

Círculo de sentimentos: uma via para o ensino de História passando pelos afetos ao longo do ano letivo

Circle of Feelings: A Path to Teaching History Through Affects Throughout the School Year

Bibiana Werle*

RESUMO

Uma experiência que envolveu narrativas de memórias da professora alavancadas pelo diálogo inicial de uma aula de História fomentou a partilha de um enredo familiar de uma estudante na aula subsequente. Memórias e desejos narrados no grande grupo, como a experiência apresentada, possibilitam o encontro com personagens, lugares e acontecimentos que fazem as aulas escaparem de generalizações, de uma cronologia evolutiva eurocentrada e ancorada às grandes explicações estruturais. Nesse compasso, o artigo propõe o uso do método do Círculo de Sentimentos nas aulas de História como recurso para estimular um olhar sensível das turmas diante dos temas presentes no currículo escolar. Considerando dificuldades que permeiam o trabalho educativo, as fendas encontradas e construídas por professores nas aulas permitem que a esperança seja usada como amuleto e lança no ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Círculo de Sentimentos; Afeto.

ABSTRACT

An experience that involved narratives of the teacher's memories leveraged by the initial dialogue of a History class encouraged the sharing of a student's family plot in the subsequent class. Memories and desires narrated in the large group, like the experience presented, enable the encounter with characters, places and events that make the classes escape generalizations, a Eurocentric evolutionary chronology and anchored to major structural explanations. In this context, this article proposes the use of the Circle of Feelings method periodically in History classes as a resource to encourage a sensitive look in the classes towards the themes present in the school curriculum. Considering the difficulties that permeate educational work, the gaps found and constructed by teachers in classes allow hope to be used as an amulet and spearhead in History teaching. Keywords: History Teaching; Circle of Feelings; Affection.

* Secretaria de Estado da Educação (SED-SC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. bibiwerle@gmail.com <<https://orcid.org/0009-0008-3491-726X>>

UMA AULA REMODELADA

As Bruxas de Itaguaçu

Alecrim da terra que guarda as memórias
Alecrim da terra que desperta a alegria
Desperta a vida, desfaz julgamento
Desfaz as injustiças, liberta as mulheres
que foram pedras um dia
Que sejam livres, que sejam livres¹

Vinte de fevereiro. Esse dia, informado pelas/os alunas/os quando perguntei a data para inserir na chamada diária e iniciar o registro de presenças e faltas da turma 303 — terceira série do Ensino Médio, me aventou diversas lembranças pessoais. Em 20 de fevereiro de 2023 minha avó paterna completava 97 anos.

O dia 20 de fevereiro foi a terceira aula do ano letivo de 2023 ministrada à 303, que havia sido a 203 — turma da segunda série do Ensino Médio à qual havia ministrado aulas de História no ano anterior. O planejamento da terceira série do Ensino Médio previa o ensino da Primeira República brasileira entre os conteúdos a serem ministrados no primeiro trimestre e, com essa intenção, adentrei a sala de aula a fim de introduzir o tema.

A data informada pelas/os estudantes no momento de registro da chamada diária, no entanto, redimensionou o planejamento da aula, pois, diante de uma turma que já fazia parte de minha rotina escolar e com a qual havia estabelecido um vínculo afetivo desde o ano anterior, passei a narrar as minhas lembranças ao remeter a idade das minhas duas avós, e suas datas de nascimento, à Primeira República brasileira. E assim se desenvolvia a narrativa:

Pessoal, minha avó paterna está completando 97 anos hoje. Ela nasceu no período histórico que iremos estudar nesse primeiro trimestre: a Primeira República brasileira. Bom, além da avó paterna, nascida em 1927, a minha avó materna — esta já falecida — também nasceu neste momento histórico: em 1922. Ambas nasceram e viveram no Rio Grande do Sul, ambas nos primeiros anos de república do Brasil, ambas num período em que mulheres não tinham direito ao voto em nosso país.

Ao mencionar a falta de direitos políticos às mulheres a partir da impossibilidade de expressar a escolha de um governante ou ainda de candidatar-se a um cargo que deveria discutir tantas questões que atingiam — e ainda atingem — mulheres, mães, meninas brasileiras em um momento político nacional em que a palavra “mulher” nem era mencionada na Constituição Federal,² outros direitos historicamente negados às mulheres eram lembrados durante minha narrativa. Fatos históricos e lembranças se inseriam no enredo desenvolvido na aula, que agora fugia do planejamento de uma linha temporal cronológica e perdia-se (ou encontrava-se, dependendo da perspectiva do/a leitor/a) como mônada, que “[...] pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa”, como afirmam Rosa et al. (2011, p. 205) ao se inspirarem nas experiências expressas em narrativas por Benjamin (1994) em seu diálogo com o físico Leibniz (1974). Assim, eu continuava a narrativa em sala, permeando um passado-presente-futuro:

Bom, turma, além de lembrar de direitos políticos negados às minhas duas avós no período em que nasceram – e por consequência às demais mulheres brasileiras – as histórias de vida delas me remetem a outros tantos direitos que permanecem negligenciados ao público feminino.

A violência de gênero no mundo se construiu historicamente abrangendo âmbitos como trabalhista, educacional e epistemológico, de modo que “[...] o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (Scott, 1995, p. 88). Refletindo sobre a permanência dessa questão e de como é rearticulada nos diferentes contextos, Arruzza et al., idealizadoras da Greve Internacional das Mulheres, convocaram mulheres a se engajarem numa luta de resistência ao avanço das políticas neoliberais em livro escrito em 2019, *Feminismo para os 99%. Um manifesto*. Atentam para o fato de que não há um avanço linear dos movimentos sociais e, ao contrário disso, pequenas conquistas femininas se configuram acompanhadas de reações bastante conservadoras.

