um tempo passado presente e destino a todos os professores de história do futuro presente, pois tenho me perguntado muito sobre as histórias ensinadas em nossas escolas e seus personagens, sobre os lugares sociais em que muitos sujeitos/grupos e suas histórias são colocados, assim como os silenciamentos. Aqui no passado presente reconheço que muita coisa mudou nos cursos de formação inicial e continuada, nos livros didáticos e na produção acadêmica e escolar, assim como algumas políticas educacionais propondo um novo ensino de história e a inclusão de histórias até então silenciadas e/ou restritas a abordagens que auxiliam na preservação de compreensões limitadas e estereotipadas, prejudicando a compreensão dos alunos e preservando problemas sociais graves, como o racismo, a discriminação racial, a xenofobia, dentre outras problemáticas sociais.

Aqui no passado presente temos um “chefe do executivo” que destila ódio, preconceitos de toda ordem especialmente contra negros, indígenas, pobres, mulheres, homossexuais, e tem atacado os professores e a ciência como nunca visto nestas paragens. Confesso a vocês que esse cenário grotesco tem impactado negativamente o nosso cotidiano e acredito que sua herança vai durar algum tempo ainda e vocês, professores de história, terão uma tarefa árdua para tentar explicar esse momento histórico em sala de aula. Explicar que há pessoas questionando a ciência, mesmo aqueles conhecimentos que estão em vigor há séculos. Explicar que muita gente está questionando a “redondeza” da terra e defendendo a terra plana

em pleno século XXI. Explicar que nesse passado futuro temos centenas de “influenciadores digitais” com milhões de seguidores nas redes sociais e tudo o que eles fazem é falar/divulgar tolices e modos de vida supérfluos, influenciando a cabeça de milhões de jovens que os seguem empobrecendo a já frágil cultura. Confesso que sinto muito medo de pensar que o potencial que as redes sociais têm está sendo usada, em parte, para futilidades e coisas desprezíveis que nada contribuem para o desenvolvimento do ser humano, criando sujeitos apequenados intelectualmente, tolos culturalmente e incapazes socialmente de manter uma relação de afeto, respeito, empatia e sororidade com os demais sujeitos e suas diferenças. Um mundo digital imenso, rico de possibilidades e ao mesmo tempo vazio de conteúdos sérios e cheios de futilidades, ódio aos outros e desprezo pelo humano. Como explicar aos alunos do futuro presente o desprezo pela ciência, o ódio aos outros “em nome de ‘deus’”? Como entender que as mesmas pessoas que possuem as mãos sujas de sangue dos inocentes, negros, indígenas, das mulheres assassinadas pelos seus “companheiros”, sangue de pobres favelados, são os mesmos que as erguem para “louvar”?

Confesso que nada disso me surpreende, pois conheço a história e sei que tudo isso não é novidade na história da humanidade, mesmo assim me pergunto como tudo isso é possível em pleno século XXI. Não aprendemos nada com a história e os horrores do passado? Bem, nem sempre os horrores da história são parâmetros para evitar novas atrocidades.

Para os responsáveis por ensinar história no futuro presente penso que um dos grandes desafios, além de explicar as problemáticas que menciono acima, será ensinar história para que os alunos possam compreender a diversidade e a fluidez das mudanças que os cercam, para perceberem as mudanças e permanências, os silêncios e os gritos, as lutas por

reconhecimento e respeito, a defesa da equidade nos valores atribuídos às diferentes narrativas sobre diferentes histórias e culturas de sujeitos e grupos produzidos como subalternos e inferiores, portanto desumanizados, onde a diferença foi e é usada como critério para a exclusão e marginalização.

O desafio será ensinar história para abrir janelas e ver novos horizontes, para ampliar os olhares, os sentidos e perceber a beleza da diversidade sem filtros, sem olhares avaliadores externos e sem submeter o outro e sua diferença ao nosso olhar cultural, inferiorizando-os. Sem refletir a nossa cultura para definir as outras, mas para vê-las como são na sua essência e diferença, aprender e crescer com elas, pois não há uma única história e como diz uma lenda da mitologia africana chamada “O espelho da verdade, O espelho de Olorum”, que cita o caso do espelho que foi quebrado e teve seus pedaços espalhados pelo mundo: “De hoje em diante, quem encontrar um pedaço de espelho em qualquer parte do mundo, já pode saber que está encontrando apenas uma parte da verdade, porque o espelho, espelha sempre a imagem do lugar onde ele se encontra”, afirmando que “a partir daquele dia não existiria mais uma verdade única”. Estou sendo muito utópico? Talvez, mas sem uma pequena dose de utopia, creio que fica difícil acreditar em mudanças.

Por tudo isso meus caros, penso que é preciso ensinar história para o desenvolvimento do ato de rebeldia, e transgressão, no sentido de ir além das imposições estabelecidas, da história única, da governança, da regularização, do reducionismo, negligenciando as experiências históricas específicas, a produção de narrativas instituidoras de realidades. Defendo que os responsáveis pelo ensino de história no futuro presente tenham o compromisso de combater o silêncio que grita alto nas salas de aula quando o professor se nega a debater temáticas raciais por crenças e princípios

pessoais, especialmente de cunho religioso, de combater os silêncios que perambulam pelos corredores e salas de aula quando o diretor e/ou coordenador pedagógico não consideram essencial debater as problemáticas raciais, feministas, de gênero, dentre outras temáticas sensíveis no ambiente escolar sob sua coordenação, de combater o silêncio ensurdecedor quando alunos negros, indígenas, gays e minorias étnicas têm a sua presença ignorada e, em muitos casos, depreciada pelos colegas e até mesmo por professores que, ao fazerem isso, educam para a discriminação e para a violência.

Precisamos de educadores que trabalhem para restituir a humanidade de sujeitos e grupos que foram subalternizados no longo percurso da história da humanidade. Restituir a humanidade roubada significa ouvir as vozes silenciadas, conhecer histórias encobertas pela história dominante, reconhecer a validade e a importância de todas as histórias, valorizar as diferentes experiências vividas, as diferentes identidades, as memórias coletivas, mas sem hierarquias. Sei que tudo isso é difícil, mas é necessário.

Por fim, meus caros, desejo muita força e coragem para ensinar história imbuída do compromisso de combater os silêncios que calam outras histórias, que matam a cultura, a diferença, os silêncios que matam a possibilidade de compreensão das diferenças e suas especificidades, elementos tão preciosos que dão sentido à vida humana em suas diferentes manifestações, diferentes cores, culturas e identidades.

Desejo que essa força encontre outras forças para um engajamento coletivo em nome de uma sociedade mais justa e democrática, pois parafraseando uma frase do filme “Vem dançar comigo” que diz “viver com medo é viver pela metade”, creio que ensinar história com medo das diferentes histórias, significa ensinar história pela metade.

Abrços fraternos!

**Abraços de lutas!**  
**Abraços de Esperança!**

**Cáceres/MT, outono de 2022.**  
*Oswaldo Mariotto Cerezer*



Aos mestres com carinho,

Querido Eloi Oliveira dos Santos e querida Maria do Socorro Cerqueira, foi o convite dos professores Antonio S. Almeida Neto, Olavo Soares e Paulo Eduardo Mello, para participar do projeto *Cartas do Ensino de História*, que me motivou a escrever para o senhor e a senhora. Sentindo alegria pelo convite e me perguntando sobre quem seria o destinatário, sua face, “seu” Eloi, apareceu primeiro em minha mente e por simbiose a da “dona” Socorro. Vocês foram meus primeiros professores. Com vocês aprendi a escutar e a falar, ler o mundo e as primeiras palavras em voz alta.

Meu desejo com esta oportunidade de registro, foi o de levar uma homenagem a vocês e a todas as pessoas que, exercendo a arte de ensinar, despertam no outro, a prática do mesmo e de outros ofícios.

De certo, explicitamente, não atenderei à solicitação feita pelos organizadores desse livro, mas arrisco a continuar no projeto sem fazer indagações e peço licença aos colegas acadêmicos para compartilhar algumas experiências que me constituíram como professora de História na educação básica na contemporaneidade tendo essas duas molas mestras como propulsoras.

Antes de recordar algumas de nossas experiências vividas e compartilhadas, em nossas diversas identidades, quero contar para vocês que fui aprovada no processo seletivo de doutorado em educação. Isso mesmo, serei doutora em educação. Quero pedir as bênçãos de vocês para que eu possa contribuir com algum conhecimento novo. Acrescentar uma partícula na

composição oceânica dos conhecimentos produzidos academicamente.

Como esquecer dos ensinamentos que recebi do senhor e da senhora, fios condutores que me trouxeram até aqui?

Naqueles espaços itinerantes, ora de alvenaria, em tantas outras não, que às vezes funcionava como casa, em outros espaços de receber tarefas e fazer lições, com suas crianças naturais e outras de coração, ouvi vocês contarem as origens de vossos notórios saberes.

Os saberes de “Dona” Socorro, vinham do período em que trabalhou na roça de cacau, de quando foi auxiliar de dentista e de sua prima em formação do curso normal, magistério.

Os saberes do “Seu” Eloi provinham de pelo menos dois contatos iniciais, se me recordo bem. De seu primo, que quase se formou padre na região de Salvador, de quem recebeu as primeiras lições, posteriormente aperfeiçoadas com seu ingresso em um colégio particular no sul da Bahia, no qual foi bolsista graças à sua habilidade como sapateiro e jogador de futebol.

A “Dona” Socorro, nas primeiras lições de geografia, completou que nas bandas do sul da Bahia, onde o senhor se instalou em sua primeira migração, plantou flores, vendeu frutas, lecionou e a conheceu. Foi o pai dela que ficou sabendo que o senhor dava aulas de reforço escolar e lhe falou para ter aulas com o senhor. Anos depois, sua esposa se tornou. Já o senhor, como um bom contador de casos, tinha outra versão, mas, isso é outra prosa. Juntos, vocês educaram cinco filhos, formando duas professoras.

