

Um debate com jovens do Ensino Médio sobre História, memória e racismo

A Debate with High School Students on History, Memory and Racism

Ana Beatriz Accorsi Thomson*

Ana Flávia Dias Zammataro**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as ideias históricas de alunos do Ensino Médio sobre eventos recentes de destruição de estátuas e monumentos ligados ao colonialismo e ao imperialismo, em diferentes lugares do mundo. A partir de uma atividade proposta remotamente a 44 alunos de uma escola periférica de Londrina (PR), como forma de tornar o ensino remoto mais crítico e conectado à realidade atual, analisamos qualitativamente os dados sob o âmbito teórico-metodológico da Educação Histórica. Foi possível perceber que a maioria dos estudantes considera que a derrubada das estátuas não leva necessariamente ao combate ao racismo, sendo fundamentais outras estratégias de conscientização social. Algumas narrativas dos jovens basearam-se em relatos pessoais sobre o racismo, evidenciando ideias complexas no que se refere à discussão sobre identidade e superação de experiências traumáticas.

Palavras-chave: História; memória; racismo.

ABSTRACT

This article aims to analyze the historical ideas of high school students about the destruction of statues and monuments linked to colonialism and imperialism, in different places in the world. From an activity proposed remotely to 44 students from a peripheral school in Londrina (PR), as a way to make remote education more critical and connected to the current reality, we qualitatively analyzed the data under the theoretical-methodological scope of History Education. It was possible to perceive that the majority of students consider that the overthrow of the statues does not necessarily lead to the fight against racism, others strategies being fundamental for social awareness. Some of the young people's narratives were based on personal reports about racism, showing complex ideas regarding the discussion about identity and overcoming traumatic experiences.

Keywords: History; memory; racism.

* Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. anab.thomson@yahoo.com.br

** Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. afzammataro@gmail.com

Vivemos tempos conturbados. Há cerca de 10 meses,¹ o mundo convive com uma pandemia que afeta de modo desigual os diferentes grupos sociais. Em muitas localidades, governos estruturaram sistemas de educação à distância de modo emergencial. Ensinar história nesses tempos adquire um caráter ainda mais desafiador. Perde-se o contato direto, perde-se a socialização efetiva e perde-se a interação cotidiana característica da cultura escolar. Embora já parecesse de certa forma apocalíptico, o contexto atual ainda enfrenta mais problemas: temos de lidar com a ascensão de regimes políticos conservadores, que legitimam em muitos locais discursos de ódio e violência. Grupos historicamente marginalizados sofrem as mais cruéis consequências dessa conjuntura.

Em 25 de maio de 2020, o mundo parou diante das notícias da morte do afro-americano George Floyd, de 46 anos. O fato foi filmado e mostra os pedidos agonizantes de socorro da vítima, enquanto é sufocado por seu agressor, um policial de Minneapolis, Estados Unidos. O evento mobilizou a organização de movimentos sociais contra o racismo e a violência policial em escala mundial. Em meio aos protestos, destacaremos neste artigo um tipo específico de manifestação: a destruição de estátuas e monumentos ligados aos contextos colonialista e imperialista, que, ao longo de muitas décadas, submetem povos indígenas e a população afrodescendente a um regime de opressão e violência institucionalizados.

A discussão em torno dessas ações fomenta um importante debate acerca dos lugares ocupados pelas memórias traumáticas (RÜSEN, 2009), sumariamente representadas por esses monumentos. Enquanto símbolos que contribuem para fortalecer a narrativa eurocêntrica do processo colonizador e imperialista, essas estátuas e monumentos têm sido alvo de movimentos que contestam o culto a personalidades que de diversas formas contribuíram para a escravização de milhares de africanos e afrodescendentes e pelo genocídio da população indígena das Américas. Em 9 de junho, alguns dias após a morte de George Floyd, ativistas do movimento *Black Lives Matter* decapitaram a estátua do colonizador genovês Cristóvão Colombo, localizada no centro de um parque de mesmo nome, na cidade de Boston. O ato teve grande repercussão internacional, influenciando ações semelhantes de grupos antirracistas em outros lugares do mundo.

No dia 11 de junho, na cidade de Lisboa, em Portugal, manifestantes derubaram a estátua do padre Antônio Vieira, localizada no Largo da Trindade.

