

# Por uma história que corte feito estilete: presença, experiência e sentidos em uma aula de História

*For a Story that Cuts like a Stiletto: Presence, Experience and Meanings in a History Class*

Caroline Jaques Cubas\*

## RESUMO

Apresentamos, neste artigo, considerações sobre a possibilidade de *experiência* no ensino de História. Para tanto, as perguntas “como aprender com o passado?” e “como promover experiências com o passado?” guiam esta proposição. Em termos empíricos, partimos do trabalho de observação e acompanhamento de estágios curriculares supervisionados, realizados desde 2015. Nestes, nos deparamos com as inúmeras tentativas, por parte de estudantes, de promover um ensino de História que possa ser considerado significativo. Apesar da inventividade e compromisso, muitos exercícios não atingem os efeitos esperados. Dentre estes, evocamos uma cena de sala de aula, em que discentes em estágio apresentavam um evento marcado por absoluta violência, o qual, no entanto, parecia não impactar. A apatia dos alunos e alunas causou-nos inquietação e suscitou reflexões sobre a escola no tempo presente, nossa responsabilidade e nossos desafios, como professores e professoras, em criar condições para que a experiência tenha lugar. Para tanto, tomamos por base a

## ABSTRACT

In this article, we present considerations about the possibility of experience in teaching History. Therefore, the questions “how to learn from the past?” and “how to promote experiences with the past?” guide this proposition. In empirical terms, we start from the work of observation and monitoring of supervised curricular internships, carried out since 2015. In these, we are faced with the numerous attempts by students to promote a teaching of history that can be considered significant. Despite inventiveness and commitment, many exercises do not achieve the expected effects. Among these, we evoke a classroom scene, in which trainee students presented an event marked by absolute violence, which, however, did not seem to have an impact. The apathy of the students caused us concern and raised reflections on the school in the present time, our responsibility and our challenges, as teachers, in creating conditions for the experience to take place. To do so, we used the notion of experience as a basis – based on the reading of Jorge Larrosa

\* Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. caroljcubas@gmail.com

noção de experiência – a partir da leitura de Jorge Larrosa – e a ideia de *presença* como dimensão do *escolar*, apresentada por Jan Masschelein e Maarten Simons, para pensar o ensino de história. Palavras-chave: Presença; Experiência; Ensino de História.

– and the idea of presence as a dimension of the student, presented by Jan Masschelein and Maarten Simons, to think about the teaching of history. Keywords: Presence; Experience; History teaching.

---

O corte do estilete fere. A dor é relativa à profundidade e à intensidade do golpe. A dor passa. O corte cicatriza e deixa – ou não – marcas. A dor é esquecida. A lembrança da dor sentida nos acompanha. Acionada, voluntariamente ou não, em diferentes situações e distintas condições, pode guiar decisões, inibir escolhas ou mesmo incitá-las. Com o passar do tempo o corte se torna constitutivo do que somos. É como um intruso, que impossibilita continuarmos a ser da forma que éramos. Seja grande ou pequeno, o corte impele mudança.

Reivindicar uma história que corte feito estilete talvez soe extremo. A radicalidade da metáfora se justifica, porém, pela observação contínua e incômoda de relações apáticas, que, por vezes, se estabelecem com o passado no espaço escolar. Estas relações podem ocorrer tanto por parte de alunos quanto de professores e, creio, não devem ser lidas apenas pela chave de um desinteresse inerente de uns ou de uma presumida ineficácia metodológica de outros. Ainda que nosso esforço e insistência como professores/formadores de professores de história seja sempre em direção a uma “aprendizagem significativa”, é preciso revisitar, com certa constância, nossas próprias concepções do que a constitui e, igualmente, do que a torna possível.