Quantas vezes, não é mesmo “Dona Socorro”, aqueles conhecimentos da época em que auxiliou sua prima, foram fundamentais para socorrerem as duas filhas professoras também através do curso de magistério em São Paulo? Era ótimo ouvir a senhora contar dos recursos didáticos que ajudou sua prima a construir para as aulas de regência e perceber na

entonação de sua voz que o bom desempenho da prima também era seu. “Dona Socorro”, recordar suas estratégias e experimentos didáticos com suas crianças para aprendizagem da leitura e da escrita, ficaram na memória. Olha como lembro: as crianças se sentavam para fazer lições de casa e tinham que ler em voz alta a comanda, enquanto a senhora preparava o jantar, após ter chegado do trabalho. Escutando a leitura de cada filha/o ia fazendo as devidas correções e terminando o jantar. Quando chegava cartas de sua mãe, que morava na Bahia, a senhora colocava as crianças que já dominavam a leitura e a escrita para escreverem a carta-resposta para a avó, não era assim? A senhora ditava o que escrever, as crianças registravam, depois liam em voz alta e a senhora corrigia o que fosse necessário. Nenhum recurso didático escapava de seu olhar pedagógico. Até o jornal, que nos anos 80 e 90 do século passado, embrulhavam as compras na feira livre, serviam de material de leitura para suas crianças. Cito em reunião com as famílias, suas estratégias, especialmente quando preciso reforçar a importância do apoio delas na escolarização das crianças e adolescentes.

A senhora ainda lembra da redação escolar de sua primeira filha, guardada por tanto tempo, até que se perdeu em uma das mudanças de casa, cujo conteúdo, se não estou enganada, foi lembrado assim: o tema era o “seu bairro”. Sua filha escreveu sobre as dificuldades que os moradores enfrentavam diariamente com a falta de estrutura básica. Em uma das passagens, ela citou que não havia padaria, que o pão era comprado na mercearia com aspecto de velho. O professor em seu comentário avaliativo escreveu perguntando para a sua filha o que ela tinha contra os velhos. E quem respondeu foi a senhora em uma reunião de pais – “não contra os velhos, professor, é contra a falta de estrutura básica no bairro. O senhor está aqui de passagem, vem dá sua aula e vai embora para a cidade. Quem mora aqui é que sabe”. Quantos

saberes vocês dois, o professor e a mãe, proporcionaram àquela menina com esse diálogo?

Aliás, foi essa falta de estrutura básica, como escola e transporte coletivo, que fez com sua primeira filha fosse fazer magistério em outro município, não foi “Dona” Socorro? A senhora se recorda da atividade de pintura na telha para a aula de Artes? Sua filha tinha muitos materiais para carregar, saía de casa duas horas mais cedo que o início da aula, para não chegar atrasada, porque tinha que pegar duas conduções de ida e duas para a volta. A professora de artes, solicitou uma pintura em telha, trazer em uma aula para fazer o esboço, terminar em casa e trazer na próxima aula. Para facilitar, sua filha levou um fragmento da telha, como uma amostra, a telha inteira seria completada em casa, conforme orientação. Na sala, ao ver o fragmento a professora em voz alta indaga: “É esse o seu trabalho? É esse caquinho que você trouxe? É esse caquinho de professora que você vai ser?”. Sem condições de contra-argumentar com a professora, sua filha encontra na senhora a força que necessitava: “Confie em você, você sabe tudo o que aconteceu, vá lá e mostre seu trabalho na íntegra”. Eu não esqueci da sua força ao narrar, se tornou minha ao te ouvir.

“Seu” Eloi, acredito que foram suas aulas de futebol no campo de várzea e sua ação política na associação de moradores do bairro e nos partidos políticos, que influenciaram a formação de crianças, jovens e adultos. Há momentos que vejo algumas aproximações entre a sua biografia e a de Luís Gama. Vocês foram conterrâneos que exerceram em tempos e espaços diferentes o ofício sem diploma, Luís Gama, o de advogado, e Eloi O. dos Santos, professor.

Do futebol, não tenho muito para lembrar, porque infelizmente, em minha época não havia espaço para meninas e quando este se abriu, eu já não estava mais interessada. Só sei dizer, porque ouvi diferentes colegas desta época contarem que

os ensinamentos técnicos, o apoio moral e material que senhor os proporcionou, levaram alguns atletas da várzea para grandes times de futebol dentro e fora da cidade de São Paulo, contribuindo para que outros escapassem das estatísticas de criminalidade e de genocídio da população preta, pobre e periférica.

Posso falar com um pouco mais de profundidade sobre suas ações políticas e do quanto elas influenciaram em minha vida e na professora de História que me tornei.

Não me recordo de conversarmos sobre a minha escolha na graduação, mas sei que tem muito a ver com as nossas idas às reuniões da Associação de Moradores do Bairro, realizadas salão paroquial, nas reuniões do Partido dos Trabalhadores (PT) na garagem da casa de uma das famílias do bairro, engajada na militância social e partidária, de onde saiu a primeira representante do bairro para o legislativo municipal. Certamente teve influência em mim a sua ida a Brasília em 1982, naquela caravana com diversos representantes da sociedade civil em busca de emendas parlamentares para atendimento da população menos favorecida nas políticas de promoção de saúde.

Seguir o conselho do senhor, para convidar as e os colegas da escola e do time de vôlei do bairro para cobrar no comício daquele candidato a vereador que colocou em sua propaganda política que a quadra de esportes tinha sido feita por ele, quando foi realizada coletivamente, em sistema de mutirão, foi uma das decisões acertadas que tomei. O resultado aparentemente foi excelente, ele foi desmascarado. Não conseguimos eleger nenhum candidato nosso nas prévias do partido, mas usamos a cabeça, não perdemos a cabeça e dormimos tranquilos com nossas consciências.

Minha opção pelo ofício da docência teve sua influência e da “Dona” Socorro. Imagino que o senhor daria muita risada,

daquelas de balançar até os ombros, relembro aquele momento, em um final de tarde de um dia da semana de novembro de 1988. Já a “Dona” Socorro, imagino que seriamente, diria: “Tomou a decisão certa”.

Vocês dois me aconselharam a fazer magistério, sobre os argumentos de que ajudaria a garantir o sustento, de que não precisaria seguir a carreira se não quisesse, poderia dar umas “aulinhas” por um tempo, até ter condições para fazer o que desejasse. O senhor, foi mais profundo, acredito que não tenha lhe caído muito bem a minha vontade de fazer ensino médio (colegial na época) e depois graduação em administração de empresas. Fiquei sem chão quando me perguntou a empresa de quem eu iria administrar “morando onde eu morava” e “não tendo pai rico” e já emendando o velho e bom conselho: “Siga as orientações da ‘Dona’ Socorro, siga estudando. Sendo pobre, mulher e negra, estudar é o caminho”. Quão marcante foram as palavras de vocês, e aquele ano para mim.

Sem pestanejar, iniciei o magistério em 1989. Logo vieram as “aulinhas” na creche comunitária, maior engajamento nos movimentos sociais, graduação, mestrado e atualmente o doutorado em Educação, são sinais de que, como diria a “Dona” Socorro, a escolha foi acertada.

Mesmo sabendo, “Seu” Eloi, que em 2020, o senhor passou a ser meu ancestral, sigo dialogando contigo e tenho certeza que “Dona” Socorro ao ler essa carta entenderá.

Fiquei triste por não poder compartilhar fisicamente com o senhor a alegria de minha entrada no doutorado em educação. Recebi os cumprimentos de “Dona Socorro” desta forma: “Ah, eu sabia! Não tinha dúvidas. Você estudou. Precisa confiar mais em si mesma”. Imaginei que o senhor expressaria sua alegria com um largo sorriso no rosto e me diria assim: “Ah, eu sabia, Graças a Deus, minha filha! Você conseguiu, lutou para isso.”

Encerro, contando para vocês, que se tornar doutora tem sido um trabalho muito árduo. Mais complexo que entrar, é, no processo, permanecer com lucidez. Há cerca de três meses atrás, sonhei com a cabeça de Antonio Gramsci, um intelectual italiano que estou estudando em profundidade em uma das disciplinas no doutorado e que foi preso por questões políticas. Acreditem, fiquei tão impressionada com uma suposta declaração de um *maledeto* promotor sobre a necessidade de deixar a cabeça de A. Gramsci por 20 anos sem funcionar, que sonhei com a cabeça dele dentro de um saco plástico preto nas proximidades da nossa escola. No sonho, um senhor abriu o saco plástico e eu identifiquei a cabeça como sendo a de A. Gramsci, e ele parecia querer falar comigo. Assustada acordei.

Prenderam seu corpo, o fizeram adoecer, mas ele soube usar a sua cabeça, com tanta sabedoria frente às adversidades, que legou para a História métodos analíticos riquíssimos sobre a cultura das classes populares, subalternizadas.

Depois desse sonho, penso tanto no “Seu” Eloi dizendo: “Use a cabeça”. Mas para usar a cabeça, preciso também do dizer de “Dona” Socorro: “Confie em você”.

É por isso, que agradeço de coração a vocês essas lições.

“Seu” Eloi, meu pai, queria tanto te abraçar, mas pensando nas condições existenciais concretas, sei que abraçando a “Dona” Socorro, minha mãe, por simbiose, o senhor sentirá o meu abraço, e eu o seu.

Não esqueci as outras lições que vocês me ensinaram, essas brotaram aqui, e outras, no dia a dia.

*Patrícia Cerqueira dos Santos – “a primeira filha”*



Diante da ameaça de extinção, queremos dar um testemunho. O absurdo contido nessa afirmação é evidente, pois, se a humanidade vai desaparecer, por que, por quem e para quem testemunhar? (Seligmann-Silva, Márcio, *A virada testemunhal e decolonial do saber histórico*, 2022.)

Caro Antonio, meu amigo,

Somos sobreviventes. Essa breve frase ecoava na mente logo que despertei hoje pela manhã. E ficou ali, latejando, enquanto lavava o rosto, escovava os dentes. Persistiu enquanto tomava o café. Acompanhou-me subindo as escadas. Abrindo o computador. E chegou até aqui quando comecei a escrever esta carta a você. **SO-BRE-VI-VEN-TES**. Pensei então que tinha um tema para escrever, enfim, aquela outra carta para o projeto de livro. O livro sobre as cartas ao futuro, que você disse que queria organizar. Desde a primeira conversa gostei da ideia. Lembra o motivo e a ideia do texto da Josianne Cerasoli, aquele da carta numa garrafa lançada ao mar. Mas, uma carta que falasse de ensino de História. Pensei o livro como uma espécie de cápsula do tempo. Não daquelas que contém documentos e textos de história oficial. Aquelas que são enterradas nas pedras fundamentais de edifícios, ou nos monumentos das praças, para depois serem resgatadas dali um certo tempo. Essas cápsulas trazem em geral as versões estabelecidas dos acontecimentos, os documentos monumentos. Pensei mais num livro-cápsula, cheio de cartas, um alforje de carteiro, perdido nas vagas da *web*. Sem saber se alguém um dia poderia encontrá-lo. Se encaharia numa

pesquisa de alguma pessoa, como se tivesse chegado às mãos de alguém numa praia longínqua. Alguém que, surpreso com o achado, tivesse a curiosidade de abrir suas páginas. Isso se ainda houver um leitor disponível para arquivos tipo PDF. Vai saber...