Sobre a imagem, foi escrita a palavra “descoloniza”, e diversas partes da estátua foram pichadas na cor vermelha para denotar a morte de milhares de indígenas da América e a violência do processo colonizador europeu. No mesmo dia, manifestantes ingleses de Bristol derrubaram a estátua do traficante de escravos Edward Colson, erigida na cidade em 1895, e lançaram-na no principal rio da cidade. O protesto mobilizou o movimento “Derrubem os Racistas”, cujo grupo reivindica a retirada de estátuas de colonizadores e imperialistas que se encontram em diversas cidades do Reino Unido. Em Antuérpia, na Bélgica, no mesmo mês, a estátua do rei Leopoldo II, responsável pelo extermínio de milhares de congolese no processo colonizador, também foi derrubada por manifestantes.

Esses acontecimentos lançam então a polêmica entre os historiadores: derrubar estátuas é negar o passado? É apagá-lo? É um ato de rebelião contra tradições racistas? As estátuas de figuras representativas de contextos escravistas devem ser levadas a museus? Ou mantidas nos locais onde foram edificadas? Devem ser problematizadas? Tal polêmica tem mobilizado debates diversos em redes sociais e programas jornalísticos, por exemplo. Em meio ao ensino emergencial implantado no estado do Paraná, propomos com nossas turmas de Ensino Médio um debate sobre o tema, sob uma perspectiva de ensino de História conectada com a atualidade, buscando problematizar a realidade vivenciada pelos estudantes. Os alunos têm acompanhado a questão das manifestações antirracistas? O que eles pensam sobre o tema? Que sentidos eles dão aos atos de derrubada dos monumentos? Como compreendem essa experiência histórica? A ideia de uma proposta de ensino mais conectada com a realidade vai de encontro também com a afirmação da historiadora brasileira Cristina Meneguello, que, em recente conversa sobre o assunto, comentou: “compreender o passado, a memória coletiva e a história não pode ser uma tarefa exclusiva dos historiadores profissionais e, por isso, quando um movimento fundamental como o *Black Lives Matter* nos convida a pensar no tema, não podemos perder a oportunidade” (CAFÉ, 2020).

Para fundamentar nossa proposta, propomos um diálogo com o conceito de orientação temporal, proposto por Jörn Rüsen (2009). Para o autor, o conhecimento histórico surge como resposta orientadora, como suprimento de uma carência específica de orientação no tempo. Viver no fluxo do tempo

constitui-se como uma espécie de desafio cultural, que somente a orientação pode buscar soluções.

A história tem seu sentido no recurso reconstrutivo à experiência histórica. Ela serve para dar plausibilidade aos projetos de futuro que orientam a ação. E o sentido desempenha um papel central na relação desses tempos – entre o passado acontecido e o futuro desejado. (RÜSEN, 2014, p. 47)

Para Rüsen, a questão do pensamento histórico está relacionada com reflexões a respeito do presente e do futuro. O passado reconstitui-se no pensamento histórico para formular um sentido para o presente. Assim, o “passado lembrado” se converte em referência para a construção de identidades atuais. Ao reconstruir tal sentido para o presente, Rüsen não defende uma visão epistemológica construtivista. Ele afirma que tal reconstrução se apoia em elementos objetivos do passado. Mesmo que isso se faça por meio da memória (tão instável), sempre haverá algo de objetivo, de passado lembrado que impede o discurso de construir arbitrariamente.

MEMÓRIA E HISTÓRIA TRAUMÁTICA

Uma das propostas teóricas contemporâneas que busca explicar os sentidos que damos ao passado e as interlocuções que nos levam a refletir sobre presente e futuro é aquela desenvolvida pelo filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen. Os campos de estudo de Rüsen são delimitados por Schmidt, Martins e Assis (2015, p. 12) como: “teoria e metodologia da história; história da historiografia; teoria do ensino e da aprendizagem histórica; desenvolvimento da consciência histórica; história dos direitos humanos, comunicação intercultural e humanismo”. No Brasil, um marco relevante para os estudos sobre Rüsen foi a publicação da sua trilogia traduzida: *Razão histórica* (2001), *Reconstrução do passado* (2007) e *História viva* (2007). A apropriação teórica do conceito de consciência histórica, por exemplo, propiciou uma nova forma de se compreender a aprendizagem histórica, que se distanciava das abordagens cognitivas da Psicologia.

A divulgação e a apropriação das obras de Jörn Rüsen no Brasil tiveram um grande impacto na área do ensino de história, pois provocou uma mudança radical nos fundamentos da aprendizagem histórica, antes referenciados somente na psicologia da aprendizagem. (SCHMIDT, MARTINS e ASSIS, 2015, p. 16)

De acordo com esse autor, os seres humanos vivem no domínio das experiências temporais e a consciência histórica é formada a partir do reordenamento de tais experiências. A consciência histórica se reelabora e se refaz constantemente, quando os indivíduos sentem a necessidade de lidar com o passado de modo a reorientar sua relação com o presente.