As inquietações aqui esboçadas advêm de observações possibilitadas por experiências de acompanhamento e orientação de Estágios Curriculares Supervisionados em Ensino de História, que ocorrem regularmente desde 2015.<sup>1</sup> O Estágio é uma etapa fundamental da formação docente inicial. Regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação, prevê um mínimo de 400 horas de atividades distribuídas entre observação, acompanhamento, elaboração de materiais e a prática docente efetiva.<sup>2</sup> É uma “imersão orientada no universo escolar”, conforme nos diz Alessandra Carvalho e Warley da Costa (CARVALHO; COSTA, 2021, p. 198). Concordamos com Carvalho e Costa quando ressaltam, igualmente, a relevância do estágio curricular para os licenciandos

e licenciandas, dado que o exercício docente supervisionado possibilita materializar as interações e reflexões sobre a “indissociabilidade entre teoria e prática” na atuação de professores e professoras (CARVALHO; COSTA, 2021, p. 198). Este exercício, vale dizer, é sempre acompanhado com bastante afinco pelas professoras orientadoras que, além de encaminhar o que será desenvolvido, assistem, registram, comentam, sugerem, avaliam e participam ativamente de todo o processo.<sup>3</sup>

Para além da evidente relevância formativa do Estágio para estudantes de licenciatura, é preciso destacar que ele afeta igualmente docentes que, em uma distinta condição, acompanham o processo. Orientar estágios implica deslocamentos simultâneos, constantes e nem sempre objetivos: da universidade para a escola, do saber histórico acadêmico para o saber histórico escolar,<sup>4</sup> da mesa do professor para o fundo da sala, da carteira de estudante para a mesa da professora, e vice-versa. Como partícipes desses deslocamentos, é do fundo da sala de aula que, durante semanas, assistimos estudantes ensaiando seus passos (muitas vezes os primeiros) no ofício docente. Ensaio este que requer preparação, planejamento e que, apesar disso, nem sempre apresenta os efeitos esperados. Muitas vezes o silêncio se estende e as atividades não promovem o engajamento desejado. “A frustração é parte do processo”, dizemos aos estudantes. Por mais que a assertiva seja sincera e verdadeira, certos eventos assemelham e impõem olhares mais atentos e cuidadosos. Ao revisitar um destes eventos, este artigo propõe apresentar reflexões sobre a possibilidade da experiência através de uma particular atenção aos efeitos (ou não) de uma aula, considerando os objetivos e especificidades do ensino escolar da História.

## UMA CENA ESCOLAR

Ao apresentar-nos seu *Aperçues* (2018), Georges Didi-Huberman nos coloca diante de eventos, ocorrências e breves acontecimentos que, de alguma maneira, capturam a atenção e ganham forma quando registrados rapidamente. Tais registros, retomados, reavivam inquietudes e incitam o pensamento. Para o autor: “Digo ‘*aperçues* [visto]’ quando o que me aparece deixa, antes de desaparecer, algo como o rastro de uma pergunta, uma memória ou um desejo”<sup>5</sup> (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 17). Na esteira do que nos diz Didi-Huberman, durante o trabalho de acompanhamento de estágios, as coisas vistas e o

hábito do registro tornam-se recorrentes. Em cadernos transcrevemos as aulas ministradas por estudantes, anotamos procedimentos, impressões, ideias e capturamos momentos. Alguns destes apenas findam nas linhas do registro. Outros são retomados em reuniões de orientação, fazendo da atuação em sala de aula, matéria de estudo. Outros ainda insistem e permanecem como violência ao pensamento (DELEUZE, 2006, p. 15) impondo-nos atenção, dada a força com a qual se apresentam.<sup>6</sup> Dessas capturas de instantes em anotações advém o material empírico para a composição da presente reflexão.

Evoco assim uma cena escolar, revisitada através dos registros em diário de campo e capturada com atenção etnográfica.<sup>7</sup> A cena em questão ocorreu durante uma aula ministrada por estagiárias para um primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, situada nas imediações de uma universidade igualmente pública. Os estudantes desta escola, vale citar, estão bastante habituados a receber estagiários e estagiárias. Além disso, são sensibilizados pelo corpo docente da instituição acerca da importância desta etapa da formação inicial de professores e costumam colaborar com as aulas ministradas. Segue o relato:

A aula iniciou às 7h30 da manhã. Era a primeira aula de uma sexta-feira em um agosto frio. As estagiárias, entrincheiradas entre a mesa e o quadro conduziam, hesitantes, a chamada. Estudantes sonolentos. A aula demorou a começar. Contraste visível com o entusiasmo demonstrado na aula anterior, com a utilização de um jogo como recurso de introdução ao tema trabalhado. Na aula anterior, movimento. Nesta, imperava o silêncio. Não um silêncio-reflexão, mas um silêncio-inatividade, que parecia mais apatia (ou sono) que resistência. O tema era a Revolta dos Malês. No início da explanação, havia um evidente esforço por parte das 3 estagiárias, respaldado por estudo e planejamento, que, no entanto, não ressoava. Gradualmente, estas sucumbiram ao desentusiasmo do grupo e a aula, pensada a princípio como expositivo-dialogada, tornou-se monologada. A situação, apesar de incômoda, não era inusitada, afinal, nem sempre as aulas acontecem conforme planejamos e desejamos. Em um determinado momento da aula-monólogo, enquanto observava, do fundo da sala, a quantidade de cabeças escoradas sobre braços e mochilas, uma referência capturou-me a atenção: 1.200 chibatadas! Não o número exatamente, pois – apesar de aterrador – já me era conhecida a violência com a qual o movimento ocorrido em Salvador fora reprimido. O que me atordoou,

naquele momento, foi a forma dada à apresentação da informação e, simultaneamente, as reações (ou ausência delas) diante da informação apresentada. As 1.200 chibatadas foram citadas de forma surpreendentemente monótona. Não me refiro aqui à acepção usual do adjetivo monotonia, mas a sua etimologia, que, advinda do grego *monotonus* e do latim *monotonu*, significa “com um único tom”. O tom das 1.200 chibatadas foi o mesmo empregado em qualquer outra informação apresentada durante a aula. Dessa forma, este tom não enfatizava a violência, a dor, o preconceito, a desumanização e o absurdo do ato narrado. As estagiárias falaram, os alunos ouviram, alguns anotaram e a aula seguiu. Monótona. Inabalada.<sup>8</sup>

O relato acima foi construído a partir de anotações e impressões guardadas a respeito da aula descrita. Como é possível perceber, não se trata exclusivamente de descrição, mas de uma narração que anuncia consigo inquietações. Estas, agora sistematizadas, assomam aqui como um convite à reflexão que intenta tratar dos efeitos de uma aula de história. O que faz, afinal, com que a história ensinada tenha/crie significado? Perseguindo esta questão, a reflexão será estruturada em dois movimentos: o primeiro sobre alguns elementos constitutivos de uma aula – de história – a partir da noção do que é o *escolar* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) e o segundo sobre os possíveis efeitos e sentidos de uma aula. Esta estrutura, é preciso dizer, serve apenas à organização e exposição de ideias, afinal, uma aula de história parece indissociavelmente vinculada aos seus efeitos e sentidos.

## EXPERIÊNCIA ENTRE PRESENTE E FUTURO NA SALA DE AULA

O ensino de história vem, nas últimas décadas, se consolidando como campo de estudos e rompendo com uma percepção excessivamente pragmática, que o concebia apenas como espaço para a aplicação prática de conhecimentos exteriores a ele (CAIMI, 2015). Tal percepção, é preciso referir, possui historicidade e, conforme Carmen Teresa Gabriel (2018), fundamenta-se em discursos que atribuem aos chamados “saberes docentes” um lugar subalterno, meramente prático e, por isso, desprovido de complexidade. Assumindo, porém, uma percepção distinta, que apregoa a vivacidade do campo e sua potencialidade epistemológica, partimos do pressuposto de que o ensino de história

é um lugar de fronteira, onde se articulam instrumentais teóricos da Educação e da História (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192).

É relevante pontuar que as tensões políticas e epistêmicas que conformam o campo são objetos privilegiados nesta historiografia relativamente recente sobre o ensino de história, particularmente no que diz respeito às questões do tempo presente.<sup>9</sup> Mesmo reconhecendo a relevância destas questões, não é a elas que nos dedicaremos aqui (ao menos não diretamente). Em artigo em que propõe identificar contextos e condições da produção recente sobre ensino de história, Flávia Caimi (2015) aponta, no que se refere às temáticas estudadas, que as relações pedagógicas de sala de aula, especialmente aquelas estabelecidas entre alunos e professores, são pouco frequentes. Por esta razão, privilegiamos abordar questões constitutivas de uma aula de história que emergem justamente no espaço desta relação estabelecida entre estudantes e professores.