Com o avanço político de forças misóginas nos últimos anos em países como o Brasil sob o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), os EUA de Donald Trump (2017-2021), reeleito em 2025, e a Turquia com Recep Tayyip Erdoğan (2014-atual), Arruzza et al. entendem que o neoliberalismo “progres-

sista” visa uma igualdade baseada no mercado que impõe restrições socioeconômicas à maioria das mulheres. Propõem, assim, a luta “[...] por arranjos sociais que priorizem a vida das pessoas e os vínculos sociais acima da produção para o lucro” (2019, p. 81).

Além das questões econômicas analisadas pelas autoras, a forma como o gênero articula e constrói o poder está inserida num cotidiano que envolve as questões de classe e raciais. Nas sociedades coloniais, uma perspectiva masculina, branca e heterossexual se inscreveu na colonização e impôs a distribuição de poderes de modo que pode ser observada inclusive em recursos educativos para o ensino de História, como demonstra Silva (2021) ao analisar, a partir de uma perspectiva interseccional de gênero, classe e raça, a ausência das mulheres negras em livros didáticos de História destinados para os anos finais do Ensino Fundamental que foram veiculados de 2005 a 2014.

Assim, uma educação que busque a construção da cidadania democrática, ou seja, que enfatize acima de tudo o que nos torna humanos, nossos direitos e dignidade humana, como afirma Pagès (2018, p. 20), deve ser intrínseco à sala de aula. Portanto, ao construirmos uma pedagogia feminista decolonial, esta deve se pautar na interculturalidade, que reconhece as assimetrias de poder e busca problematizar uma educação eurocêntrica que se pretende universal. Disruptiva, em uma pedagogia feminista decolonial:

A metodologia utilizada parte das experiências e dos conhecimentos acumulados pela comunidade e em cada indivíduo para, a partir daí, começar a buscar nessas experiências e sentidos comunitários o que está presente, mas não é declarado, ou foi sistematicamente silenciado por ameaçar as convenções e verdades impostas pela razão imperial e pela colonialidade do poder e do ser (Espinosa et al., 2013, p. 410, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a narrativa de minhas memórias para as/os estudantes continuou acerca de situações que diversas vezes são naturalizadas no cotidiano de muitas famílias:

Vejam só, turma, a minha avó paterna, por exemplo, morava com os sogros em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul e convivia com o fato de seu companheiro, meu avô, ter uma concubina na cidade vizinha, onde passava a semana para trabalhar. O avô voltava para casa nos finais de semana e aquela situação,

percebida, mas silenciada, acontecia sem questionamentos entre os anos 1940 e 1950. Infelizmente isso não é tão incomum ainda hoje. Quantas situações semelhantes vocês conhecem na atualidade?

A partir da questão feita às/aos estudantes, a narrativa mostrava como o passado era presente, a história era corporificada e nos inseria como sujeitos nela. Com esse intento, continuava a contar as histórias de vida de minhas avós, mas agora expondo uma triste realidade que perturbava minha avó materna em seus últimos dias de vida:

Turma, para falar sobre os direitos femininos reprimidos em relação à história de vida da minha avó materna, eu mostro a vocês este sinal vermelho que possuo na minha mão. Conseguem visualizar? Pois bem, esta marca na pele é uma lembrança do meu avó materno, pois quando minha mãe estava grávida de mim, ela viu o seu pai muito doente na cama. Ele espirrava sangue, estava adoecido em virtude do alcoolismo. Eis que, conforme relata minha mãe, uma gota de sangue respingou em sua barriga e, em virtude deste episódio, cresci ouvindo que este era o motivo do sinal vermelho em minha mão. Meu avó materno faleceu no ano que que nasci e sempre escutei histórias engraçadas sobre ele. Minha mãe, tias e avó diziam que era brincalhão, piadista e muito querido pela comunidade. Sendo assim, cresci com uma bela memória construída de meu avô.

Uma bela memória que também pode ser entendida como “memória por tabela”, segundo Pollak (1992), faz parte dos processos memoriais que envolvem transferências, projeções que se remetem a outros eventos vividos pela pessoa ou narrados por pessoas durante sua vida. Constituindo-se, desse modo, no entrecruzamento dos estratos temporais que paralelamente convivem nas memórias geracionais,³ “os fatores que formam a consciência apresentam, portanto, estratos múltiplos” (Koselleck, 2014, p. 253). Ao longo da narrativa configurada às/aos estudantes, no entanto, eu afirmaria aos poucos como aquela bela memória construída por tabela escondia medos, dores e traumas familiares:

Frequentar a casa de minha avó materna fazia parte dos meus finais de semana e férias. Aquele ambiente interiorano era alegre pelo encontro de familiares e primas/os. Mas aos meus 22 anos, minha avó muito adoecida estava em seu leito de morte quando me aproximei dela para entregar um copo d’água. Ela não estava

bem, seu olhar triste consternava. Perguntei o que ela sentia, se era medo. Ela acenou positivamente e seu olhar de pavor acentuava-se. Diante de tal situação, me senti aflita com a melancolia que ela expressava. Apelei a alguma questão espiritual e a disse para ter calma, que independente do que iria acontecer ela estaria iluminada por anjos.

Não era um conforto espiritualista que ela queria ouvir. Enquanto eu falava, ela meneava negativamente a face como quem diz “não é disso que estou com medo”. E, então, expressei a pergunta mais difícil que já fiz e ouvi como resposta um receio doloroso — acompanhado do olhar perturbado de minha avó: “Vó, de que tu tens medo exatamente?” E ela respondeu: “Tenho medo de ir lá para baixo e ele bater em mim”.