A desorientação originária perante o acontecimento temporal desafiador transforma-se na capacidade de integrá-lo na interpretação de seu próprio mundo, que cada um opera para si mesmo. (RÜSEN, 2015, p. 41)

Para o autor, é desse movimento contínuo que surge a história. Ela é pressionada a surgir quando os seres humanos sentem a necessidade de lidar com passado, de interpretar eventos temporais. A história nasce porque é pressionada pelas experiências temporais que atingem os seres humanos. Nesse sentido, indivíduos vivenciam em sua vida prática determinados acontecimentos que exigem interpretações e reelaborações. Assim, a consciência histórica representa o passado por um processo de intermediação com a racionalidade, abrindo a relação para um possível futuro a ser estruturado.

Diferentemente da consciência histórica, a memória exprime uma relação mais direta com o passado. Para Rüsen (2009), a memória apresenta o passado como um princípio móvel e mais volátil. É uma forma mais direta e imediata de se lidar com o passado e que se assume como cravada no presente. Nas discussões entre memória e história, o autor conclui então que a memória faz parte da história e esta última se constitui como uma forma mais elaborada da memória, por conter em si ferramentas da cognição e racionalidade operante.

Na teoria desenvolvida pelo autor, encontramos o conceito de carências de orientação. Nesse processo constante de vivenciar experiências, os indivíduos muitas vezes se deparam com desafios como: legitimação de sistemas de valores, superação de experiências de sofrimento (traumas), dissonâncias culturais, dominações, entre outros. Tais aspectos exigem a evocação do passado para que a construção de perspectivas de futuro possa ser efetivada. Essas

carências de orientação que regem os grupos em meio à vida prática exigem ferramentas culturais para serem historicizadas e devidamente superadas ou elaboradas. Nas palavras de Rüsen (2009, p. 182), “precisamos de uma pragmática da comunicação intercultural na qual os modos e as regras de tal argumentação sobre as identidades sejam refletidas, explicadas, discutidas e aplicadas no processo comunicativo em andamento”.

Rüsen (2009) desenvolve o conceito de trauma como um modo de experiência na memória histórica. Trata-se de uma memória que fere, levando as pessoas a reagirem, na tentativa de superá-la. A dimensão traumática e conflitante da memória é aqui resgatada para compreender os traumas evocados pelas estátuas e monumentos históricos que tornam presentes o imaginário colonial europeu racista e etnocêntrico.

A memória histórica e a própria consciência histórica, nas palavras de Rüsen (2009), formadoras da identidade, estabelecem os domínios da vida de uma pessoa em uma perspectiva temporal. Delas fazem parte experiências dolorosas e negativas, capazes de provocar “uma nova consciência dos elementos da perda e do trauma no pensamento histórico” (RÜSEN, 2009, p. 179), tornando necessárias novas maneiras de se processar essas experiências. De acordo com o autor, esse processamento só pode ser expresso no terreno da linguagem, possibilitando às pessoas a assimilação de acontecimentos perturbadores que lhes ocorreu a partir do momento em que passam a contar o ocorrido. A esse processo, Rusen denomina *destraumatização pela historicização*:

Ao cabo desse caminho, a narrativa histórica dá à perturbação traumática um lugar na cadeia temporal de eventos. Aí ela faz sentido e perde, assim, seu poder de destruir o sentido e o significado. Ao dar ao evento um significado e sentido “históricos”, seu caráter traumático desaparece: “história” é uma inter-relação temporal de eventos, dotada de sentido e de significado, que combina a situação da vida atual com a experiência do passado de um modo tal que uma perspectiva futura das atividades humanas pode ser delineada do fluxo de mudança do passado para o presente. (RÜSEN, 2009, p. 195-196)

Busca-se, a partir da visão proposta pelo autor, articular à linguagem catastrófica evocada pelo trauma causado pelas estátuas e monumentos um sentido histórico que não silencie a experiência traumática, mas que auxilie os sujeitos do tempo presente a compreendê-la e a identificá-la nesses objetos,

evocadores de um passado escravocrata e opressor, tornando-os capazes de refletir sobre seus significados enquanto símbolo da colonização e do imperialismo e, sob essa condição, enquanto alvos de protestos.