Ao tratar da progressão do conhecimento histórico em um verbete publicado no Dicionário de Ensino de História, é também em Caimi (2019, p. 209) que encontramos uma rápida referência a esta relação, definida pela autora como uma “disposição favorável e esforço consciente por parte do aprendiz, além da ação intencional, sistemática e planejada por parte dos agentes educativos”. Tal relação é também abordada por Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), que entendem os sujeitos “professor” e “estudante” como profundamente imbricados, constituindo-se reciprocamente no espaço da relação pedagógica. Nela, o professor não é o responsável pela disposição que deve advir do estudante, mas atua como corresponsável, já que no exercício de seu ofício, a sustenta. Eis aqui um desafio que acompanha cotidianamente professores e professoras: como sustentar tal disposição?

Ao revisitar as anotações e lembranças sobre a aula acima descrita, uma das inquietações evocadas diz respeito à imaterialidade do conteúdo. Retomo aqui um trecho da narrativa que trata da incômoda sensação de que a atenção e a disposição dos alunos e alunas facilmente se esvaíam: “O que me atordoou, em verdade, foi a forma dada à apresentação da informação”. Ao compor a narrativa da aula assistida, o desafio revisitado diz respeito a como fazer para que as 1.200 chibatadas não pairassem intangíveis no ar ou, em outros termos, como – na condição de professores e professoras – dar materialidade ao conteúdo histórico para tornar/manter estudantes atentos? Em que medida a *forma* da aula influencia em sua reverberação? Considerando que a narrativa é

uma das ferramentas privilegiadas de professores e professoras de história, como dar vida ao passado através da palavra?

Este não é um novo desafio. Questões similares foram planteadas por Nilton Mullet e Bruno Chepp (2018) quando problematizaram os limites da linguagem em uma aula de história. Segundo os autores, “trata-se, justamente, daquele instante no qual uma pergunta, um movimento ou a incapacidade de dar sentido a um acontecimento do passado (...) faz todo o discurso do professor de História ruir, se esfacelar em uma total impossibilidade de dizer o passado e de criar um conceito novo” (p. 6). Para o enfrentamento do problema, os autores sugerem a fabulação como um modo de tornar a aula de história um acontecimento singular. As práticas de leitura e escrita são incentivadas como maneira de usar as potências da linguagem – alocadas entre ciência e arte – para transcender seus próprios limites no que tange à apresentação do passado. As proposições de Mullet e Chepp vêm inteiramente ao encontro das inquietações que mobilizam o presente texto, no entanto, gostaria de propor um caminho de reflexão distinto – e talvez menos propositivo –, ancorado em uma particular atenção à *forma* da aula e da escola e à *presença* do professor e professora.

O artigo de Mullet e Chepp apresenta proposta bastante original ao abrir espaço para a criação e a imaginação, através da narrativa, em uma aula de história. Ao fazê-lo, criam a possibilidade de romper com uma linguagem meramente representativa (e por vezes excessivamente abstrata) e constroem uma possibilidade de efetiva experiência com os conhecimentos históricos. É a esta possibilidade de experiência que dedico o presente esforço reflexivo, considerando que ela depende da relação pedagógica (e pode surtir efeitos e acontecimentos, conforme bem demonstram os autores citados), mas, igualmente, depende de uma certa *forma* de escola que vem sendo cotidianamente atacada, constituída por elementos imprescindíveis à experiência pedagógica e que, por isso, precisa ser defendida e reivindicada. A ausência de efeitos na aula descrita sobre a Revolta dos Malês serve-nos, assim, como mote para pensar que a possibilidade de experiência em uma aula de história pode estar ancorada na disposição dos estudantes e nas potencialidades da narrativa, mas depende, igualmente, de uma maneira particular de se entender o que é e a que se refere a escola no tempo presente.

Para tanto, é importante aqui precisar dois conceitos que fundamentam

essa reflexão: *experiência e escolar*. A experiência, pensada em aliança à educação e, particularmente, ao ensino de história é aqui evocada em seu caráter formativo. Ela é constitutiva do sujeito por ela afetado e requer uma certa abertura. Uma certa disposição. Em uma formulação que se tornou recorrente, podemos afirmar que a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2016, p. 18). Nesta sentença, a ênfase deve ser alocada no pronome “nos”. Isso significa que ainda que muitas coisas passem, a experiência é aquilo que *nos* passa. Que, de alguma forma, *nos* afeta ou desestabiliza. A experiência, neste sentido, não é coletiva – ainda que ensejada por iniciativas coletivas, pensando aqui no contexto escolar –, mas uma sorte de apropriação subjetiva daquilo que move, que chama atenção, que faz pensar. A experiência, pensada desta forma, não pode ser didatizada. Não há procedimento metodológico que garanta a promoção de experiência em outrem. Há, no entanto, no exercício do ofício docente, uma série de arranjos que a tornam possível. Que criam condições de possibilidade que favorecem a experiência. Tais condições, apenas em certa medida, são construídas na relação pedagógica.