Pensei então, camarada: e se esse leitor/a fosse justamente o último/a professor/a de História do país? Sim, o/a último/a. Um ou uma profissional sobrevivente da devastação curricular operada na educação básica, e no ensino superior. Assim, depois de um longo processo de destruição e destituição da História de seu lugar no currículo escolar ainda restariam uns ou umas poucos/as professores/as de História na Educação Básica. Lógico que, sem lugar reservado no currículo, esses docentes seriam vistos como “almas penadas” vagando entre disciplinas, ou “componentes curriculares” tais como empreendedorismo, projetos de vida, projetos integradores. Não havendo mais a “cadeira” de História no currículo eles seriam como animais sem *habitat*, e, portanto, em extinção. Seres deslocados na paisagem ultramoderna do novo currículo escolar. Aos poucos esses profissionais iriam desaparecendo, seja porque alguns desistiriam da profissão, outros se afastariam da área buscando novas formações. Os poucos restantes se aposentariam, restando, afinal, o último, ou a última, professor/a de História de toda a rede de ensino básica. Nosso/a último/a sobrevivente de nossa espécie.

Você pode pensar: improvável. O último, ou a última sobrevivente à devastação do ensino de História lendo o livro de cartas. E ali achando essa carta dirigida a ele ou ela! Sim camarada, essa é uma visão escatológica, catastrófica, apocalíptica para o desfecho do livro. Tá, não tenho certeza desse prognóstico fatal. Nem desejo! Mas, já vimos isso antes. Lembremos da disciplina de Estudos Sociais. Muitas pessoas fizeram licenciatura em Estudos Sociais. Eu mesmo tive, na época do ginásio, três professores formados em Estudos Sociais.

E, de repente, pronto. A disciplina caiu depois da Ditadura. De repente, é forma de dizer, pois sabemos que foi uma luta. Mas, o negócio é que quem tinha feito esse curso ficou sem a “matéria” no currículo, com o retorno da História e da Geografia. Lembro do professor Élio dizendo que teria de fazer uma complementação em História. O professor Cid também correu atrás. O curioso é que foram os historiadores que lutaram pelo fim dos Estudos Sociais. E agora seriam eles que estariam no cadafalso curricular. O pessoal de Estudos Sociais se sentindo vingado, quem sabe?

Mas, olhando para o tempo presente... parece que caminhamos para isso: o fim. Será? Reluto em pensar no fim da História. O fim da História escolar, até que reste apenas um/a último/a professor/a sobrevivente. Sua aposentadoria representando o fim de uma espécie: o/a professor/a de História. Enfim, depois de séculos de um longo e coletivo processo de construção da disciplina histórica na escola, terminamos, nesse trágico e melancólico desfecho. Difícil acreditar nisso. E não valeria dizer que a história não morreu, pois estaria sobrevivendo nas brechas do novo currículo rebaixada, mas presente nos conteúdos da educação cívico-militar, das leituras patrióticas, dos projetos integradores. Também não vale pensar que professores e professoras de história estariam infiltrados resistindo por dentro dos centros cívicos de educação empreendedora, fazendo a crítica ao sistema capitalista, ao individualismo, à meritocracia competitiva. Como você disse naquele texto do nosso Poiésis, professores sobrevivendo nas catacumbas, perseguidos, acuados, mas resistindo como uma ordem secreta.

Velho, será que nossas conversas sobre o passado, presente e futuro do ensino de História nos deixaram irremediavelmente pessimistas? Talvez, mas não mal-humorados! Nem reféns do chororô. Estamos vivendo o que vivemos no presente – um

desastre. Olhamos o passado, e nele identificamos e reconhecemos lutas renhidas e tentativas de dar significado, de conquistar um lugar relevante para o ensino de História no currículo escolar. Mas, todas elas agora parecem ter desembocado num vazio de sentido, num lugar-nenhum. E, observamos, perplexos, um tempo presente absolutamente paradoxal: quanto mais se produzem pesquisas e se multiplicam publicações sobre ensino de História, menos tempo a disciplina dispõe no currículo escolar. A expansão do campo de publicações e eventos corresponde, na contramão, a uma atrofia e, virtualmente, à extinção da disciplina. A ampliação do campo da pesquisa, da formação de professores na pós-graduação como Mestrado Profissional – ProfHistória – parece não resultar em reconhecimento e fortalecimento da disciplina na Educação Básica. Quanto mais pesquisas acadêmicas no topo da Pós, menos aulas na base, a Educação Básica. Quanto mais professores e professoras se tornam mestres e doutores, restam cada vez menos aulas a serem dadas nas escolas. E nos perguntamos: estamos formando hoje o desempregado de amanhã?

Diante deste quadro paradoxal, você sabe, há quem diga, no nosso campo acadêmico, que as licenciaturas irão soçobrar, e que só nos resta buscar refúgio nos cursos de bacharelado. Lá estaríamos “protegidos” da extinção da história escolar. Há ainda, alguns mais radicais que apostam que, se a escola deixar de ser um espaço de ensino de História, isso não é nenhum problema. Afinal, a escola não é único lugar no qual as pessoas travam contato e conhecimento com a história, e que há espaços não escolares importantes para atuação dos historiadores: museus; espaços de memória; mídias sociais etc. Além disso, se auto justificam afirmando que a história ensinada na escola tem sido marcada por um “código disciplinar” rigidamente tradicional e conservador, pouco permeável a mudanças. Esse

código, quase um DNA, teria um poder tão determinante que, desde sua constituição, a disciplina teria sido amarrada a determinadas narrativas mestras que, com o decorrer do tempo, se tornaram tradições implacáveis e irremovíveis. Uma espécie de feixe de forças de permanência que atuariam pela manutenção de modos de ensinar e aprender “tradicionais”. Aqui e ali, de quando em quando, apenas haveria uma tentativa ou outra de ruptura, de inovação, até de sublevação. Mas, todas elas foram insuficientes para romper com esse código genético. Inúmeras propostas de ensino que propunham rupturas jaziam, ao cabo, no fundo desse rio, cujo curso permanecia inalterado. Então, a saída seria mesmo abandonar o barco da história escolar, e rumar para outros espaços de aprendizagem e disputas da memória histórica: o espaço público. Um espaço talvez mais arejado, menos demarcado pelas tradições da cultura escolar.

Pensei, diante desses dilemas, paradoxos e contradições, em redigir uma espécie de carta réquiem. Segundo consta réquiem é a primeira palavra a ser dita durante o ritual dedicado ao repouso da alma pessoa falecida: “*Requiem aeternam dona eis, Domine*” (“Senhor, concede-lhes o eterno descanso”), nos ensina o dicionário. Escreveria então uma epístola dirigida ao/à último/a ou derradeiro/a professor/a de História, que simbolizaria um réquiem à própria disciplina. Este/a professor/a que seria o/a último/a de sua espécie, leria o livro e encontraria ali uma carta dirigida a ele ou ela. Um derradeiro conforto. Que tal?

Imagino essa pessoa que, com suas retinas calejadas, observava cética, mas não amarga, irônica, mas não sarcástica, triste, mas não melancólica, como as coisas mudaram gradualmente. Um processo lento de produção de um novo mundo escolar, ocupado agora por uma nova categoria de licenciados em humanidades, ou povoado por bacharéis em Ciências Humanas, num currículo quase sem História. E ele, ou ela, ali, ainda

existindo. A última ou o último professor ou professora de História. Uma espécie de relíquia. Uma peça curiosa de outros tempos. Pensei em como se sentiram os/as professores/as de latim... Ninguém mais dando qualquer importância à língua matriz de todas as outras neolatinas. Rindo-se da velha tese que sempre defendeu, a que afirmava que só escreve bem português quem estudou latim. Que ironia.

Acho que começaria a missiva saudando sua resistência. Afinal, ele ou ela teria chegado ali testemunhando um processo de garroteamento lento da disciplina, até sua extirpação do currículo escolar. Nesse lento processo, ao longo do ciclo de sua vida profissional no magistério, teria sofrido e resistido a uma série de revezes. A coisa não ocorreu como uma derrota única e definitiva, num único golpe fatal. Imagino que teria havido, no intercurso, momentos de combates, de enfrentamentos e de esperanças. Mas, sempre seguido de derrocadas. Até que, ao fim e ao cabo, teria restado apenas um acúmulo de derrotas. Os escombros da disciplina. Que definiria não a extinção da História como conteúdo escolar, mas a extinção de um tempo escolar e de seu status de disciplina. O conteúdo histórico permaneceria no currículo, mas descaracterizado, abrigado em componentes outros como aqueles que nominamos acima. Até que sobreviria um golpe fatal. O golpe viria na extinção do profissional destinado a lecioná-lo.

Esse ou essa sobrevivente, teria visto o vagaroso processo de diluição da disciplina. A liquefação de seus conteúdos na área curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no Ensino Médio. Uma derrota epistemológica e política. Os conteúdos, conceitos e métodos reduzidos ao desenvolvimento de competências e habilidades numa taxonomia *bloominiana*, bem ordenada. Mais que diluição, uma lenta e persistente corrosão e perda do *status* disciplinar. Os conteúdos liquefeitos numa área, com qualquer professor/a podendo assumir as aulas de humanas:

o de sociologia, o de geografia, o de filosofia e até... o de História. Inclusive os de “notório saber”. As “velhas” disciplinas tratadas como meros recortes arcaicos, arbitrários e superados do conhecimento, sobrevivências de um tempo epistemológico primitivo. Mas, agora triunfantemente superado por uma valorização absoluta das conexões interdisciplinares, dos diálogos transversais no currículo vigente.

Imagino como deve ter sido verificar que a autonomia de pensar o planejamento estava sendo gradualmente subtraída. Sem disciplina de História, no currículo, e tendo que assumir outros componentes, não haveria mais a necessidade de avaliar o trabalho dos anos anteriores, repensar o curso de seu exercício profissional, de calibrar o conteúdo com o contexto, com as demandas das novas gerações. Nada disso. Nada de iniciar o ano letivo observando cada uma das séries e cada turma, pensando como selecionar e organizar conteúdos, escolhendo a dedo fontes e pensando métodos de ensino. Agora, no planejamento, falava-se em gestão da aprendizagem, ou aprendizagens. O velho hábito de planejar, atualizar o antigo planejamento, de verificar o que funcionou e não deu certo, trocar textos, buscar novas referências, consultar os colegas de História, buscar parcerias com outros colegas de profissão, reunir-se, dialogar, refletir, tudo isso ele ou ela viu desaparecer do horizonte da prática. Agora impunha-se a lógica de uma nova gestão da sala de aula, a do gerenciamento da aula, da busca por metas e resultados de aprendizagem. As metas quantitativas como fim da História. Também não deve ter sido nada fácil ver que a subtração dessa liberdade de ensinar era escancaradamente justificada com um discurso de que seria uma forma de assegurar uma melhor qualidade do ensino, uma forma de garantir o direito de aprendizagem dos alunos, de motivar novas aprendizagens para o mundo transformado pela revolução digital. Além do mais, ter

de aceitar sem reclamar, pois, seria um bem para o próprio docente, agora poupado do trabalho extenuante de pensar.