Assim, trazemos esses conceitos para compor o debate em torno das intervenções recentes nos monumentos históricos. Apropriamo-nos de um dos questionamentos do autor: “quais modos de compreensão desse passado e de seu processamento podem contribuir para nos afastar desse mesmo passado em direção a um futuro diferente?” (RÜSEN, 2009, p. 164). Como proceder em relação à presença desafiadora e traumática de monumentos que evocam discursos racistas e prejudiciais aos direitos humanos? Esse exercício de reflexão acerca de monumentos e simbolismos encravados em parques ou praças é necessário para que possamos desenvolver nossa consciência histórica e encontrar ferramentas culturais capazes de superar relações assimétricas que levam ao etnocentrismo.

Eventualmente, a reflexão metahistórica precisa assumir toda a dimensão traumática dos elementos perturbadores da experiência histórica e conduzi-los à abstração das noções e das ideias. (RÜSEN, 2009, p. 200)

Assim, propomos como saída a problematização dialógica com os alunos, em uma perspectiva que possa questionar categorias preexistentes de interpretação e fazendo uso da estratégia da destigmatização por meio da historicização. Nesse sentido, acreditamos que tal debate deve compor temas das aulas de História na atualidade, visto sua conexão com elementos de construção de identidade coletiva. O debate que propomos formaliza a mediação entre racionalidade da ciência histórica e discursos recentes sobre memória e experiências traumáticas (aqui fazemos a contextualização com o caso brasileiro, evocando realidades como a escravidão e exploração colonial, por exemplo).

AS IDEIAS HISTÓRICAS DOS ESTUDANTES

Neste artigo, apropriamo-nos dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Histórica. Nesse campo de análise, que se desenvolve desde a década de 1970, as investigações primam pela compreensão das ideias históricas de alunos e professores a partir da própria epistemologia da História. Busca-se

levantar reflexões para se “conhecer o significado prático do pensamento histórico para a constituição da identidade humana” (SCHIMIDT e BARCA, 2014, p. 22). Nas palavras de Lee (2006, p. 146), uma das preocupações fundamentais dos pesquisadores deve ser, por exemplo: “como poderemos ensinar uma estrutura histórica utilizável (UHF) que vai além dos fragmentos ‘eventificados’ ou características nacionais [...]?”. Nessa indagação, Lee defende a ideia de que os alunos devem ser capazes de articular o conhecimento histórico de forma satisfatória para sua orientação temporal, e não apenas como um bloco de conhecimentos e informações desconexas à realidade. Segundo ele,

há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. (LEE, 2006, p. 136)

Nesse sentido, utilizaremos na análise dos dados alguns princípios definidos pela *Grounded Theory*, metodologia que se desenvolveu nos Estados Unidos nos anos 1960. Nessa área, as investigações partem dos dados para que se possa chegar a determinado postulado teórico embasado. Supera-se o nível de descrição do fenômeno e busca-se o desenvolvimento de construtos sólidos. Para Charmaz (2009), na *Grounded Theory* os dados não são concebidos apenas como números, informações e repositórios escritos. Eles representam opiniões, posicionamentos, intenções, sentimentos e, também, toda uma estrutura de vida daqueles sujeitos pesquisados. Assim, como concebem-se as propostas de pesquisas da Educação Histórica, quando analisamos os dados devemos encará-los em sua especificidade e também em sua totalidade, buscando perceber os sujeitos em meio à sua realidade, com suas percepções críticas e sensibilizadoras; assim como também aspectos da particularidade, do desenvolvimento da consciência histórica e da narrativa.

Esta metodologia aponta a necessidade clara de construção de teoria e não de pura descrição como acontece noutras abordagens e/ou metodologias (os estudos etnográficos e/ou fenomenológicos). [...] Interpretam-se os dados e os

significados são relacionados visando-se a criação de um modelo conceptual dos significados e das relações entre esses mesmos significados. (GAGO, 2007, p. 170)

Muitos trabalhos da Educação Histórica têm se apropriado dos princípios da *Grounded Theory* na análise qualitativa dos dados, considerando que é uma proposta metodológica que favorece as análises de narrativas de alunos, por exemplo. Na formulação da atividade que propomos a nossos alunos, inspiramo-nos na experiência da pesquisadora Isabel Barca, referência mundial nessa área de estudos. Segundo ela, os instrumentos e procedimentos que desenhavam as investigações podem ter:

formato muito simples, de resposta aberta, apelando propositamente a uma situação que estimulasse o imaginário dos adolescentes [...] de forma a obter a adesão à produção das suas “narrativas”. (BARCA, 2007, p. 119)

A amostra desse estudo investigativo se deu por motivos de conveniência, por tratar-se da escola onde uma das autoras leciona. Os jovens participantes são alunos das três séries do Ensino Médio, em turmas do período noturno de uma escola da cidade de Londrina, no Paraná. No mês de julho de 2020, as aulas no ensino remoto no Paraná ocorriam por meio de dois tipos de intervenções: atividades na plataforma *Google Classroom* e atividades em folhas impressas² que eram entregues quinzenalmente aos alunos. Infelizmente, por conta das limitações impostas por essa situação excepcional, não nos foi possível aprofundar com as turmas as discussões, tratando, por exemplo, o tema da problematização patrimonial sob uma perspectiva de longo prazo.