Estupefata, como demonstravam muitos olhares de estudantes da sala que chegavam a mim, e como muitas/os leitoras/es devem estar nesse momento, falei à turma que foi assim que descobri que minha avó sofria violência doméstica durante o casamento e carregava esse pavor para a eternidade. O medo da avó era de ser enterrada no mesmo túmulo que o avô tinha sido enterrado há 22 anos e ainda assim ser violentada.

E foi assim que uma aula estruturalmente planejada sobre Primeira República tomou novos rumos. Enxergamos corpos na história, nos enxergamos na História. Conversamos sobre a memória que minha mãe, tias e avó refiguraram para filhas/os e sobrinhas/os a fim de talvez buscar esquecer um passado traumático. Um passado que não passa.⁴

Ao inserirmos histórias de vida, memórias de quem está presente nas aulas de história aos temas ministrados, personificamos conteúdos que muitas vezes são engessados e colocados em grandes blocos estruturais para serem ensinados a estudantes, conformando o que Pereira (2017) chama de *história maior*. Nela, segundo o autor, muitas vezes se acaba por fixar:

[...] o olhar apenas numa linha, que é produto da colonialidade, uma vez que é progressiva e evolucionista, impedindo os desvios, os acontecimentos, as vidas e os corpos de terem um lugar de memória ou fazendo com que seus lugares de memória sejam negligenciados pelos(as) estudantes (Pereira, 2017, p. 106 e 107).

Continuei a narrativa às/aos estudantes, comentando que possivelmente muitas/os delas/es conheciam ou já ouviram falar de histórias semelhantes nes-

se sentido. E enfim o sinal de fim de aula daquele 20 de fevereiro tocou. Eu iria para a segunda série do Ensino Médio falar sobre a transição da Idade Média para a Idade Moderna, introduzindo temas como reformas religiosas, absolutismo, mercantilismo e grandes navegações — grandes blocos temáticos. E, sim, ao tocar do sinal, a professora sai de um importante assunto no qual está absorta, “vira a chave”, entra em uma nova sala de aula, onde outros vínculos estão sendo elaborados, e novos sentimentos constroem novas narrativas históricas. Essas trocas de ambiente, que muitas vezes significam mudanças consideráveis de conteúdo, idade de estudantes e, conseqüentemente, da linguagem adotada para ministrar aulas, representam cortes na própria construção pedagógica de professores que dificultam momentos mais profundos de reflexão docente acerca de seu trabalho.

A AULA SEGUINTE

Os dias passaram e eu voltei a ter aula com a turma 303. Antes de entrar em sala, no entanto, a estudante Laura⁵ me surpreendeu no corredor dizendo que a aula anterior havia mexido muito com ela e que gostaria de um espaço-tempo em sala para falar. Diante disso, organizei as/os estudantes em círculo, formato que seguia a metodologia da aula anterior. Laura sacou da mochila uma fotografia e começou a narrar a história de seus bisavós maternos.

Fazendo uma relação com a intriga narrada por mim na aula anterior, Laura confirmou o comentário feito naquele momento: que possivelmente muitas/os das/os estudantes conheceriam ou teriam ouvido histórias semelhantes de seus familiares antecedentes, de vizinhas ou amigas. E, assim, em silêncio, a turma a escutou.

Envolvendo uma série de condutas abusivas de gênero não apenas entre seus bisavós maternos, como entre descendentes destes, Laura, pacientemente — mas não por isso tranquila —, narrava suas memórias, sendo muitas delas por tabela. Violência doméstica, psicológica, abandono, abuso sexual, internação em hospital psiquiátrico e suicídio — temas emocionalmente profundos que a estudante conseguiu compartilhar com o grupo. Uma turma que a ouvia atenciosamente arqueava sobranceiras, acenava calmamente com a cabeça entre si e respondia sensibilizada com o olhar.

Nesse momento, a aula que já era entendida como espaço-tempo de in-

trospção, acolhimento solidário e de nos perceber enquanto sujeitos históricos, tratava de “[...] tirar o corpo do estado de isolamento metafísico destinado a ele pela moral, colocando-o em evidência”, como afirmam Pereira e Torelly ao ensaiarem sobre um ensino de História que passa pelos afetos (2023, p. 127). Um corpo que corcova, se apruma ou erige pode demonstrar o nível de significância que um aprendizado é capaz de afetar no sujeito. O ensino-aprendizagem de História encontra caminhos outros na performance corporal de forma que não se limite a uma dimensão intelectual, se transformando em “[...] um ensino que visa criar consciência, mas, ao mesmo tempo, ampliar a força de vida em cada estudante [...]” (Pereira; Torelly, 2023, p. 132).

Essas duas aulas experienciadas com a turma 303 — inicialmente a partir da narrativa da professora, e depois com a partilha memorial de Laura — ocorreram em uma escola estadual da região metropolitana de Florianópolis, em Santa Catarina. Primeira escola do estado a adotar o modelo cívico-militar no final de 2019, seguiu o Pecim (Programa Nacional das Escolas Cívico-militares)⁶ no modelo instituído no governo Jair Bolsonaro até o final do ano letivo de 2023, quando revogado⁷ pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A partir do ano letivo de 2024, no entanto, o modelo continuou a ser efetivado pela Secretaria de Estado da Educação (SED) do estado catarinense e desenvolvido com o apoio da Secretaria de Estado da Segurança Pública (SSP) em colaboração entre a Polícia Militar catarinense (PMSC) e o Corpo de Bombeiros Militar do estado (CBMSC).⁸ Diante da organização, linguagem e disciplinarização que o modelo cívico-militar desenvolveu na escola, a sala de aula da turma 303 se tornou progressivamente um lugar propício para a realização de aulas que buscassem entendimentos ou questionamentos a esses elementos.