Posso imaginar como deve ter se angustiado ao verificar que, paulatinamente, colegas próximos já não se incomodavam com os materiais apostilados, os planejamentos prontos aula a aula, com a aplicação de provas e avaliações externas. Deve ter tido dificuldade em entender como tantos/as e veteranos/as amigos/as de profissão docente se acomodavam de forma tão apática aos novos materiais didáticos, todos acompanhados de manuais detalhados para o professor. Daqueles que indicavam em quadros bem-organizados o passo a passo: o que fazer ao longo do ano, como proceder em cada aula, como motivar a turma para determinado tema, como depois de uma avaliação diagnóstica dar início aos conteúdos, como conduzi-los numa exposição bem-organizada e apoiada numa apresentação agradável e bem ilustrada, como usar e explorar determinada fonte histórica, como saber que habilidades elas desenvolveriam nos alunos segundo a Base Nacional Comum Curricular. E, enfim, como avaliar o desempenho dos alunos. Depois, como prover e remediar aprendizagens malsucedidas ou insatisfatórias. E, ao cabo, como assegurar bom desempenho dos alunos nos testes padronizados da secretaria da educação ou das avaliações nacionais. Para, dessa forma, assegurar um bom bônus salarial pelo desempenho das turmas. O ofício do/a professor/a reduzido à mera aplicação de técnicas, de metodologias ativas, ao uso apropriado e eficiente dos novos aparatos tecnológicos.

Talvez não tenha se surpreendido com o fato de que pesquisadores/as do ensino de História tenha aderido à ideia de serem produtores desses materiais instrucionais dirigidos aos/às professores/as. E dos instrumentos avaliativos destinados aos/às alunos/as. A capitulação deve ter sido geral, quase irrestrita, até celebrada por alguns.

Por isso, no desenvolvimento da missiva, pensei em achar alguma maneira de agradecer. Agradecer ao fato de que resistira. Havia encontrado algum modo de enfrentar as estruturas. Não havia desistido se ser professor/a de História. Não havia abdicado de seu desejo de continuar a dar aulas de História. Não havia caído na tentação de se tornar um “cientista humano” genérico. Se ainda era professor ou professora de História, sobrevivera. Era um ou uma sobrevivente!

Mas, então, mais que dizer algo a ele ou ela, eu fiquei com um enorme desejo de saber como ele ou ela fizera isso. Fiquei pensando em pedir que essa pessoa escrevesse uma carta para mim, para nós do passado. Que nos contasse como sobrevivera até ali. Se estava triste. Se estava consolada. Calma. Feliz. Se seguira alguma espécie de manual de sobrevivência. Afinal, sobrevivente é aquele que consegue escapar da morte certa diante de uma catástrofe incomensurável. Diante do mundo devastado, dos escombros retorcidos, lá está ele: vivo. Sobrevivido no meio dos destroços calcinados.

Concordo. Há um exagero enorme nessa imagem. Hipérbole.

Toninho, posso escrever uma carta em que peça a ele ou ela uma resposta? Você, aí do futuro, por favor mande um sinal. A História teve um fim?

Valeu camarada. Sempre vale.

Abraços!

*Paulo Eduardo Dias de Mello*



Carta sobre o ensino de História.

Qual o futuro do ensino de História? Haverá ensino? Haverá história (nos dois sentidos principais) a ensinar?

Tem sido corrente entre teóricos da história a desconfiança em relação ao futuro: não haveria mais horizonte de expectativa, apenas incerteza e pessimismo à nossa frente.

Certamente, não dá mais para acreditar em um inevitável futuro promissor, como se o progresso estivesse garantido por inscrever-se em alguma lei histórica. Seria ingênuo acreditar nisso.

Mas, acho que ainda se pode esperar algo de melhor do futuro, tanto mais no Brasil, que tem tantos problemas sociais e ambientais a enfrentar. Não o futuro radioso de alguma utopia de raiz milenarista, mas ao menos a expectativa de construir um mundo melhor para a maioria (o que implica a derrota das distopias autoritárias que recentemente saíram dos armários e das catacumbas...).

Por essa, e por outras razões, ainda acho que existe um futuro para a história como saber, e para o seu ensino. Não uma história simplória, maniqueísta, na forma de algum tipo de canhestro manual revolucionário. Mas uma história capaz de nos orientar no tempo, de nos inspirar para a construção de um futuro melhor.

Certamente uma história plural, no sentido de um conhecimento que contemple a complexidade do mundo social, atento aos oprimidos e aos espoliados; porém, que ao mesmo tempo seja capaz de integrar diferentes perspectivas, e que não se restrinja a absolutizar as diferenças.

Acredito nesse tipo de história-saber, e no seu ensino. A história tem ainda relevância social. Ela tem um papel a cumprir, de outro modo não valeria a pena dedicar-lhe uma vida, nem a manter no sistema escolar.

No lugar de cultivar o ceticismo, acho melhor buscar alternativas coletivas. Para citar a fórmula clássica, temperar o pessimismo da razão com o otimismo da vontade.

A pandemia e o decorrente isolamento social mostraram a importância social das escolas, das universidades e das/dos professora/es, num momento em que nossos inimigos, donos do poder, nos golpeavam com sua estratégia de guerra cultural, que visa tornar hegemônicos os valores da direita autoritária.

Retomar os espaços escolares significa rearranjar a casa após os meses da tormenta pandêmica, torcendo para que ela não volte amanhã. Mas significa também resistir à direita autoritária, conservadora, fascista. E lutar por um tratamento mais respeitoso aos professores/as, especialmente do ensino básico.

*Rodrigo Patto Sá Motta.*

Aos amigos e amigas, professores e professoras, do futuro-  
passado...

Não te deixes destruir...  
Ajuntando novas pedras e construindo novos poemas.  
Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remove pedras, planta roseiras e faz doces.  
Recomeça.  
Faz de tua vida mesquinha um poema.  
E viverás no coração dos jovens e na memória das  
gerações que hão de vir.  
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.  
Toma a tua parte.  
Vem a estas páginas e não entres seu uso aos que têm  
sede.  
“Aninha e suas pedras”  
(Outubro, 1981)

Começo este breve escrito, amigos e amigas, com a poesia de Ana Lins do Guimarães Peixoto Brêtas, mais conhecida por seu pseudônimo, Cora Coralina. Alguém que, mesmo na altura de seus 92 anos à época de seu lindo texto, observava a vida em suas experiências temporais, de forma densa, viva e plenamente humana. A poetisa, que viveu quase 96 anos, como se estivesse na janela de sua simples casa na linda cidade de Goiás, pôs-se a observar o correr da vida - filhos, netos, bisnetos, amigos, conhecidos, até mesmo desconhecidos - e reconheceu, na simplicidade do fazer doces, nas dificuldades dos obstáculos da existência histórica, na alegria perene da criação da vida expressada no simples ato de plantar e, sobretudo, no abdicar da

tentadora existência narcísica, a possibilidade de permitir-se que da própria vida suscitasse a força existente no ato da “*poiesis*”, palavra grega que pode ser traduzida como “feitura”, ou seja, da ousada ação reflexiva que permite viver diferentemente, criar experiências, abrir horizontes, novas expectativas que são e serão para aqueles que vivem e para os que hão de vir. Ao constituir sentido à sua própria ação histórica, a narradora vê nas dificuldades das experiências vivenciadas a potência para construir novas experiências que apontam para uma rediviva esperança da expectativa a ser vivenciada pelas futuras gerações. Do alto de sua experiência resiste a conformar-se ao existente, questiona a reprodução de ideias, a prescrição de modelos que visem a perpetuação de experiências e expectativas padronizadas. Propõe o novo. Rompe com as estruturas existentes, idealizando novas experiências com o objetivo de abrir-se a novas possibilidades, um horizonte de expectativas às gerações vindouras.

Penso, amigas e amigos, que o dilema acima apresentado não ocorre somente com a poetisa, mas se apresenta na nossa experiência no tempo. Remover, recriar, juntar, construir, plantar, fazer, são verbos que propõem a constituição de novos sentidos à vida, em outras palavras, ações que promovem a reflexão a respeito do antigo, a criticidade, a proposição de novas ideias. Desde as simples até as mais complexas experiências, individuais e coletivas, a racionalidade histórica atua, em maior ou menor grau, com a finalidade de constituir sentido à vida, ou, em outras e curtas palavras, para constituir consciência histórica. Para “Aninha” a História não se trata de uma coleção de fatos no tempo, mas se constitui em processo. Processo que convida à problematização, à ação, à constante (re)criação, independentemente da duração da vivência histórica, pois aqueles que tomam sua parte e resolvem agir, deixam como legado experiências que não cabem dentro de sua própria vida,

mas que podem ensejar a abertura de horizontes de expectativas que poderão transformar-se em experiências históricas das novas gerações.