Por conta dessa situação limitadora, o tema foi brevemente apresentado aos alunos por meio de um pequeno trecho de notícia, que foi inserido na plataforma *Google Classroom* e na folha impressa:

Nas duas últimas semanas, estátuas e monumentos de personagens associados à escravidão, ao colonialismo e ao racismo foram derrubadas em diversas cidades da Europa e dos Estados Unidos por ativistas que participavam de marchas do “*Black Lives Matter*”, movimento internacional surgido em 2013 para protestar contra a violência direcionada as pessoas negras e que ressurgiu com ainda mais força este ano, depois que o afro-americano George Floyd foi brutalmente assassinado no dia 25 de maio por Derek Chauvin, policial branco de Minneapolis.

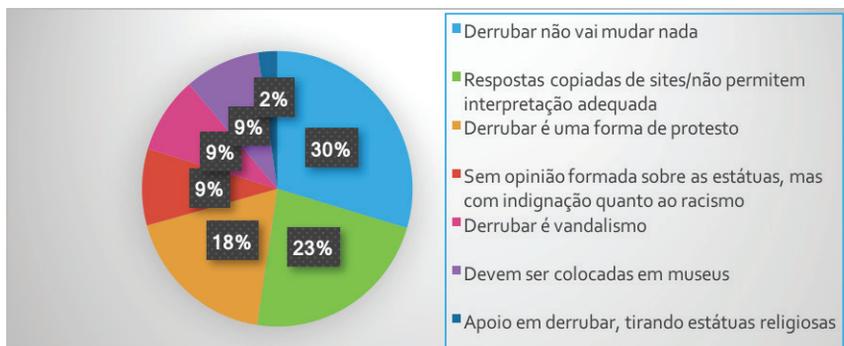
Um dos primeiros alvos do manifestantes foi uma estátua de Cristóvão Colombo, decapitada na noite do dia 9 de junho, em Boston, Estados Unidos. Nos dias seguintes, o gesto contra símbolos do colonialismo se repetiu. No dia 11 de junho, na cidade inglesa de Bristol, a estátua do traficante de escravos Edward Colston foi derrubada e jogada no principal rio da cidade. Neste mesmo dia, em Portugal, uma estátua do padre Antônio Vieira, no Largo Trindade, em Lisboa, foi também destruída. De acordo com informações do portal Público, a palavra “descoloniza” foi pintada de vermelho no movimento. Além disso, “a boca, mãos e hábito do clérigo foram tingidas de vermelho e no peito das crianças indígenas que estão representadas à sua volta foi pintado um coração”. (CARVALHO, 2020, s. p.)

Além disso, após a apresentação inicial do tema da discussão, propusemos aos alunos que assistissem a um vídeo informativo de caráter jornalístico para que pudessem visualizar algumas cenas gravadas dos movimentos populares e das situações de derrubada dos monumentos. Nos alunos que realizaram a proposta em meios impressos, não foi possível sugerir o vídeo, por conta de uma orientação da escola. Em seguida, foi proposta a seguinte atividade às turmas:

Temos diversos posicionamentos que podem ser tomados a partir dessa polêmica da derrubada das estátuas. Alguns historiadores consideram isso uma espécie de “apagamento” da história, outros defendem a inclusão das estátuas em museus com sua devida problematização, outros propõem a substituição das estátuas por símbolos ligados à luta popular e à democracia, por exemplo. **O que fazer com esses símbolos construídos no passado e que até hoje estão presentes em nossas cidades?** Derrubar a estátua de um traficante de escravos é combater o racismo? O que vocês pensam sobre essa polêmica? Escreva um texto com a sua opinião sobre o tema, porém busquem fundamentar a sua argumentação em algum ponto específico comentando o porquê desse seu posicionamento.

Os alunos entregaram suas narrativas entre os meses de julho e outubro de 2020. Obtivemos dois tipos de respostas: 31 alunos realizaram a atividade por meio do aplicativo do *Google Classroom*³ e 13 alunos entregaram a atividade de modo impresso, na escola. De acordo com as respostas dos alunos, pudemos chegar às seguintes categorias gerais de respostas.