Um dos motivos mais importantes para as aulas apresentadas terem se desenvolvido organicamente foi o vínculo construído com a turma e, para que isso acontecesse, foi necessário tempo de docência com o grupo de estudantes e metodologias que permitissem presença e escuta qualificada para a construção de um coletivo coeso, que se sentisse seguro em sala e disposto a partilhar memórias. Obviamente nada disso se constrói facilmente sem a garantia mínima de direitos trabalhistas a educadores e sem estrutura física básica para o desenvolvimento de atividades, que é uma realidade com a qual professores lidam diariamente e certamente influencia o desenvolvimento das aulas.

Com a turma 303, o vínculo com estudantes já vinha sendo construído

desde o ano anterior, quando ministrei aula de História para a mesma turma na segunda série do Ensino Médio. Sendo assim, o tempo de docência com o grupo foi possibilitado muito em função de minha efetivação como professora do estado e da oportunidade de permanência com o grupo no ano letivo subsequente. Esse é um elemento fundamental a ser mencionado em função da conjuntura profissional que vivenciamos no estado de Santa Catarina e, de modo geral, no país atualmente: o aumento de professores temporários nas redes estaduais de ensino brasileiras entre 2020 e 2023 — segundo estudo de 2024 do Todos pela Educação, movimento criador de estratégias para incorrer politicamente na educação nacional (Martins; Krawczyk, 2018).

Em relação às metodologias a fim de desenvolver um coletivo harmônico que preze pela escuta e presença qualificada em sala e se mantenha disposto a partilhar memórias em um ambiente onde se sinta seguro, diversas formas de organizar as aulas e estudantes em sala podem possibilitar esse intuito. Com a turma em questão, desenvolvi de maneira gradual e contínua o que chamo de “Círculo de Sentimentos”. Essa metodologia se aproxima de uma ação realizada por um professor que ministrava aulas de filosofia em outra escola onde atuei e me inspirou para desenvolver encontros introdutórios e ocasionais em novas turmas com as quais trabalhava. De acordo com o contexto comunitário escolar e o nível de ensino, remodelo o formato, a linguagem e as questões elencadas durante o círculo conforme demandas e necessidades do grupo de estudantes envolvido.

CÍRCULO DE SENTIMENTOS

No Círculo de Sentimentos, estudantes e professora acomodam-se em formato circular em um ambiente tranquilo que não sofra intervenções de sujeitos exteriores ao grupo. Após essa organização, algum objeto é escolhido como objeto de fala — um estojo, por exemplo — e é acordado no grupo que apenas quem porta o objeto pode falar. As/os demais devem praticar a ação de escuta. Além disso, outro combinado é assentado: o que é falado no círculo, fica no círculo. Assim, o objeto de fala perpassa as mãos das/dos participantes e permanece apenas com quem se dispõe a falar — o que não é uma exigência, pois quem o faz deve se sentir à vontade para a partilha com o grupo. Na roda, a escuta já é uma forma de participação relevante, afinal permite a criação do

sentimento de pertencimento ao grupo, a sensibilização com a narrativa da/ou outra/o, a percepção de que suas questões internas podem ser acolhidas ou também encontradas nas/os demais envolvidas/os e possibilita a organização narrativa de futuras falas em círculos vindouros.

Não há regra determinada sobre como as narrativas devem configurar-se, e isso pode mudar conforme o grupo de estudantes e o contexto econômico, social ou político ao qual se inserem. No entanto, um parâmetro pode auxiliar na realização de um primeiro Círculo de Sentimentos e, a partir daí, remodelar-se conforme as intrigas que forem narradas em cada grupo de estudantes: as/os participantes podem ser convidadas/os a partilharem com o grupo uma ou mais dificuldades de sua vida — sejam ou não atuais —, e uma ou mais situações positivas ou desejos que lhes tragam esperança — também atuais ou não. As situações podem ser metaforizadas por espinhos ou pérolas a serem partilhadas, respectivamente.

Bastante utilizados no sistema judicial como práticas restaurativas envolvendo pessoas diretamente ligadas a algum conflito juntamente com um/a facilitador/a, os círculos restaurativos, como muitas vezes são chamados, “[...] partem da comunicação não violenta e da escuta empática para a construção do consenso”, sendo entendidos como uma forma de justiça que “[...] valoriza a autonomia dos sujeitos e o diálogo entre eles, criando espaços protegidos para a autoexpressão, fortalecendo as pessoas para a construção de estratégias de relacionamento e confiabilidade social rompido pelo conflito” (Santana; Piedade, 2017, p. 13 e 14). Podendo ser utilizados também em ambientes de trabalho, no serviço social e em escolas (Pranis, 2010), essas práticas utilizam um processo comunicacional que busca promover a cultura da paz, estabelecendo acordos firmados de maneira conjunta e consensual, como orientado em alguns sistemas educacionais brasileiros, a exemplo do Guia Prático para Educadores elaborado pelo Ministério Público de São Paulo e promovido pela Secretaria de Educação do Estado em 2018 (Secretaria [...], 2018).

Dessa forma, os círculos dialógicos são conhecidos como práticas restaurativas referenciadas na resolução de conflitos entre sujeitos afetados e, no ambiente escolar, podem auxiliar cotidianos ora marcados por tensões que envolvem questões de orientação sexual, *bullying*, credo religioso, ou ainda discriminação de gênero, classe e racismo, por exemplo. Embora aconteça com essa inspiração, o Círculo de Sentimentos desenvolvido com a turma 303 e

apresentado aqui como proposta metodológica a fim de estimular a presença e escuta qualificada em sala para a construção de um coletivo coeso, que se sinta seguro e disposto a partilhar memórias, não tem como objetivo estabelecer acordos ou a resolução de conflitos entre o grupo — mesmo que essa possibilidade não seja descartada.