Vivemos uma crise. Crise em decorrência das milhões de vidas ceifadas em todo o mundo e, especificamente, no Brasil, devido à pandemia da Covid-19. Famílias enlutadas e muito, muito sofrimento. Cada um de nós tem alguém próximo, até mesmo da família, de amigos ou conhecidos, que passaram ou passam por este sofrimento. A pandemia fez amplificar ainda mais a crise que já vivíamos. O filósofo sul-coreano, Byung-Chul Han, professor da Universidade de Berlim, ao discutir a respeito do que denominou como “sociedade do cansaço”, demonstra que a necessidade extrema por desempenho do ser humano contemporâneo, o faz sentir-se sempre em falta, distante do ideal de produtividade. Repousar gera complexo de culpa, pois ao indivíduo está relegada sempre a superação de seus limites. O limite, porém, passa a ser a doença, o colapso, que o faz sucumbir, pois o esgotamento psíquico, o leva à autodestruição, à morte. Ora, se no mundo anterior à pandemia, o esgotamento emocional e físico já se apresentava, com o contexto pandêmico isso se aprofundou. O cansaço se apresenta nas pessoas que lutam contra a Covid-19, seja por ter o problema ou por ter alguém próximo com a doença. O esgotamento está presente naqueles que lutaram e lutam nos hospitais, trabalhando incansavelmente para salvar vidas. O cansaço está nas crianças de nossas escolas públicas, cujas famílias lutaram e continuam a lutar para sobreviver nesses dias de ampliação da miséria, da desigualdade social, do desemprego, da pobreza. Ela se encontra também na crescente coação por desempenho daqueles que trabalharam externamente em tempos de pandemia, e também em *home office* ou no formato híbrido como professores e professoras. O cansaço está naqueles e naquelas que sofrem e resistem aos males decorrentes do negacionismo científico, do

fascismo, do fundamentalismo religioso, do racismo, da necropolítica, do preconceito, da violência doméstica, do abuso infantil, do ódio, da xenofobia, do machismo, da desigualdade social, da concentração de renda, da intolerância que, infelizmente, ampliaram-se com as chamadas redes “antissociais”. A falta de perspectiva profissional da juventude, o desemprego, o sentimento de ausência de horizonte de expectativa, entre tantas outras situações que poderia aqui enumerar, também geram cansaço. Enfim, se nos tempos pré-pandemia a sociedade do cansaço já existia. Em tempos de pandemia ela se ampliou. E muito.

E é neste contexto que se insere nosso trabalho no ato de ensinar, aprender, pesquisar História. Nesses tempos sombrios vivenciados no Brasil, em que seu (des)governo e respectivos asseclas chamam de “liberdade de expressão” o fazer apologia da experiência ditatorial, que retira, entre outras coisas, a liberdade de expressão, as dificuldades são muitas. A negligência para com a Educação, a Ciência e a Arte, demonstra o projeto de ampliar e perpetuar a crise de racionalidade existente, por meio de negacionismos, revisionismos e fundamentalismos veiculados através de uma rede organizada de comunicação de *fake news* que visa influenciar o senso comum da sociedade, potencializando o desprezo a esses pilares civilizatórios geradores de sentido à existência no tempo, à História. Por outro lado, penso que o histórico distanciamento da universidade em relação à escola pública de educação básica e também, especificamente, a mentalidade bacharelesca presente nos cursos de licenciatura que, na maioria das vezes, desconstrói a expectativa de muitos estudantes em tornarem-se professoras-historiadoras e professores-historiadores, contribuiu para que crianças e jovens não percebessem a importância da formação do pensamento histórico para constituição de sentido de sua ação no tempo. Soma-se a isso as questões relacionadas ao

avanço de grupos que visam desconstruir, desprezar e criminalizar nossa atuação docente, pretendendo inviabilizar a discussão democrática na escola, o encontro da juventude com o mundo público e a possibilidade de refletir a seu respeito por meio do acesso ao saber científico de diferentes áreas do conhecimento, principalmente àquelas que se referem às Ciências Humanas, dentre elas a História.

Percebam, amigas e amigos, professoras e professores, que a formação de professores-pesquisadores de História demanda o questionamento e o enfrentamento da mentalidade perene de desvalorização da relação entre História e Educação, de desprezo para com este lugar fronteiro entre essas áreas do conhecimento, denominado Ensino de História. Mentalidade que grassa, salvo raríssimas exceções, nos cursos de licenciatura espalhados pelo país. E por onde passa essa mudança de mentalidade? Passa pela mudança de nossa relação com a História, algo que pode ser observado na linda poesia citada no início desta carta. Koselleck, ao discorrer a respeito da crítica feita pelos iluministas à crise estrutural do Antigo Regime, percebeu a origem da consciência histórica moderna. Para ele, a filosofia das luzes transformou a História em processo ao apresentar a concepção de que cabia aos seres humanos o protagonismo de um novo momento, pois não era possível mais se fiar nos conselhos do passado, mas por um futuro a ser construído. Era preciso, portanto, constituir novo sentido à vida, construindo novas experiências. Experiências que estão diretamente relacionadas às expectativas. E vice-versa.

A Experiência, nessa perspectiva, amigas e amigos, é o passado, meu, seu, nosso, alheio, transmitido pelas gerações e instituições. Portanto, os acontecimentos (re)lembrados de nossas próprias experiências e da experiência dos outros, constituem-se como História. A Expectativa, por sua vez, é o que pode ser previsto a partir de um futuro-presente, do que

ainda não foi experimentado. Ora, se a experiência pode ser diagnosticada, a expectativa pode ser prognosticada, e é nessa dinâmica expectativa-experiência que se encontra o futuro-passado. Neste encontro da temporalidade, futuro e passado se relacionam à medida que a demanda do presente histórico koselleckiano é, parafraseando “Aninha e suas pedras”, “criar” o novo, “(re)começar”, “removendo as pedras” impostas pelo passado do Antigo Regime, construindo o novo por meio do entremear do “plantar roseiras (com seus espinhos)” e “fazer doces”, presentes na racionalidade iluminista que propunha novas possibilidades de ser, fazer e viver História. Conscientizar-se historicamente, nessa perspectiva, se refere a um conjunto de operações mentais próprias da ciência histórica que nos possibilita interpretar a vida, a ação no tempo, a formulação de opções históricas de orientação, bem como a constituição de nossa própria identidade.

E é aqui, amigas professoras e amigos professores, que História e Educação se relacionam, pois a formação histórica gerada na universidade tem a função de contribuir para a reflexão a respeito das demandas de orientação das pessoas na sociedade. Para isso, o conhecimento histórico gerado em âmbito acadêmico chega à escola de educação básica não somente por conteúdos e temáticas, mas também pelo seu componente meta-histórico que somente o estudo da História oferece, seja por meio do trabalho de investigação feito por professores e estudantes em diferentes tipos de fontes históricas, passando pelas discussões em torno das questões de historicidade, ou mesmo do estudo da relação entre as diferentes temporalidades como fruto da investigação a respeito da produção humana no tempo, dentre outros aspectos. Como podemos observar, o estudo da História na escola de educação básica deve ser compreendido em profunda relação com a construção do conhecimento histórico na universidade, porque preocupa-se

com a formação de professoras e professores que compreendam ser a racionalidade histórica fundamental, não somente para sua constituição enquanto historiadores e docentes, mas para a formação do pensamento histórico dos estudantes da escola de educação básica. Estudantes que, obviamente, não se formarão historiadores no ensino fundamental e médio, mas perceberão a importância do estudo da História para conscientização de si mesmos como agentes históricos numa sociedade carente de plena cidadania, premente de ampliação da democracia em diferentes matizes, e demandante de melhoria da saúde das relações humanas para que minorias e excluídos possam ter lugar para suas vozes, historicamente asfixiadas. Nessa perspectiva, o espaço de experiência aponta para horizontes de expectativa.

Destarte, professoras e professores, o espaço fronteiriço que permite intersecções entre a História e a Educação, confere uma série de dificuldades para aquelas e aqueles que ensinam, aprendem, pesquisam na perspectiva de promover a relação entre o conhecimento histórico e a vida das pessoas, instituições, grupos, enfim, da sociedade no tempo. Tal como a experiente poetisa desafia seus leitores em suas palavras geradoras de expectativas, a formação de professoras e professores de História e de pesquisadoras e pesquisadores em Ensino de História não pode se deixar levar pelas vicissitudes do tempo, pela sociedade do cansaço, pelas dificuldades que visam ceifar o desejo de busca pelo conhecimento histórico. Num momento histórico de crise sanitária, ambiental, política, econômica, mas também da racionalidade, propalada pelos negacionismos e fundamentalismos que ferem a Educação, a Ciência e a Arte no mundo e, especificamente, no Brasil, é premente a construção de uma mentalidade que promova, em todos nós, professoras e professores que contribuem com a formação histórica, o desejo de “remover as pedras” que insistem em marginalizar o

conhecimento histórico dos professores e estudantes da educação básica. Faz-se mister incentivar a constante (re)criação do conhecimento histórico ou mesmo a construção de novas experiências de forma que o estudo da História possa ser fonte para todos “os sedentos”. Duro desafio é “tomar a parte que cabe” a cada um de nós, professoras e professores de História, e pesquisadoras e pesquisadores do Ensino de História nesse processo, a partir do próprio lugar, por menor que seja, de forma que “novas páginas possam ser escritas”, experiências possam ser geradas e partilhadas “aos que têm sede” de aprender e viver, enfim... expectativas.

Me despeço, amigas e amigos, trazendo à memória a geração das grandes pesquisadoras do Ensino de História que há mais de três décadas iniciou este caminho de investigação no Brasil enfrentando desafios imensos, a fim de compartilhar suas experiências e expectativas conosco. Legado que deve referenciar as novas gerações de professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores, inspirando-as, alimentando-as, de maneira que prossigam, criando experiências e expectativas para as futuras gerações. Assim, baseando-se nas sábias palavras da poetisa, o estudo da História, amigas professoras e amigos professores, poderá “viver no coração dos jovens e na memória das gerações que hão de vir”.

Futuro-passado...

Grande e afetuoso abraço!

*Ronaldo Cardoso Alves*

(Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis)

## Uma Carta Para as Mulheres Professoras de História Terceiro Mundo

Glória Anzaldúa, intelectual, negra, feminista, norte americana, na década de 1980 conclamava as mulheres do terceiro mundo à escrita. Seu texto inspirador, intitulado: “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”, de 1981 começa com ela tentando imaginar suas destinatárias, mulheres negras, indígenas, asiático-americana, lésbicas, mães solteiras, todas na luta para encontrar tempo entre as várias atividades cotidianas e a escrita. Mas por que eu e vocês professoras devemos enfrentar os perigos e os desafios da escrita? Glória Anzaldúa também se faz essa pergunta “Por que sou levada a escrever?”:

[...] Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito da minha revolta e a mim mesmo também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagaram quando falo, para reescrever as histórias, mas escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetiza louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias, escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência.

Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (ANZALDUA, 1981, p.233).

Na esteira de Anzaldua e das vozes e sussurros de outras mulheres que, antes de mim, enfrentaram o desafio da escrita invisto nessa árdua e prazerosa tarefa. Como já disse Anzaldua, é a escrita que nos salva, nos conecta conosco, constrói alças para segurar o mundo. É através da escrita que tecemos nossa colcha de retalhos, para nos agasalhar do frio e do esquecimento. É pela escrita que sonhamos e compartilhamos parte do que somos e desejamos.