Gráfico 1 – Ideias históricas dos estudantes



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para um número relevante de alunos, a derrubada das estátuas não leva necessariamente a transformações sociais (30%). As mensagens nucleares transmitidas por esses jovens em suas respostas evidenciam uma perspectiva desacreditada dos reais efeitos causados pelos movimentos de derrubada dos monumentos. Em sua maioria, essas narrativas apresentaram como essenciais as lutas antirracistas, em suas diversas formas, mas não viram especificamente no movimento de derrubada de monumentos a saída mais adequada ao problema.

Outros jovens (9%) demonstraram não ter uma opinião formada sobre o que fazer com as estátuas, situando-se com um posicionamento indeciso quanto às manifestações. Entretanto, eles citaram em suas respostas claramente sua revolta em relação ao racismo e a defesa das pautas propostas pelos movimentos sociais.

Eu não tenho uma opinião sobre esse assunto ainda, mas, acho que derrubar um[a] estátua de um traficante de escravos não vai acabar com o racismo. Estamos vivendo em um mundo onde [há] maldade por todo lado e não conseguimos fazer nada (que seja suficiente) para acabar com isso, podemos protestar sobre os assuntos, podemos fazer greves e etc, mas acho que isso não irá mudar muita coisa. Eu acho muito legal essas pessoas que saem nas ruas (colocando suas vidas em riscos de alguma forma) para defender algo que elas acreditam, em algo que elas lutam para fazer desse mundo um lugar melhor (se isso for possível). Eu realmente fiquei desacreditada quando eu ouvi e vi na TV o caso do George, não soube como reagir, mas depois fiquei com pena da família que ele

tinha/tem, fiquei com raiva do policial e sei lá... Não sei mais o que escrever sobre esse assunto, pois acho que esse assunto nem deveria ter existido, o racismo não deveria ter existido, nunca, pois somos todos iguais, não importa a sua religião, cor, gênero... Sério, isso não importa, fico triste em pensar que ainda existem pessoas racistas, homofóbicas, entre outras coisas [...].

Vê-se que o aluno demonstra em sua resposta um pensamento crítico em relação às notícias sobre o “caso George” e evidencia a carga emocional atrelada a esse tema. Expressões como “fiquei com pena”, “fico triste” e “fiquei com raiva” mostram a mobilização sensível provocada pelo debate no âmbito subjetivo. Assim, concordamos com Rüsen (2009, p. 199) quando afirma que a “narrativa precisa desistir de seu caráter fechado, de sua suave cobertura que abriga a cadeia de eventos. Precisa expressar sua perturbação”. Essa perturbação, de que trata o autor, pode ser entendida como a expressividade subjetiva abordada pelo aluno em sua resposta.

Os alunos que defenderam os movimentos de derrubadas das estátuas (18%) consideraram as manifestações como uma forma legítima de protesto e analisaram os monumentos como uma permanência de valores racistas e imperialistas. Na narrativa citada a seguir, o aluno associou as manifestações à “revolta das pessoas diante do racismo” e buscou defender os protestos como uma forma de união pública em defesa de ideais humanitários.

Na minha opinião as estátuas derrubadas representa[m] a revolta das pessoas diante o racismo, mas não podemos mudar o passado derrubando apenas estátuas mas podemos mudar o presente, até porque o racismo sempre existiu mas agora as pessoas estão expondo e não estão mas calada diante de pessoas racista. Se todos tivesse[m] a mesmas atitudes conseguimos acabar com isto mas muitos prefere apoiar ou ficar quieto, mas em momentos como esse que estão acontecendo no mundo todo devemos nos unir e falar nossa opinião nos expressar e fazer justiça não somente dos negros mortos nesses dias mas por todos terem direitos iguais. Porque cor não define ninguém mas a personalidade e caráter devemos quebrar esse tabu e nos unir e se defender diante dessas coisas horríveis que estão acontecendo com pessoas inocentes.

Na narrativa acima, é possível notar um anseio por união. Expressões como “devemos nos unir”, “falar nossa opinião” e “nos expressar e fazer justi-

ça” denotam a forma como o aluno acredita que pode lidar com o passado opressor, em uma clara situação de confronto e engajamento social. Na argumentação exposta, o aluno reconhece a incapacidade de alterar o que já ocorreu, mas mostra um olhar positivo no que se refere à problematização do presente e à ideia de “fazer justiça”.

Entre as respostas obtidas, três alunos citaram a palavra “vandalismo” e outro utilizou o termo “radical” para referir-se aos protestos, atribuindo à derrubada das estátuas um caráter negativo relacionado à destruição patrimonial.

O local pode haver mudanças, mas o ato de retirar as estátuas é muito radical, está tirando a essência do local.