A partilha de sentimentos em sala de aula possibilita a escuta de narrativas que sempre podem ser relacionadas com temas trabalhados nas aulas de História com a participação dialógica docente. Busca-se construir a noção de que somos sujeitos históricos partícipes, rebentos, responsáveis e/ou passivos das ações históricas mais amplas, como políticas, ambientais ou sociais, por exemplo. A compreensão de que passados fazem presentes produz o entendimento de que fatos e sentimentos narrados não ocorrem de maneira isolada ou fora de contexto. Eles se fundem a significados que demonstram o quanto o que ocorre em casa, na comunidade ou na cidade é produto e produção histórica, faz parte de um processo no sentido lato. Desse modo, “trabalhar com narrativas de memórias numa perspectiva de diálogo possibilita que os narradores percebam que muitas respostas que buscam estão presentes em suas experiências vividas nas memórias” (Paim; Araújo, 2021, p. 37).

A relação temporal que se configura no Círculo de Sentimentos também se trata de importante questão para ser refletida nas aulas de História. Rompendo sistemas cronológicos no decorrer dos planejamentos de aulas, a recorrência da realização dos Círculos permite a reflexão sobre a história de maneira não necessariamente evolutiva e progressiva, como pretende a “matriz colonial eurocêntrica autoritária” (Paim; Araújo, 2021, p. 37). E assim, através de enredos configurados pelos estudantes e a possível relação feita entre eles conforme o objeto de fala for perpassando e permanecendo entre colegas, outros sentidos podem ser dados ao tempo, novos caminhos, retornos ou permanências temporais são lançadas. Como afirmam Paim e Araújo, ao questionar as diversas outras experiências de vida que pouco ou mal encontram espaço em orientações educativas ou núcleos formais:

Quantos conhecimentos ainda passam ao largo das nossas universidades, dos cursos de formação, da mídia impressa e falada, dos livros didáticos sobre as epistemes dos indígenas, dos quilombolas, dos afro-brasileiros? Quantos

conhecimentos ainda precisamos adquirir para nos descolonizar efetivamente da matriz europeia? (Paim; Araújo, 2021, p. 37).

Certamente, construir um plano de ensino que proponha, em escolas regulares, uma decolonização temporal nas aulas de História se trata de questão que encontra dificuldades em nosso país. Documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017, por exemplo, registra sentidos para a temática da diversidade que evocam diferentes dimensões da *colonialidade do poder* (Quijano, 2005), mesmo depois da discussão e implementação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que estabeleceram a inclusão obrigatória da história e da cultura afrodescendente, africana e indígena nos currículos escolares das redes de educação pública e privada (Santos et al., 2020).

Além de documentos oficiais, ainda, professoras/es defrontam-se com programas curriculares institucionais, especialmente na rede privada, ou percursos curriculares coordenados nas redes que limitam a inserção de novas leituras temporais dentre o grupo mais amplo de educadores que encontram nas escolas. Discutir, propor e realizar atividades que tratem a aula de História “[...] como espaços em que um ato de liberdade pode permitir suspender os efeitos da colonialidade do poder, do saber e do ser, na direção da construção de novas formas de relações não mais mediadas por princípios que sustentam a colonialidade [...]” (Pereira; Paim, 2018, p. 13) requer formação continuada qualificada para docentes, tempo adequadamente remunerado de hora-atividade, e um ambiente saudável de discussão entre professoras/es — critérios muitas vezes atendidos de forma ineficaz nas redes de ensino pública e privada do país.

Convivendo nesse cenário, a experiência apresentada com a turma 303 é demonstrativa de como a construção de momentos objetivando especificamente a escuta e fala de memórias de estudantes são fundamentais para que o grupo de professora e estudantes se conheça de formas não tão comuns às aulas. O ensino de História, entendido como “lugar do improvável”, permite “[...] quebrar os silêncios sobre as formas de apropriação e resistência aos ritos que destacam, em geral, objetos e atores de um espaço compreendido apenas como lugar de transmissão de saberes cientificamente sistematizados” (Meinerz et al., 2018, p. 54). Uma “ecologia de distintos saberes” é, assim, compartilhada entre um coletivo que cria conceitos, bases memoriais que permitem a construção coletiva de significados aos temas que são trabalhados ao longo da vida escolar

e um espaço solidário de convivência diária. É nesse sentido que a partilha no Círculo de Sentimentos, além de trabalhar a questão da alteridade, constrói um grupo, um “nós” que respeita desafios, traumas e conquistas da turma.

Apesar disso, uma questão deve ser levantada: para se aproximar dessa construção coletiva, a proposta não é que o Círculo de Sentimentos seja realizado apenas na introdução do ano letivo, mas sim que ele tenha alguma periodicidade elaborada pelas/os professoras/es, como a cada início de novo trimestre, por exemplo. A reincidência do método é fundamental para que o grande grupo de estudantes da turma se atualize sobre questões relatadas no Círculo anterior e continue sentindo-se pertencente ao coletivo criado, percebendo interesse, preocupação e respeito de colegas e professora sobre novos entendimentos acerca de questões narradas anteriormente; para que participantes que preferiram silenciar no Círculo anterior passem a ter confiança nesse espaço de fala, caso sentirem-se à vontade; para que a ideia de grupo seja reforçada e convide estudantes a desenvolverem narrativamente memórias não ditas ao encontrarem diálogo, semelhanças e diferenças nas tramas configuradas por colegas; e ainda para que o grande grupo, com auxílio docente, relacione ou encontre sentidos entre as memória partilhadas e os temas trabalhados durante as aulas de História.