Caras companheiras no aprender e ensinar História! Começo contando um pouco da minha trajetória de vida e de formação. Nasci em pleno ano de 1964, no interior de Minas Gerais, estudei em escola rural municipal, multisseriada, até a quarta série primária. De todos os perrengues da década de 1970, devo ressaltar a precariedade das condições de vida. Dos sete aos dez anos de idade frequentei uma escola rural municipal! A escola era muito longe, eu, meus irmãos e vizinhos tínhamos que ir a pé! Nunca houve distribuição de merenda ou de material didático. Nós éramos crianças da roça, sempre famintas! Famintas de comida, famintas de livros e de perspectivas. Mas, os governos militares e os representantes das oligarquias que ocupavam o poder no município não estavam preocupados com os estudantes rurais. Em 1973, com a crise do petróleo, enfrentamos também a questão da seca! E sem chuva, o gado morria, a colheita não vinha! As dívidas aumentavam. Meus irmãos mais velhos estudavam e trabalhavam na cidade, mas os patrões não pagavam salário-mínimo! Tempos difíceis. Meu pai, toda noite, lia ou contava histórias de almas penadas, assombrações, mas também as histórias infantis de Joãozinho e Maria, e mais algumas outras. Depois que aprendi a ler, foi a

literatura que alimentou a minha imaginação e me fez sonhar com outros mundos possíveis!

Caras companheiras no ensinar e aprender História (s)! Talvez, algumas de vocês também circulem entre o campo e a cidade, entre o asfalto e a poeira da estrada, entre a cultura urbana e a rural! Talvez vocês também tenham tido dificuldades para frequentar a universidade e conciliá-la com o trabalho. Eu fiz magistério, o que dava direito para lecionar na Educação Básica até a antiga 4ª série primária. Fui trabalhar numa área de colonização agrícola, numa escola municipal rural, a apenas 15 km da cidade. Mas eu não tinha formação. Então, resolvi fazer História, numa faculdade privada em Patos de Minas, entre os anos de 1985-1987. Sim, naquela época os cursos de licenciatura eram rápidos! Eu era estudante e professora de História! Tinha que aprender para ensinar! Naquela época, frequentar um curso de Licenciatura em História era pura alegria, apesar dos percalços das viagens! Caras colegas, lecionar não pode ser visto apenas como uma forma de garantir a subsistência, mas uma possibilidade de transformar o mundo! Aprender e ensinar História é, fundamentalmente, um ato político.

Caras professoras, o que narro em poucos parágrafos define bem a minha trajetória de formação. Uma trajetória de formação feminina, é bom salientar. Fui contratada, ainda no final dos anos 1980, para lecionar História do Brasil numa faculdade privada, em Paracatu-MG. Como eu não tinha formação suficiente fui fazer uma especialização na PUC-BH, chamava-se PREPES e as aulas ocorriam nas férias de julho e de janeiro, durante dois anos. Eu recebia em casa o pacote de textos, os utiliza nas minhas aulas na faculdade e, depois, podia discuti-los com os professores durante o curso. Apenas no início dos anos 2000, já casada e com duas filhas pequenas, fui fazer mestrado na UNB! Que experiência maravilhosa! Em 2005 fui aprovada no

concurso para professora da UFT. Apenas em 2008, quase cinco anos após terminar o mestrado, fui fazer doutorado na UFRJ. Em 2014 comecei a fazer parte do Colegiado do PROFHISTÓRIA. Apenas agora, em 2022 estou prestes a sair para o pós-doutoramento. Com certeza, eu já podia ter me aposentado. Mas os desafios de aprender e ensinar História continuam me impulsionando! Cara colegas, invista na sua qualificação profissional e exija que sejam valorizadas por isso.

Queridas companheiras, empenhem-se na sua profissão, mantenha o prazer em aprender e ensinar História! Como diz bell hooks, no seu livro *Ensinando a Transgredir* (2017, p.17): “Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros”. Se o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo, é esse esforço que cria e mantém uma comunidade de aprendizado. Nesse sentido, mantenha o diálogo com seus alunos. Saiba quem são eles (classe, raça, sexualidade, idade, religião, etc) e faça com que o conteúdo ensinado dialogue com o tempo presente. Ensine-os a ler os livros, a sua realidade e a lutar para alterá-la. Ajude-os a compreender o seu tempo e a projetar o futuro. Caras colegas, para manter vivo o prazer e o desafio de aprender e ensinar, faça parte de associações, sindicatos e demais coletivos de professores de História.

Desejo que seja normal a presença da diversidade de narrativas nas aulas de História. Escritores negros, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+, entre outros. Que suas escolas sejam equipadas com o que há de mais moderno em recursos tecnológicos. Que vocês sejam reconhecidas social e economicamente pelo importante trabalho que realizam. Que seus alunos sejam ativos e produzam conteúdos de História para serem publicados em jornais, revistas, mas também vídeos, músicas, jogos interativos. Enfim, que vocês estejam com as

cabeças e os corações abertos tanto para o uso de novas metodologias quanto para novos conteúdos. Que os sujeitos afro-latino-americano sejam prioritários nos currículos de História.

Caras companheiras no ensinar e aprender História! Eu caminho para o encerramento da minha escrita. Mas antes devo dizer que eu as vejo felizes e empunhando bandeiras num futuro não distante! Ainda haverá muito o que fazer e ensinar para se compreender os direitos das minorias e da sobrevivência do planeta. Eu as vejo nas lutas pelas conquistas femininas, na luta antirracista, na defesa da população LGBQUIA+, na manutenção dos direitos das populações indígenas e quilombolas, no direito das crianças e dos adolescentes, na proteção dos idosos, na melhor distribuição das riquezas, no acesso à informação, na preservação das florestas, dos cerrados e das águas. Lembrem-se que antes de vocês, outras(os) estudaram, sonharam e lutaram para que outro mundo fosse possível. Vocês não estão sozinhas!

Com carinho,

Araguaína, 20 de maio de 2022.

*Vera Lúcia Caixeta.*



Caro/as ex-aluno/as,

Escrevo esta carta ainda num contexto de incertezas. Antes de tudo, desejo que, quando estiverem a lê-la, essas incertezas – que não são só minhas – tenham sido dissipadas num horizonte menos nebuloso. Gostaria de dividir alguns pensamentos que costumo ter comigo mesmo. Dividi-los com vocês e com os demais leitores que possam se interessar por essa carta.

Como professor de história, me coloquei na tarefa de sempre discutir e clarear conceitos, seja para refletir sobre palavras de uso corrente (conceitos naturalizados), seja para explicar conceitos de uso acadêmico. *Contexto* é um termo que também gosto de transformar em conceito para, assim, problematizar o sentido histórico. Até há alguns anos, não pensava que essa reflexão sobre contexto pudesse acabar tendo um sentido de urgência política e profissional para meu/nosso tempo presente. No contexto em que escrevo, essa urgência tem o peso da ansiedade, ansiedade por medo, ansiedade por esperança. Ela não é só minha, já constatava em sala de aula – um contato humanizado que as aulas *online* (necessárias em época de pandemia) dificultaram. Mas percebia que a urgência de se pensar o tempo presente não era só minha e nos forçava a quebrar de vez o princípio do distanciamento temporal. Afinal, não existe construção desinteressada do conhecimento.

Contexto já foi um amontoado de informações históricas que historiadores juntavam para “dar sentido” a um estudo específico. Por exemplo: ler vários livros e artigos para, no início de um trabalho, fazer uma mais ampla revisão possível da bibliografia sobre o tema, citar vários aspectos da vida política

e características econômicas de um período de cerca de 10 anos para, no capítulo 2, começar a reconstituir a trajetória de certo personagem ou grupo político. Na vida privada ou pública, ainda hoje, “contexto” tem a ver com o imperativo moral de não tomar afirmações ou frases recortadas como se fossem o sentido completo da fala de alguém – “não tire minhas palavras do contexto!”. Ninguém deseja ver suas frases tiradas de contexto, mas afirmações como “queremos a volta do AI-5” só admite contexto histórico para saber que a afirmação é, inequivocamente um, atentado.

Na pesquisa e no ensino de história, não bastam as relações de causa e efeito, mas reflexões e interpretações, baseadas em pesquisa séria, sobre sociedade, economia, política e cultura. Contexto é hoje tido como algo complexo que buscamos reconstruir a partir de perguntas-chave. Como deve ser interpretada historicamente a frase “façamos a revolução antes que o povo à faça”? Se fizermos bem o trabalho, a história ganha vida mesmo que a frase possa nunca de fato ter sido dita por quem supostamente a teria dito. Pois fica a ideia, dotada de base e sentido histórico, de que as classes dominantes (conceito que já foi declarado ultrapassado) podem planejar a usurpação das demandas populares, para isso cedendo os anéis para não perder os dedos. Nos dias de hoje, fala-se muito sobre “os historiadores do futuro que terão o trabalho de explicar o contexto atual”. Como *fake news*, sendo mentiras, tornam-se efetivamente matéria histórica concreta? Por que pessoas que queriam mudanças e falavam mal da “inutilidade dos políticos” acabaram votando no mais inútil e regressivo desses políticos?

Em época de *fake news* e *twitters*, existe uma hipervalorização do efeito. Durante nossa formação historiadora, aprendemos ao mesmo tempo o rigor teórico-metodológico e a arte da problematização. Verdade absoluta é artifício ideológico e crença metafísica. Para nós, o que poderia ser chamado de

efeito de verdade teria a ver com a aproximação mais fiel e embasada possível com o que de fato ocorreu. E partíamos de uma base, que considerávamos um pressuposto inquestionável: a validade e aceitação social da ciência. Nos últimos anos, vimos essa base ruir. Sobrou o efeito: eficientes *fake news* e opiniões fortes e contundentes, mesmo que completamente fúteis, cínicas ou estapafúrdias.

Há quem diga, hoje em dia, que a era do livro e da leitura esteja chegando ao fim, em meio à supervalorização das frases curtas, das imagens, vídeos e memes. Assim, nossa esperança de diminuir o ritmo de fábrica de nossa produção científica em favor de escrever também para o público mais amplo nos exige, agora, em troca, habilidade para falar ao público através de vídeos ao vivo (*lives*) ou gravados. Formamo-nos como historiadores e agora temos que aprender a sermos *youtubers*. Essa parte não é ruim, o ruim é que o processo tenha sido acelerado no meio de uma pandemia que, só no Brasil dos herdeiros do AI-5, já matou várias centenas de milhares de pessoas.