Da mesma maneira em que certos arranjos escolares (sobre os quais trataremos adiante) possibilitam a experiência, existem outros que configuram impedimentos. Ao apresentar seu entendimento do conceito de experiência aliado à filosofia da educação, Larrosa, com evidente inspiração benjaminiana, indica elementos que impedem a experiência e que, creio, contribuem para a nossa reflexão sobre a sua possibilidade em uma aula de história. Como disse acima, a consternação foi incitada pela forma como um conteúdo histórico foi apresentado e a ausência de reações a ele, dado o caráter violento do evento referido. Quando, durante a aula, as 1.200 chibatadas foram citadas, elas foram apresentadas ao grupo como um dado a mais, uma informação. Mais uma informação, além das tantas outras que haviam sido ali apresentadas. A informação (ou o excesso de) é, segundo Larrosa, um dos principais elementos que impedem a experiência. Isso porque a informação, segundo o autor, tornou-se elemento imperativo da sociedade contemporânea, em que *saber coisas* passou a significar acessar certa quantidade de informação sobre coisas. Informação e conhecimento tornaram-se, equivocadamente, intercambiáveis. Neste sentido, segundo Larrosa, “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 18). Pensando a aula que motiva estas refle-



xões a partir desta chave, poderíamos dizer que a aula passou, trouxe informações, mas – ao que parece – não se tornou acontecimento.

Como uma aula acontece? Como promover experiência em uma aula de história? Tais questões interpelam professores e professoras, mas, apesar disso, permanecem sem resposta concreta. Como dito acima, a experiência do outro não é algo metodologicamente previsível. Ela não pode ser artificialmente produzida ou planejada. Cabe ao professor a preparação de sua aula, as escolhas metodológicas, a definição de objetivos e a melhor maneira de avaliá-los, o conhecimento de seu conteúdo, de sua turma, de sua responsabilidade no desempenho de seu ofício. Nada disso traz garantias. Isso não faz, porém, que a experiência seja impossível. Como professores e professoras, podemos pensar nosso ofício como possibilitadores de experiência. Estas possibilidades materializam-se enquanto criamos espaços para a disposição dos/das estudantes e, em simultâneo, conseguimos sustentar essa disposição e transformá-la em atenção. Para tanto, uma das condições – que, creio, se fez ausente na aula descrita – é a *presença*. As estagiárias professoras (talvez pela preocupação com a sua condição, com o fato de estarem sendo observadas/avaliadas, com o desejo de que a aula “desse certo”, com outras questões relevantes, mas exteriores à aula) não pareciam presentes naquilo sobre o qual falavam. Essa presença por parte do professor é uma das maneiras através das quais os alunos e alunas podem ser instaurados no presente da aula. É preciso *estar ali*. É preciso exercitar a atenção, professores e estudantes. A este respeito evocamos aqui o *Diário de Escola*, de Daniel Pennac (2008), em que narra suas experiências escolares, como estudante e como professor:

Oh, a lembrança dolorosa das aulas em que eu não estava lá! Como eu sentia fluir os meus alunos, eles derivavam tranquilamente enquanto eu tentava organizar minhas forças. Essa sensação de estar perdendo minha turma... Não estou aqui, nem eles estão, nós nos desligamos. E assim a hora passa. Eu represento o papel daquele que dá aula, eles representam os que escutam. Caras bem sérias, todos em comum, blá, blá, blá de um lado, rabiscção de outro (...). Mas eu não estou ali, que diabo, eu não estou ali, hoje estou longe. O que eu digo não encarna, eles nem estão aí para o que estão ouvindo. (PENNAC, 2008, p. 104)

Não é simples se instaurar no presente. Por mais que o façamos, também não é uma garantia de que *algo* aconteça aos estudantes. Se não há procedi-

mento metodológico que garanta a promoção de experiência em outrem, há, no entanto, conforme dito acima, no exercício do ofício docente, uma sorte de arranjo que a torna possível. Que cria condições de possibilidade que favorecem a experiência. A *presença*, cremos, conforma este arranjo.