Buscando, através do Círculo de Sentimentos, a produção de compreensões históricas a partir de memórias e desejos de estudantes, ao passo que a narrativa se torna “[...] significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal” (Ricoeur, 2010, p. 9) entendida pelo participante, o ensino de História pode ser pensado no intuito de dar licença a conexões temporais que transponham a colonialidade do tempo presente encontrada grandes estruturas explicativas disponíveis em materiais como currículos didáticos pré-formatados ou livros didáticos. Seria um entendimento da aula de História que, segundo Pereira, “[...] constitui, no seu interior, um excesso que a torna lugar de criação de novos modos de representar o tempo e de experienciar a vida – uma aula como lugar de experiência, como lugar improvável para deixar fluir uma nova e imprevisível relação com o passado” (Pereira, 2018, p. 20).

A experiência narrada com a turma 303 foi o momento em que o improvável entrou em cena na aula de História. Ao fazer a chamada diária e perguntar a data para registro do dia letivo à turma, a resposta dada por estudantes provocou minhas memórias e, em função do sentimento de pertencimento ao

grupo e das experiências de Círculo de Sentimentos já realizadas, encontrei escuta, reflexão e diálogo para correlacionar as memórias com os temas já trabalhados e aqueles do porvir nas aulas de História. Tal situação não aconteceu no Círculo de Sentimentos, mas sim *por causa* dos Círculos efetuados até então. Com a turma 303, antiga 203, a prática periódica do método desde o ano letivo anterior foi bem sucedida em função de que relatos narrados serviram como exemplos, contraposições e formas de refletir sobre a perspectiva da *história menor*, buscando entendimentos que fugissem de generalizações ou razões predeterminadas, permitindo:

experimentar o acontecimento, partilhar saberes, aprender com o inusitado da experiência do outro. Num único movimento, há uma “empatia” com a vida, com o sofrimento e com a alegria de sujeitos históricos corporais e um “estranhamento” com o surpreendente do modo como o outro olha para o mundo, para a História, para a religião. Esse estranhamento engendra uma simpatia que persiste e, assim, permite aprender com o outro. A *história menor*, portanto, está comprometida com a formação ética de cada indivíduo, para quem ter uma experiência com o outro implica transformar a si mesmo e produzir-se com novas alternativas de vida e de futuro (Pereira, 2017, p. 111).

Aberto espaço e tempo à *história menor*, a comunhão construída entre o grupo em sala proporcionou ainda o protagonismo narrativo de forma voluntária, como feito por Laura. O compartilhamento de memórias familiares possibilitou a congregação da turma, criação de novos sentidos e estabelecimento da dimensão corporal à História a partir de enredos narrados por duas participantes dos Círculos que vinham sendo realizados: a professora e a estudante.

INTEGRIDADE DOCENTE

A escola é um espaço plurivalente. Ao longo do tempo, mudam, são indicados politicamente ou faltam profissionais que compõem setores como as ordenações pedagógicas, as direções ou as supervisões escolares. Também se alteram o quadro de professores e de estudantes com suas/seus responsáveis, que integram a comunidade escolar. Essas mudanças afetam o trabalho de professores que permanecem ou, ao longo de sua vida, perpassam por diversas

escolas. Tudo isso sempre está direta ou indiretamente relacionado às escolhas políticas que desenharam as margens por onde as questões econômicas, ambientais e educativas são lançadas. Em um mundo onde a concepção neoliberal de educação se impõe, encontrar fendas para um ensino de História que passe pelos afetos e uma educação que reconheça os corpos que diariamente entram em sala, registram a chamada, produzem e ministram um conteúdo, escrevem e apagam o quadro é fundamental para continuarmos encontrando empatia na escola.

Ao ensaiarem sobre o ensino de História que passa pelos afetos, Pereira e Torelly (2023) se referem a aulas que, além de “responderem às urgências éticas e políticas do presente”, estejam “voltadas para a ampliação dos modos de existir”. Visando serem momentos que respeitam a diversidade das formas de perceber, sentir e viver as experiências no mundo através de uma postura decolonial, busca-se prosperar bons encontros que passem pelos afetos com reflexões temporais não lineares. A aprendizagem se desenvolve, assim, na contrapartida de circunscrever o conhecimento histórico a uma consciência histórica que impõe limites em nossa relação na ou com a alteridade.

Ao expor e questionar os limites de um horizonte epistemológico baseado na consciência histórica fundamentada do pensamento moderno e ocidental, os historiadores não deixam de afirmar a sua importância na aprendizagem, desde que não perca de vista os outros horizontes manifestos por uma educação no sentido decolonial, que passa pelos afetos:

[...] interessa-nos argumentar que a aprendizagem em História se dá sim pelos arranjos da consciência, mas também acontece pelo afeto, pela imaginação, pelos desvios e pelos misteriosos caminhos do pertencimento e do estranhamento, do gosto e do desejo. Isso quer dizer que é preciso ensaiar os passos de um ensino de História disposto a atravessar o bloqueio epistemológico que nos habituou a viver e pensar, na trilha de uma história única e de desenvolvimento contínuo, numa ontologia dual, sem elo e sem corpo (Pereira; Torelly, 2023, p. 126).