Minha escolha de me dirigir diretamente a vocês, ex-aluno/as, tem a ver com essas inquietações, e já adianto aqui, que, de forma alguma quero parecer uma daquelas figuras conservadoras e melancólicas, que vê decadência e sombras em tudo. Geralmente de idade avançada, coisa que não tenho ainda. Já estou longe da juventude de vocês, mas ainda estou no início do caminho de minha jornada como professor do ensino superior federal, iniciada em época de confrontação de esperanças, fermentação das ruas e chegando agora no descarrilamento dos sonhos pela tomada da via à extrema-direita.

Minha geração ainda se formou pensando numa certa estabilidade do conhecimento em suas bases acadêmicas, profissionais, epistemológicas e sociais. Hoje caminhamos no campo de batalha em torno dos ataques à universidade e à escola por aqueles que querem, eles sim, controle ideológico, controle

e mercantilização. Tempo da famigerada nova BNCC, que enxugou o conteúdo de ciências humanas nas escolas. Minha geração também se formou tendo ainda como referência um mundo que, após o desastre de duas guerras mundiais, tinha colocado como modelo a ser alcançado a valorização do trabalho e também do trabalhador. Na crise atual, o choque de gerações voltou, de forma clara ou latente e de forma mais cruel em países periféricos como o nosso. Percebo hoje com mais clareza que me formei com ideias de um mundo que já era atacado e ruía, embora procurássemos, já naquela época, resistir.

Mas, no Brasil, a despeito de tudo e por causa de tudo isso, as universidades ainda resistem, e também o/as colegas professore/as nas escolas. Estes, contudo, estão na linha de frente e numa situação pior: veem as disciplinas de história serem reduzidas, suas horas-aula reduzidas, sua situação bem mais no fio da navalha que a nossa. O que dizer, então, para meus/minhas aluno/as que, em princípio, serão o/as novo/as professore/as do amanhã? No momento em que escrevo, ao menos podemos discutir, levantar questões e ainda pensar em luta. Alguns se atiraram à “guerra cultural” e à falsa salvação do moralismo, mas a “Escola sem Partido” ainda não nos amordaçou e os ataques à história revelaram a relevância da história.

No contexto atual, usa-se muito os termos “polarização” bem como “antipolítica” e “politização”. Os dois últimos são aparentemente contraditórios, mas têm a ver com a dificuldade de se definir “política”. Ao menos dando-lhe sentido único. Antipolítica é a falta de diálogo, de pontes, de negociação, de acordos mínimos e mínimas disposições de acordo para tratarmos do essencial a ser feito. Especialmente, que não se confunda conflito e contradição com antipolítica. Antipolítica é também a “paz sem voz”. Já a politização é o engajamento, e o engajamento tem seus lados positivos (interesse, envolvimento) e negativos (fundamentalismos). Felizmente, na

experiência de sala de aula (presencial e *online*), pude constatar sobretudo o lado positivo, embora vindo, naturalmente, carregado das angústias de uma geração jovem num contexto de crise nacional e global. Vivemos, enfim, num contexto de imensa ebulição de esperanças, anseios e angústias de toda uma geração que chegou às universidades e ao mercado de trabalho nos últimos anos ao mesmo tempo em que “o sistema” parece trabalhar simultaneamente para o fechamento de portas, precarização do trabalho e para produzir incertezas sobre a saúde da economia e do planeta.

No meio de tudo isso, lembro: sou um professor de um curso de licenciatura de um *campus* avançado do interior, que é um interior com um dos piores índices socioeconômicos e educacionais do país. Tenho aluno/as que são do interior do interior. Alguém poderia então indagar se eles/as não seriam afetado/as por muitas das questões e “modismos” típicas de gente que tem como referencial os grandes centros urbanos, mas pensar assim é coisa de gente fora de contexto. O modelo econômico atinge a todo/as, e todo/as têm direito à autoafirmação. Certo, para mim, é: apesar de que a educação não resolve tudo (“educação é um caminho” costuma ser uma maneira de liberais jogarem toda a responsabilidade na força de vontade individual), ainda é o caminho para nos localizarmos no mundo e nossa (in)disciplina histórica ainda tem papel fundamental.

Enfim, esta minha carta não tem como meta substituir minha atuação em sala de aula onde procuro apontar caminhos, fazer citações, dar direcionamentos ou opiniões as mais embasadas. Tem na verdade a motivação de ser uma Declaração de Tamo Junto. Mas um cacoete de professor me domina e só consigo pensar numa finalização através de questões levantadas para a turma – na verdade, questões que eu mesmo me coloco no contexto em que escrevo. Então vou terminar assim: pergunta

de ontem, de hoje e dos próximos meses após o momento em que escrevo: como chegamos até aqui? Qual o sentido histórico da “revolução conservadora”? O que desejamos conservar ou revolucionar? O que vocês, graduados em ciências humanas da mais nova geração pós-ditadura, geração pós-Constituinte, desejam? Qual história ou quais histórias vocês pretendem contar no futuro?

21 de março de 2022.

*Victor de Oliveira Pinto Coelho*

Você está me escutando? Estou falando com você...

Você está me escutando? Estou falando com você...  
Foi assim que seguimos por toda a pandemia do COVID-19.  
Questionando as ações de quem deveria cuidar das pessoas.  
A vida real tornou-se um jogo,  
Nunca jogado por grande parte de nós  
Não era cassino, bingo ou uma partidinha de futebol

Fechamos tudo em uma sexta-feira, com medo e ansiedade...  
Ligando para familiares e amigos sobre sua estadia e  
situação....

Todos trancados em casa, para quem podia...  
Mal-estar, gripe leve, desânimo e cansaço...., meu pulmão  
cansado.  
E uma sensação de morte bem próxima...  
Você está me escutando? Estou falando com você...

Me falta ar e esperança  
Um filme passa na cabeça enquanto sua esposa chora atrás  
da porta fechada....  
O tempo fica suspenso  
A vida real nas telas de TV por 24 horas  
Sem fome, paladar ou olfato  
Você está me escutando? Estou falando com você...

Entre Decretos, Leis e Instruções Normativas, morremos  
aos poucos  
Agentes do Estado não ficam doentes, não sofrem...

Um Registro Funcional facilmente substituído em meio ao caos...

Uma orientação oficial deve ser seguida...

A vida continua, para os vivos...

Você está me escutando? Estou falando com você...

Camila, Carlos, Evelin, Maria, Mario, Paula, Pedro, Roberto, Rogério, Sofia, com medo e fome

Sem comunicação

Sem saber o que fazer

Seguem, como sempre seguiram, desafiando a vida real

Em meio ao silêncio territorial oficial

Você está me escutando? Estou falando com você...

Nas varandas, nos apartamentos, nos supermercados

Nas *lives* e reuniões com telas fechadas

Escondia-se o choro e o medo atrás de máscaras de quem oscilava e travava

Assim como o pacote de dados de internet...

Você está me escutando? Estou falando com você...

Mas, que sorte... Você aí em seu canto

O SUS em colapso

Não comprem vacina, por causa do “deus” empossado legalmente

Se “deus” é por nós, quem será contra nós (Rom, 8:31)

Quantos óbitos entram na estatística do consórcio da imprensa?

Você está me escutando? Estou falando com você...

É a Greve pela vida

Resistir para existir, diziam eles...

Em meio a inexistência provocada

E premeditadas.

Alines, Antônio, Carlos, Marias, Robertos e Solanges...

Você está me escutando? Estou falando com você...

São só contratos de serviços milionários

É só a vida real sem filtro

Internet sem banda larga

Nomes sem vidas

Lembranças sem presença

Você está me escutando? Estou falando com você...

*Lilian Bueno*

Professora de Ensino Fundamental I - II e Médio de  
Português da Rede Municipal de São Paulo.

*William Botelho*

Professor de Ensino Fundamental II e Médio de  
História da Rede Municipal de São Paulo.



Assis, 22 de fevereiro de 2022.

(Des/esperança: a educação brasileira em crise?)

Minha querida amiga e colega, quantas saudades!

Por aqui as coisas não andam bem. Parece mais terra arrasada! Vivemos nos tempos atuais o avesso de tudo: negação da ciência, negação e elitização da educação, perda da laicidade em diferentes espaços societários e institucionais, eleição da ignorância como prática de governo, preconceito e violência de todo tipo, etc. O cenário é assustador e a desesperança bate à porta até mesmo dos otimistas de outrora.

Tínhamos tantas esperanças que a educação brasileira fosse o diferencial para as mudanças deste país! Os balanços não eram tão otimistas quatro anos atrás. Entretanto, nenhuma avaliação pensava que o país fosse chegar ao nível que chegou com a eleição de um Presidente bestializado, no pior sentido, que trouxe a ignorância para o centro do poder, tornando-se elemento fundante de políticas de governo.

Se vivemos um momento de avanços tecnológicos impensáveis há poucos anos, sabemos hoje que a internet aproximou os povos e trouxe novas possibilidades para a educação ao facilitar vários mecanismos que ajudam o acesso rápido às pesquisas de ponta, em tempo real, bem como a realização virtual de várias atividades educacionais. Não obstante tais avanços, estamos nos confrontando com a quebra de valores civilizatórios e defesa da barbárie em diferentes dimensões.

Sabíamos, querida amiga, que o ensino virtual dificilmente seria generalizado se não fosse a crise sanitária que obrigou os sistemas educacionais a se deslocarem para essa dimensão. Isso instigou os professores a rever suas metodologias para se adaptar à nova situação e, conseqüentemente, abriu caminho para a produção de novos conhecimentos tecnológicos direcionados à educação. Penso que, mesmo voltando à normalidade do ensino presencial, as novas ferramentas acionadas nesse tempo em crise, certamente serão acionadas no dia a dia da sala de aula. Isso seria o sentido positivo de todo esse processo que não temos ainda a dimensão das alterações que poderão emergir no frágil sistema educacional brasileiro.

Olhando retrospectivamente, e calcada em minhas experiências pessoais de aprendizado e profissionais, embora tenha vivido muitas mudanças e reformas dos parâmetros educacionais, não sou otimista com os caminhos tomados pela educação brasileira contemporânea. Se houve sua massificação e, acompanhado a esse processo, sucessivas mudanças curriculares, parece que os resultados são bastante discutíveis. Lamentavelmente tem-se verificado que tais alterações não vieram acompanhadas de qualidade no aprendizado do/a cidadão/cidadã brasileiro/brasileira que signifique melhoria, nem de suas condições de existência e nem de melhor compreensão por parte desses sujeitos, de ambos os sexos, dos desafios do mundo atual que os coloquem além das preocupações de consumo imediato.