Na minha opinião sobre o que está acontecendo [é] puro vandalismo pessoas desocupadas que não tem o que fazer... A história deve ser preservada independente do que representa.

Isso é um vandalismo.

Essas narrativas estão atreladas a alguns discursos historiográficos que defendem a permanência dos monumentos, compreendendo-os como documento “intocável” de determinado momento histórico. De acordo com esse ponto de vista, as estátuas assumem seu lugar como testemunho de determinada época e derrubá-las representaria apagar uma documentação patrimonial e artística característica da época em que foram produzidas. Alguns defensores desse posicionamento chegam a propor que as estátuas sejam então inseridas em museus ou galerias, para que assim possam ser problematizadas por meio de textos explicativos, por exemplo. Alguns alunos (9%) chegaram a citar essa saída em suas respostas e disseram que colocar as estátuas em museus poderia ser uma maneira interessante de tirá-las do espaço público cotidiano, inserindo-as em um local em que possam ser contextualizadas e utilizadas como forma de estudo sobre determinada época.

Importante ressaltar também que houve uma menção às estátuas religiosas, especificamente. Embora esse tema tenha sido apenas pontualmente mencionado, é interessante perceber que o aluno demonstrou clareza ao diferenciar as estátuas, reconhecendo um caráter sagrado àquelas atreladas à religião. Vê-se, nesse caso, a forte influência da religiosidade pessoal na resposta do aluno, que mesmo concordando com os anseios das mobilizações populares atuais,

sentiu a necessidade de ressaltar a diferenciação dos monumentos para não comprometer suas crenças.

A estátua de traficante [de escravos] eu apoio em derrubar, ela demonstra muita autoridade. As estátuas religiosas são um símbolo para os religiosos as pessoas deve[m] respeitar.

Houve dois casos de alunos afrodescendentes que citaram relatos pessoais na resposta, comentando sobre situações em que sofreram racismo. Nesse sentido, a atividade proporcionou reflexões pessoais que despertaram revolta e contribuíram para uma espécie de lembrança por parte dos estudantes. Ambos comentaram sobre como colegas brancos da escola já os intimidaram por conta de sua cor e pela característica particular de seu cabelo. No universo feminino, a questão do cabelo afro é historicamente alvo de discriminação e ponto bastante sensível principalmente entre as adolescentes. Nas duas narrativas, essa questão é citada como foco do racismo sofrido pelas jovens. Em um dos casos, a aluna conta também sobre seu processo de autoafirmação identitária, que foi sendo construída aos poucos.

Quando eu era mais nova vivenciei muito racismo pelas escolas que eu passei e a propósito era cometido pelas meninas populares brancas dos cabelos lisos. Até então naquela época eu não me aceitava, nem meu cabelo por ser duro, quanto minha cor de pele. Elas me zuavam todo santo dia, aí eu fui crescendo e ainda não me aceito por momentos do meu passado, o fato do racismo é bem grande com pessoas pretas e isso dói muito.

Vê-se que na narrativa acima a memória surge como catalisadora do sentimento de opressão sofrido na infância. Quando traz à tona suas lembranças pessoais (“quando eu era mais nova...”) a aluna vai além do tema discutido originalmente na atividade e traz elementos ligados claramente ao processo de constituição identitária, já que “a memória apresenta o passado como uma força móvel do espírito humano” (RÜSEN, 2009, p. 166). Outro ponto de análise relevante nessa resposta é o uso da palavra “dói” para se referir ao racismo. A experiência negativa de racismo vivenciada pela aluna é atrelada a um sentimento muito profundo e doloroso. Nesse sentido, a atividade propos-

ta foi capaz de mobilizar a sensibilização pessoal, o que possibilitou “dar voz a esse conjunto de desumanização” (RÜSEN, 20119, p. 200).

Por fim, importante ressaltar o número elevado de alunos que utilizou textos copiados da internet em suas respostas. Tais respostas não serão consideradas nessa análise como conteúdos em si, mas são fundamentais para que possamos observar o ensino remoto emergencial implantado no período de pandemia sob a perspectiva de um olhar mais crítico, posto que pode facilitar reveses como esse. Mesmo dispondo de indicações de fontes e vídeos, esses alunos não realizaram propriamente suas narrativas, o que impossibilitou o processo de análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção neste trabalho de investigação não era encontrar definições conclusivas sobre o que fazer com as polêmicas estátuas. Não era também emitir juízos de valor ou posicionamentos sobre as situações recentes que envolveram a derrubada ou não dos monumentos. Primou-se neste trabalho pelo desenvolvimento de uma discussão que evocasse a criticidade dos alunos, em um ensino de História que possa ser efetivamente conectado com a vida prática e envolvido com as chamadas “carências de orientação”, definidas por Rüsen (2009). Nesse sentido, defendemos que os movimentos populares citados nada mais são do que pedidos urgentes de “destraumatização pela historicização” (RÜSEN, 2009).