Reforçando esse argumento que afirma a pertinência da consciência histórica sem desconsiderar as diferentes cosmovisões que um espaço confiável de fala e escuta qualificada proporcionam nas aulas de História, o Círculo de Sentimentos é proposto aqui como um meio de encaminhamento para o desenvolvimento da compreensão histórica que a considera em sentido amplo. Confor-

me a realidade educativa que vivenciamos no Brasil — onde encontramos legalmente, e de forma hegemônica, orientações conteudistas que disciplinam a história escolar — essa metodologia insere-se na ideia de introduzir temas históricos presentes nos currículos escolares a fim de possibilitar a correlação das memórias e desejos narrados pelos estudantes com assuntos que, então, podem receber e provocar diferentes alternativas de entendimento histórico. Nessa perspectiva, de acordo com Paim e Araújo:

É nas escolas, e particularmente em nossas aulas de História, que podemos usufruir de práticas pedagógicas cidadãs de caráter emancipatório. Essas produções outras – de histórias e memórias – possibilitam uma maior justiça cognitiva e, conseqüentemente, justiça social. Isso porque podem trazer visões de mundo e saberes outros referendados pelos grupos sociais minoritários e excluídos do patamar de conhecimentos hegemônicos (Paim; Araújo, 2021, p. 37).

Para o desenvolvimento de aulas que busquem construir espaços-tempo de escuta e fala da turma, e apliquem métodos como o Círculo de Sentimentos a fim de corporificar a História nas personagens que compõem as narrativas partilhadas no grupo, é fundamental considerar os corpos, elucubrar sobre quem as propõem nas salas de aulas: as/os professoras/es — trabalhadoras/es. Sempre levando em conta as realidades trabalhistas docentes nos diferentes estados do país, o/a professor/a é indispensável para o processo de realização do Círculo e sua correlação com os temas trabalhados nas aulas. Portanto, atentar para esse sujeito e o que minimamente integra a sua experiência docente é primordial.

O/a professor/a não é sujeito integrado apenas da porta da sala de aula para dentro de uma turma. Pensando estritamente no âmbito profissional, que é até onde este artigo consegue se aproximar, professores ministram aula envoltos num “ecossistema” que inclui o conjunto de vivências dentro da sala, no que a envolve — a escola em si, e no que a transpõe — como diretrizes curriculares nacionais de educação, orientações educativas estaduais e municipais, além dos movimentos de luta para viabilização de um sistema que valorize e invista mais amplamente no processo educacional, por exemplo. Infelizmente, a forma como esse conjunto de elementos se manifesta, por vezes, se desdobra em um afeto partícipe da carreira docente que é importante de ser mencionado: a frustração.

Ao entrar em contato com experiências educativas que vertam um ensino

moldado no pensamento moderno e ocidental hegemônico e atravessam estruturas curriculares delimitadas, é possível que professores sejam provocados a modificar seus planejamentos de aulas. Trata-se de importante movimento de reflexão e busca por novas dinâmicas escolares. Entretanto, histórias de salas de aula, como ofertadas por intervenções escolares a partir de oficinas de pequeno e médio prazo ou estágios docentes, por exemplo, precisam ser entendidas como ações restritas a projetos que muitas vezes não têm por finalidade dar conta do “ecossistema” docente. Os poucos minutos previstos de aula, a quantidade de turmas e, conseqüentemente, de temas a trabalhar num mesmo dia, além da falta de tempo qualificado para planejamento das aulas e as vulnerabilidades trabalhistas, são alguns dos fatores que dificultam a realização de aulas que fujam das grandes explicações estruturais e se detenham a um olhar mais sensível do/a professor/a durante o ano letivo.

A frustração, que pode entrar em cena neste caso, é um afeto que precisa ser considerado na docência. Nesta perspectiva, este artigo propõe a realização dos Círculos de Sentimentos como método a ser realizado periodicamente, e sempre na introdução de um conjunto de temas a serem ministrados. A fim de que histórias de vida, memórias e desejos narrados por participantes possam embasar as aulas subseqüentes ao Círculo, são lançadas ferramentas que permitam a desconfiância, a comparação, a humanização e a corporificação dos sujeitos históricos trabalhados nos temas a porvir das aulas de História. A esperança, nesta perspectiva, é outro afeto que persiste.

À GUIA DE CONCLUSÃO: ESPERANÇA COMO AMULETO E LANÇA

A sala de aula e o “ecossistema” que a envolve é multivalente em suas possibilidades de ação. Mas esse horizonte de expectativas não é de todo aberto. Aulas de História que busquem outros caminhos, desvios que escutem, desconfiem, surpreendam-se e aprendam com a *história menor* demandam do encontro e da construção de brechas por professores.

Assim, perfilamos esta reflexão com outro afeto concernente à vida escolar: a esperança. Em suas discussões e projetos acerca um ensino de história que passe pelos afetos, Amorim e Pacievitch ponderam sobre a esperança a partir da teoria dos afetos de Spinoza (2017) e o pensamento educacional de Paulo Freire (2013) — duas perspectivas aparentemente opostas. Enquanto,

por um lado, “Spinoza considera a esperança um afeto negativo, pois impõe uma expectativa que pode não se realizar, e encaminha à inação [...], Freire, por outro lado, trata da esperança como verbo, o esperar, na relação dialética entre a expectativa sobre boas novas e a luta pela revolução almejada” (Amorim; Pacievitch, 2024).