Por *arranjo escolar* entendemos tudo aquilo que, circunscrito ao espaço da escola e da relação pedagógica, possibilita experiência ao promover a disposição. Ao promover tempo e atenção. Ao permitir que *algo* aconteça. Aqui recorro à noção de *escolar* conforme apresentada por Jan Masschelein e Marten Simons (2013) no livro *Em defesa da Escola: uma questão pública*.

Inspirados no modelo grego de *Skholé*, os autores discorrem sobre o que faz uma escola ser uma escola e encampam a defesa de uma instituição pública, igualitária e emancipatória. Contra a constatação de que o tempo da escola é constantemente capturado por lógicas de produtividade exteriores à escola, apresentam como princípio básico a promoção do que chamam *tempo livre*. De um tempo não submetido pela lógica produtivista ou de mercado. Um tempo para o exercício, para repetição e para o acesso a conhecimentos que não precisam ser justificados por sua aplicabilidade prática. Um tempo para estar na escola e dedicar atenção às matérias de estudo, compreendidas como manifestações do mundo e que possibilitam a abertura e, quiçá, a renovação do mesmo – no sentido arendtiano.<sup>10</sup> Conforme Masschelein e Simons (2013), “o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir” (p. 98). A escola, assim, é um *locus* de suspensão do tempo da ordem produtivo-econômica para um tempo livre. Livre para o estudo, para a atenção, para a abertura de mundos.

É fundamental reconhecer que certos aspectos dependem do professor e da relação pedagógica estabelecida. A suspensão do tempo, conforme sugerido acima, é uma delas – ainda que não seja simples ou evidente. Tal exercício está profundamente relacionado com a ideia de *presença no presente* ou do *estar ali*, referido na citação de Daniel Pennac. No entanto, é preciso igualmente reconhecer limites. E reconhecê-los não para justificar imobilidade ou conformismo, mas para direcionar nossa energia e revolta àquilo pelo qual é preciso lutar.

Esta ideia de escola como espaço para o tempo e a atenção encontra entraves. Se consideramos que a *presença* é um elemento importante na constru-

ção de um ambiente que propicie a experiência, é preciso considerar que esta *presença no presente* é cotidianamente capturada por discursos que justificam a aula (a escola e o ensino) por aquilo que, de forma prática, ela possibilitará como futuro. Atualmente enfrentamos uma certa descaracterização do que é o *escolar*, a qual influencia sobremaneira aquilo que ocorre (e que não ocorre) em uma aula. A escola “adaptada” aos tempos modernos, que privilegia a quantificação de aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades adequadas ao mercado de trabalho e ao mundo tal qual ele é, que vincula os conteúdos considerados relevantes à possibilidade de aplicabilidade prática em um futuro imediato, é um obstáculo à experiência. Gert Biesta (2021) alerta na mesma direção quando, ao falar sobre os desafios que assolam professores e professoras no tempo presente, afirma que “é importante que a própria escola resista a todas as demandas muito fáceis da sociedade para ser eficaz e eficiente (...)”. E segue: “ela [a escola] deve resistir ao chamado para se tornar apenas uma função de algo e, assim, ser inteiramente funcional para a sociedade” (BIESTA, 2021, p. 38). A respeito desta relação entre o lugar do presente e do futuro em uma aula, evocamos novamente Pennac (2008):

Seria necessário inventar um tempo particular para a aprendizagem. O *presente da encarnação*, por exemplo. Eu estou aqui, nesta sala de aula e eu entendo, enfim. É isso! meu cérebro está difuso no meu corpo: isto *se* encarna. Quando não é o caso, quando não entendo nada, me desagrego ali mesmo, me desintegro no tempo que não passa, viro poeira e ao menor sopro me disperso. Acontece, porém, que, para o conhecimento ter chance de se encarnar no presente de uma aula, é preciso parar de brandir o passado como vergonha e o futuro como um castigo. (PENNAC, 2008, p. 56, grifos do autor)