No âmbito de um ensino de História engajado com tais preocupações, pudemos verificar que as opiniões dos alunos foram bastante divergentes no que se refere ao destino ideal dos monumentos. Entretanto, foi possível identificar uma consonância de opiniões no que se refere à necessidade da luta antirracista. A maioria dos alunos evidenciou opiniões emergentes e sofisticadas na defesa dessa luta, demonstrando preocupações com as desigualdades estruturais que caracterizam a sociedade brasileira.

Também foi possível perceber a partir desta investigação a urgência de um ensino de História mais conectado com a atualidade e com a vida prática, que possa dialogar com questões sociais mais urgentes, que demandem reflexões críticas e que coloquem os alunos como protagonistas na desnaturalização de determinadas condutas e no combate às desigualdades de qualquer tipo.

Defendemos, nesse sentido, que a pauta antirracista deva ser abordada em sala de aula de modo a estabelecer aproximações com a realidade, seja a de acontecimentos que ganharam uma repercussão mundial, como é o caso das derrubadas das estátuas, ou seja a da vida cotidiana dos alunos, que em muitos casos, já sentiram na pele a dor da discriminação racial.

A ação de dar voz a esses jovens por meio de um ensino crítico e conectado com a realidade, permite-lhes então uma visão mais complexa dos fatos a sua volta e de sua própria história de vida, possibilitando (por que não?), uma “destraumatização pela historicização” (RÜSEN, 2009), a partir de suas memórias particulares, e promovendo assim a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nessa investigação específica, como estávamos trabalhando em caráter de exceção no ensino remoto emergencial por causa da pandemia da Covid-19, julgamos que a intensa profusão midiática dos casos de manifestações internacionais poderia favorecer o contato dos estudantes com o tema debatido. Em estudos futuros, porém, consideramos relevante a inserção de exemplos de manifestações e protestos brasileiros nas discussões em sala de aula com os alunos.

É necessário reconhecer que a modalidade de ensino remoto, implantada emergencialmente por conta da pandemia, dificultou o estudo proposto. Alguns alunos não emitiram suas opiniões e acabaram copiando diretamente textos da internet. Contudo, mesmo com essa lacuna, consideramos que o estudo propiciou iniciativas positivas para o debate em torno de um ensino de História mais engajado. Afinal, uma questão essencial que deve permear o ambiente escolar é: “o que, de fato, cada um de nós tem feito e pode fazer pela luta antirracista?” (RIBEIRO, 2019, p. 22).

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, p.115-126, jan./jun., 2007.
- CAFÉ história. Entrevistada: Cristina Meneguello. A derrubada de estátuas de monumentos – Cristina Meneguello. Podcast. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/especialistas-comentam-derrubada-de-estatuas-pelo-mundo/>. Acesso em: 19 out. 2009.
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Especialistas comentam derrubadas de monumentos e estátuas pelo mundo. *Café História: história feita com cliques*. Disponível

em: <https://www.cafehistoria.com.br/especialistas-comentam-derrubada-de-esta-tuas-pelo-mundo/>. Acesso em: 19 out. 2020.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada*. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2007.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, [S.l.], mar. 2006.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, n. 2, mar. 2009.

RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. *Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica: limites e possibilidades. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Cláudia (Orgs.). *Passados possíveis: a educação histórica em debate*. Ijuí: Ed. Unijui, 2014, p. 21-39.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão Chaves de Rezende; ASSIS, Arthur A. A obra de Jörn Rüsen e sua relevância – Introdução à edição brasileira. In: RÜSEN, Jörn. *Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

NOTAS

¹ Este artigo foi finalizado quando a pandemia da Covid-19 ainda estava em curso, na segunda quinzena de outubro de 2020.

² De acordo com as diretrizes estabelecidas por cada escola pública paranaense, neste caso, os professores podiam utilizar apenas uma folha quinzenalmente para cada aluno realizar as atividades da disciplina de História. Tal dinâmica de trabalho acabou impondo algumas limitações no que se refere ao aprofundamento das discussões com as turmas.

³ Aplicativo oficial implantado pela Secretaria de Educação Estadual para sistematizar o ensino remoto no período de isolamento social durante a pandemia.

Artigo submetido em 29 de outubro de 2020. Aprovado em 28 de janeiro de 2021.