Refletindo sobre a presença desse afeto na formação de professores, as historiadoras questionam se a esperança poderia ser considerada um amuleto — “que guardamos para nos dar forças” — ou uma lança — “no sentido de ser o convite que fazemos a nós mesmas, a nossos pares e aos estudantes para reflexões críticas e ações emancipadoras nas escolas e fora delas” — e optam por conciliar os dois sentidos na proposição de uma “ética esperançosa para o Ensino de História” (Amorim; Pacievitch, 2025, p. 17). Considerando a experiência apresentada neste artigo e a proposta do Círculo de Sentimentos como método periódico a ser utilizado em meio aos temas trabalhados ao longo do ano letivo por professores, concordamos em trocar a ideia de alternativa presente no questionamento (amuleto *ou* lança), pelo sentido de soma (amuleto *e* lança), como duas perspectivas indissociadas ao ensino de História, visto que a busca constante pelo equilíbrio é intrínseca à atuação docente em nossos tempos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Mariana de Oliveira; PACIEVITCH, Caroline. Reflexões sobre a esperança no pensamento de Baruch Spinoza e Paulo Freire para o ensino de história. Resumo do XIV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – Patrimônio Cultural e Ensino de História: desafios contemporâneos, 2024.
- AMORIM, Mariana de Oliveira; PACIEVITCH, Caroline. Esperança: um amuleto ou uma lança? Afetos e futuros presentes no Ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 14, n. 31, p. 1-19, 2025.
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. *Feminismo para os 99%. Um Manifesto*. Tradução de Heci Celina Pinto. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- ESPINOSA, Yuderky; GÓMEZ, Diana; LUGONES, María; OCHOA, Karina. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: una conversa en cuatro voces. In: WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes*

- de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 403-441.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo – estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. Os princípios da filosofia ditos a monadologia. In: *Coleção Os Pensadores*. 1. ed. Vol. XIX. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento “Todos Pela Educação”. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 31, n. 1, jun. 2018.
- MEINERZ, C. B.; CAIMI, F. E.; OLIVEIRA, S. R. F. de. O improvável na aula de história: sociabilidades, racialidades e modos de estar junto na escola. *Revista Pedagógica*, v. 20, n. 45, p. 53-72, 2018.
- PAGÈS, Joan. Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia: qué professorado, qué ciudadanía, qué futuro? *Reseñas*, Córdoba, n. 16, p. 15-46, 2018.
- PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Ensino de história e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 31-46.
- PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história e resistência: notas sobre uma história menor. *@rquivo Brasileiro de Educação*, v. 5, n. 10, 2017, p. 103-117.
- PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de história? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez. 2018.
- PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Apresentação do dossiê: o pensamento decolonial e o ensino de história. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 11-15, set./dez. 2018.
- PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Guilherme. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de história como desafio de uma aprendizagem das relações. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 12, n. 26, 2023.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- PRANIS, Kay. *Processos circulares: teoria e prática*. São Paulo: Palas Athenas, 2010.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In:

- LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa I: a intriga e a narrativa histórica*. V. 1. Tradução de Claudia Berliner. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- ROUSSO, Henry. *La syndrome de Vichy*. Paris: Seuil, 1987.
- SANTANA, Selma P.; PIEDADE, Fernando O. Os círculos de diálogos enquanto prática restaurativa de prevenção à violência. *Seminário Nacional das Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. Mostra Nacional de Trabalhos Científicos*, 2017. Disponível em <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/view/16947/4158>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- SANTOS, Maria Aparecida dos; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ONÓRIO, Wanessa Odorico. *RPGE, Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 961-978, set. 2020.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Guia prático para educadores*. Elaborado pelo Ministério Público de São Paulo e promovido pela Secretaria de Educação do Estado, 2018.
- SILVA, Gillys Vieira. Mulheres negras em livros didáticos de história do ensino fundamental anos finais (2005 e 2014): ausências ou presenças? 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.
- SIRINELLI, Jean-François. A geração. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 131-137.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Professores temporários nas redes estaduais do Brasil, 2024*. São Paulo: Todos pela Educação, 2024.

NOTAS

¹ Poema de autoria desconhecida que faz referência à lenda das “Bruxas de Itaguaçu”, praia continental de Florianópolis. Segundo a lenda, bruxas organizaram uma festa na praia de Itaguaçu em que convidaram lobisomens, vampiros, mulas-sem-cabeça, curupiras, caipo-

ras e boitatás. Não convidaram o diabo em função do cheiro de enxofre que exalava. Ao descobrir a festa, no entanto, o diabo as transformou em pedras.

² Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

³ Compreendendo a categoria “geração” como uma “escala móvel do tempo” (Sirinelli, 2006, p. 135), não a tomamos como um dado fixo de periodização, mas sim no sentido de uma maneira de demarcar possíveis momentos na história

⁴ Referência à expressão “passado que não passa”, cunhada pelo historiador Henry Rousso, em seu livro “Le Syndrome de Vichy”, lançado em 1987, sobre o período Vichy e os usos desse passado, na França.

⁵ Nome fictício.

⁶ O PECIM foi criado pelo Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019, da Presidência da República. Parceria entre o MEC e o Ministério da Defesa, o alvo do programa eram escolas com vulnerabilidade social e considerável índice de violência. Além disso, deveriam ser escola com IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) baixo. A escola contemplada neste artigo não teve quórum para o IDEB dos anos de 2017 e 2019, no entanto esse critério não impediu que fosse contemplada no PECIM. A comunidade escolar precisou aprovar a implementação do Programa, o que foi feito em Assembleia e teve mais de 90% dos votos favoráveis em 2019. Como o primeiro ano de implementação foi 2020, a atuação militar foi inexpressiva em função do ensino remoto naquele ano, diferente dos anos seguintes. Decreto de criação do programa, n. 10.004, de 5 set. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm. Acesso em: 13 dez. 2024.

⁷ Decreto que revoga o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, n. 11.611, de 19 jul. 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/61UQY>. Acesso em: 13 dez. 2024.

⁸ Decreto estadual que institui o Programa Estadual das Escolas Cívico-Militares em Santa Catarina, n. 426, de 22 de dez. 2023. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-426-2023-santa-catarina-institui-o-programa-estadual-das-escolas-civico-militares-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 13 dez. 2024.

Artigo submetido em 21 de janeiro de 2025.
Aprovado em 11 de agosto de 2025.