Sabemos hoje que esse desejo de consumo e de enriquecimento material está na base da opção por religiões fundamentalistas que se apresentam como portadoras de valores retrógrados que resultam no apego a certos arcaísmos extemporâneos que têm trazido dissabores enormes a outros brasileiros que não partilham dessas opções arcaicas e deturpadas para a vida em sociedade.

Talvez esteja pessimista, mas só posso pensar que essa reviravolta negativa de parte da sociedade brasileira é fruto do fracasso da família (que abdicou de educar os seus filhos) e do sistema educacional que não conseguiu trazer novos valores, nem mesmo aqueles voltados para a formação de um cidadão consciente, crítico, solidário, que valorize a liberdade de si e do outro.

É nesse contexto que o ensino de História deveria fazer a diferença. Se voltarmos o olhar para os últimos cinquenta anos, sabemos que houve uma reviravolta no ensino e pesquisa no campo da História. A começar pelo estudo do período republicano que até a primeira metade dos anos setenta não era contemplado na grade curricular dos cursos de História.

As mudanças não ficaram somente aí. Com a crise da área, decorrente das alterações curriculares promovidas pela ditadura militar que transformou a História em Estudos Sociais, surgiram embates em defesa da mesma, enquanto disciplina, o que resultou na emergência de outros parâmetros que rompem com a perspectiva de “História oficial” do grande herói e diversifica os seus temas de pesquisa, tanto em relação ao passado quanto ao presente.

Resultante desse processo, a Pós-Graduação explode e se dissemina no território nacional revolucionando esse campo. A divulgação das pesquisas ali produzidas, em teses, livros, individuais e coletivos, artigos, entre outros meios, também resultou na criação de outros meios de circulação desses conhecimentos propiciados pelos novos periódicos usando as ferramentas da nova invenção tecnológica — a internet. Tal aporte permitiu a aproximação ágil das várias unidades federativas, encurtando distâncias e tornando o diálogo possível entre os pesquisadores de todo o país.

Apesar disso, as perguntas sobre o que deu errado com o sistema educacional brasileiro para que essas descobertas não

tenham chegado ao ensino fundamental teimam em emergir. Não queria ser abusiva (e melancólica), querida amiga, minhas dúvidas voltam-se em busca de saber onde encontra-se o nó desse desastre recorrentemente anunciado? Pergunto novamente: De fato, houve mudanças drásticas naquela “visão do herói” ensinada nos manuais da década de 1950? O “ponto no quadro-negro” foi superado ou ainda é uma realidade pelo Brasil afora? De que forma as “datas cívicas” ou “pais fundadores” são tratados nesse sistema escolar fundamental, considerando que parte significativa da formação desse professorado parece que não avança muito além daquela perspectiva? A ênfase no pedagogismo (sem cuidar do conteúdo específico e navegar apenas na superfície de eventos históricos, seja ele de curta ou longa duração dos fenômenos sociais e acontecimentos de diferentes dimensões ocorridos no país), não seria novamente o mecanismo de ocultação dessas dificuldades de superação dos arcaísmos do passado?

Penso que a diluição da História e a redução da carga horária dessa disciplina possam ser consideradas os mutiladores dos “corações e mentes” dos brasileiros que não sabem a História de seu próprio país e se agarram em todo tipo de preconceito para afirmar as suas verdades alienadas que não têm amparo no acontecido, nem do passado e nem do presente. O que fazer diante de tal situação? Acho que o gargalo não está no ensino do 3º grau e sim na base do sistema educacional.

Acho que já falei demais! Chegou o momento da despedida. Espero que esteja enganada em muitos aspectos e que haja pelo menos uma virada “iluminista” nesse combalido país que parece que não tem povo (no sentido político) e sim público, que olha do alto do palanque a sua desgraça em curso.

Grande abraço saudosos,  
*Zélia*

## Sobre as autoras e os autores

1. **Alessandra Nicodemus:** Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduação (Licenciatura e Bacharelado) em História pela Universidade Federal Fluminense (1996). Mestrado (2001) e Doutorado (2013) em Educação pela Universidade Federal Fluminense.
2. **Alexandre Pianelli Godoy:** Professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Bacharelado (1998) e Licenciatura em História (2001). Mestrado (2000) e Doutorado (2005) em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).
3. **Amilcar A. Pereira:** Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
4. **Ana Heloisa Molina:** Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduação em História pela Faculdade Auxiliun Filosofia Ciências e Letras de Lins (1987). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista- UNESP/Marília (1995). Doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (2004).
5. **Andréa Giordanna Araujo da Silva:** Professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Graduação em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2004). Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2018). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2010). Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2016).
6. **Antonio Simplicio de Almeida Neto:** Professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Bacharelado e Licenciatura em

História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

7. **Arrovani Luiz Fonseca:** Professor da Educação Básica. Graduado em História pela UNESP/Franca. Mestrado em História pela UNESP/Franca. Doutorado pela PUC São Paulo.
8. **Carlos Augusto Lima Ferreira:** Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Graduação em História pela Universidade Católica do Salvador (1985). Mestrado pela "Magíster Inovació Educativa - Universitat Autònoma de Barcelona - UAB (1998)". Doutorado em Educação pela Universitat Autònoma de Barcelona - UAB (2003)
9. **Circe Maria Fernandes Bittencourt:** Professora da FEUSP. Graduação em História pela FFLCH/USP (1967). Mestrado (1988) e Doutorado em História pela em História FFLCH/USP (1993).
10. **Conceição Aparecida Cabrini:** Professora da Escola Nossa Senhora das Graças e pesquisadora do Centro de Estudos da Oralidade (CEO-PUC/SP). Graduação em Ciências Sociais (1976) e em História pela PUC/SP(1983). Mestrado em Ciências da Comunicação pela USP (1994). Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP (2005).
11. **Danilo Chaves Nakamura:** Professor da Educação Básica. Graduação (bacharelado e licenciatura) em História pela Universidade de São Paulo. Mestre em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP).
12. **Egberto Melo:** Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduação em História. Mestrado em História e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

13. **Elaine Lourenço:** Professora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Graduação em História pela PUC/SP (1986). Mestrado em Geografia pela USP (1999). Doutorado em História pela USP (2011).
14. **Elison Antonio Paim:** Professor da Universidade Federal de Santa Catarina. Graduado pela UFSC. Mestrado em História pela PUC-SP. Doutorado em Educação pela UNICAMP.
15. **Felipe Augusto dos Santos Ribeiro:** Professor da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestrado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutorado em História pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV).
16. **Helenice Ciampi:** Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bacharelado e Licenciatura em História pela Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora/MG. Mestrado e Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (USP).
17. **Ilmar Rohloff de Mattos:** Professor Associado da PUC/RJ. Graduado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1965). Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1985).
18. **Janaína Cardoso de Melo:** Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestrado em Memória Social UNIRIO. Doutorado em História Social pela UFRJ.
19. **Jean Moreno:** Professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal do Paraná (1996). Mestrado em Educação pela UFPR. Doutorado em História e Sociedade pela UNESP/Assis.
20. **João do Prado Ferraz de Carvalho:** Professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Graduado em História pela FFLCH-USP. Mestrado e Doutorado pela PUC-SP.

21. **Kazumi Munakata:** Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduação em Filosofia pela USP (1976). Mestrado em História pela UNICAMP (1982). Doutorado em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP (1997).
22. **Leonara Lacerda Delfino:** Professora da UNIMONTES. Graduada em História pela Universidade do Vale do Sapucaí/UNIVÁS (2004). Mestrado e Doutorado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
23. **Lilian Bueno:** Professora de Língua Portuguesa de Educação Infantil, Ensino Fundamental II e Médio.
24. **Livia Monteiro:** Professora da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG. Graduação em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora-MG (2007). Mestrado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010). Doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (2016).
25. **Luciano M. Roza:** Professor Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Graduação em História pela UFMG. Mestrado e Doutorado em Educação pela UFMG.
26. **Marcelo de Souza Magalhães:** Professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Graduação em História (1995), Mestrado (1999) e Doutorado (2004) em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
27. **Maria Rita de Almeida Toledo:** Professora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Graduação em História pela USP (1991). Mestrado e Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade pela PUC/SP.
28. **Marta Gouveia de Oliveira Rovai:** Professora da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG. Graduação e Mestrado em História

pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em História pela Universidade de São Paulo (USP).

29. **Monalisa Pavonne Oliveira:** Professora na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestrado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutorado em História na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
30. **Olavo Pereira Soares:** Professor da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG. Graduação em História pela UNESP/Assis (1990). Mestrado e Doutorado em Educação pela FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
31. **Oswaldo Mariotto Cerezer:** Professor do Departamento de História da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres. Licenciatura em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1999). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2002). Doutor em Educação UFU (2015).
32. **Patrícia Cerqueira dos Santos:** Professora de História na Rede Municipal de São Paulo (SME/SP). Licenciada em História pela Universidade Ibirapuera (1997), Pedagoga pela Universidade Nove de Julho (2012). Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Doutoranda da FEUSP.
33. **Paulo Eduardo Dias de Mello:** Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR – UEPG. Bacharel e Licenciado em História pela USP. Doutor e Mestre em Educação pela FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
34. **Rodrigo Patto Sá Motta:** Professor da Universidade Federal de Minas Gerais. Graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990). Mestrado em História pela mesma instituição (1993). Doutorado em História pela USP (2000).

35. **Ronaldo Cardoso Alves:** Professor da Universidade Estadual Paulista - UNESP/ Assis. Graduado em História (Bacharelado e Licenciatura) pela USP. Mestrado e Doutorado em Educação pela FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
36. **Vera Lúcia Caixeta:** Professora da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Mestrado em História pela Universidade de Brasília (UnB). Doutorado em História Social pela UFRJ.
37. **Victor de Oliveira Pinto Coelho:** Professor da UFMA. Graduação em História pela UFMG. Mestrado em História e Culturas Políticas pela UFMG e Doutorado em História Social da Cultura pela PUC-Rio.
38. **William Marcos Botelho:** Professor de Ensino Fundamental II e Médio. Graduado em História, tem Mestrado em Educação pela PUC-SP e é Doutorando na mesma instituição.
39. **Zélia Lopes da Silva:** Professora da UNESP/Assis. Graduação em História pela Universidade de Brasília (1975). Mestrado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1982). Doutorado em História pela Universidade de São Paulo (1992).

Esse livro de ***Cartas do Ensino de História*** foi concebido em 2021/2022, entre o vírus e o verme. Muitas incertezas pairavam sobre nós, sobre a vida. As Cartas foram escritas por colegas historiadores/as e professores/as, de diferentes gerações e regiões. Diversos são os destinatários e os estilos adotados. Em comum: a defesa intransigente da disciplina História no currículo escolar brasileiro.