Acompanhando Daniel Pennac, destacamos a última frase da citação. Ela tem sua relevância potencializada quando pensamos em uma aula de história, cujo conteúdo é o tempo e a abordagem dele se dá através de articulações entre passado, presente e futuro. No caso da aula-mote sobre a Revolta dos Malês, o grande desafio das professoras estagiárias – e dos professores e professoras, de forma geral – seria tornar o passado presente ou, nas palavras de Pennac, *incarná-lo*. Tornar o passado presente requer instaurar-se nele. Não o tratar como mera informação do que ocorreu (e em relação a qual nos envergonhamos ou orgulhamos e devemos ou não repetir), mas, ao revisitá-lo, se deixar afetar,

entendendo-o como constitutivo do que somos. O estudo do passado não pode ser resumido a uma coleção de informações úteis, a serem mobilizadas apenas quando – e se – necessário. É preciso reivindicar tempo no presente para promover um ensino de história que assuma sua responsabilidade com o passado (sem negá-lo ou assepsiá-lo) e com o futuro (sem incorrer em uma “história mestra da vida”, relevante apenas pelo que pode legar).

## SENTIDO, EFEITO E A INSPIRAÇÃO DA LITERATURA

Voltemos à cena escolar anteriormente narrada. Ela impôs uma reflexão sobre os efeitos (ou ausência deles) em uma aula de História. No mesmo diário em que os registros foram realizados, há um apontamento escrito no “calor da hora”. Tal apontamento – cinco letras, um substantivo próprio – se refere aos desafios em se dar vida à narrativa histórica através da palavra (ferramenta privilegiada de professores e professoras). No diário de campo, logo abaixo dos apontamentos sobre a aula assistida, encontro, isolado, o nome “Kafka” que, através de suas ressonâncias, se fez presente naquela aula de história.

Ao prefaciар uma coletânea de contos do referido autor, o crítico e tradutor Modesto Carone (2011) nos diz que “o próprio Kafka queria que sua literatura fizesse doer, como um estilete fincado no corpo” (p. 17). Günther Anders (2007), em um longo comentário sobre a obra do escritor de Praga, acena ao fato de que “o espantoso, em Kafka, é que o espantoso não espanta ninguém” (p. 20). Certas passagens são, neste sentido, memoráveis. Lembramos aqui Gregor Samsa e a absoluta naturalidade com a qual encara o fato de ter acordado inseto, em *A metamorfose*. Evocamos igualmente a descrição da máquina de execução em *Na colônia penal*, feita em detalhes no sentido de vangloriar sua engenhosa crueldade. Kafka, segundo seu comentarista, lança mão de uma astuta inversão ao mostrar em seus textos um pavor que em nada espanta, escancarando-nos que, em nosso mundo, coisas “naturais” e “não espantosas” são, em verdade, pavorosas (p. 23). Para Anders,

em Kafka, o inquietante não são os objetos nem as ocorrências como tais, mas o fato de que seus personagens reagem a eles descontraidamente, como se estivessem diante de objetos e acontecimentos normais. Não é a circunstância de acordar de manhã transformado em inseto, mas o fato de não ver nada de

surpreendente nisso – a trivialidade do grotesco (outra modalidade da banalidade do mal) que torna a leitura tão aterrorizante. (ANDERS, 2007, p. 20-21)

Naquela manhã, alunos e alunas foram colocados, através da narrativa das professoras estagiárias, diante de eventos nada triviais. A aula versou sobre racismo, preconceito e brutalidade. Não houve, todavia, espanto. Estávamos diante do tal grotesco feito trivial. A grande questão planteada a este respeito é óbvia: por quê? Por que a aula não afetou? Seria apenas desinteresse dos estudantes ou inaptidão das professoras? Cremos que não. Até porque tal conclusão apressada significaria assumir o interesse como uma condição ontológica e os saberes docentes como mera habilidade ou competência. Tal reação (ou ausência de) diante da aula ministrada lembra, além de Kafka, comportamentos descritos por Margaret Atwood (2017), em *O conto da aia*:

Ignorar não é a mesma coisa que ignorância, você tem de se esforçar para fazê-lo. Nada muda instantaneamente: numa banheira que se aquece gradualmente você seria fervida até a morte antes de se dar conta. Havia matérias nos jornais, é claro. Corpos encontrados em valas ou na floresta, mortos a pauladas ou mutilados, que haviam sido submetidos a degradações, como costumavam dizer, mas essas matérias eram a respeito de outras mulheres, e os homens que faziam aquele tipo de coisas eram outros homens. Nenhum deles eram os homens que conhecíamos. As matérias de jornais eram como sonhos para nós, sonhos ruins sonhados por outros. Que horror, dizíamos, e eram, mas eram horrores sem ser críveis. Eram demasiado melodramáticas, tinham uma dimensão que não era a dimensão de nossas vidas. (ATWOOD, 2017, p. 71)

Obviamente não temos uma resposta formulada para a questão da apatia,<sup>11</sup> mas a atenção à “dimensão de nossas vidas”, referenciada por Atwood, nos compele a ensaiar algumas ponderações. O conteúdo apresentado, por mais que seja constitutivo do mundo em que vivemos, parecia não ter relação nenhuma com esta “dimensão”. Os açoitados pareciam muito distantes no tempo, no espaço, na experiência. Tal percepção nos leva a pensar sobre a necessidade de instauração da aula de história em um espaço entre a *presença* (efeito) e a *consciência histórica* (sentido).

A aula sobre a Revolta dos Malês foi cuidadosamente planejada. Havia, na narrativa apresentada, um empenho genuíno em atribuir sentido ao passa-

do. Em mostrar aos estudantes da educação básica a relevância do evento. No trabalho de acompanhamento e orientação de estágios é perceptível um certo afã, nos licenciandos e licenciandas, nesta direção. Entendo que tal empenho vai ao encontro do compromisso com a construção de uma narrativa histórica significativa, pautada pela expectativa de consolidação de consciência histórica. Esta é, inclusive, frequentemente anunciada nos objetivos dos planos de ensino elaborados pelos estudantes em estágio.<sup>12</sup> Ainda que anunciada, a consciência histórica não pode ser constituída apenas pela “representação” narrativa do passado.<sup>13</sup> Não basta falar da Revolta dos Malês e de sua importância para ela que ela seja significativa e tenha um caráter efetivamente formativo – para dê espaço à experiência. Isso porque, conforme Jörn Rüsen (2010, p. 63) “a consciência histórica não é idêntica, contudo, à lembrança”. Ao que acrescenta: “Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa” (RÜSEN, 2010, p. 63).

O que temos percebido – e nesse sentido a aula aqui descrita foi exemplar – é que no espaço da sala de aula, para fazer do passado presente, nem sempre a narrativa, por melhor construída que seja, é suficiente. A exposição de um sentido pré-determinado, particularmente quando tratamos de passados espantosos, parece “domesticar” a história, alijando-a de sua potência de avivamento. Ao tratar das relações entre a aula de história e a possibilidade da experiência, Valdeí Lopes de Araujo (2012) ressalta que “dar sentido, historicizar, destigmatizar são formas de domesticar a história” (p. 74). O autor tensiona o imperativo da atribuição de sentido por considerar que este aprisiona o passado em uma forma de racionalidade limitada, por vezes, por sua própria inenarrabilidade. Isso não significa, porém, que não se possa falar sobre ele. Para Araujo, “a palavra aula não significa apenas ou principalmente uma lição dada a um pupilo, mas o lugar ou situação onde uma lição poderia acontecer” (p. 76).

Isso nos leva a outras questões. Como possibilitar que uma lição aconteça? O que privilegamos em uma aula de história? Considerando que ambos são importantes, como encontrar a justa medida entre efeito e sentido? Será que, por vezes, o apego a uma determinada quantidade de conteúdos que consideramos relevantes (e que são exigidos em documentos curriculares) não incita este tratamento “asséptico” do passado? Não estaríamos justamente diante de

uma escola que se desescolariza<sup>14</sup> para atender demandas externas a ela? Como criar espaços para a experiência nesta escola que se desescolariza?

É preciso tempo para que passado se faça presente e para verdadeiramente afetar. O tempo apressado dedicado a determinados temas e conteúdos, e a preocupação em atender demandas exteriores impostas ao trabalho docente emergem aqui como verdadeiros impeditivos à instauração no presente e à possibilidade de experiência. A aula descrita sobre Revolta dos Malês e o não espanto diante do horror nos parece, assim, como sintomas de nosso tempo e de um processo em curso que afasta a escola daquilo que ela deve ser. Daquilo que ela pode fazer.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professores e professoras de história, temos consciência da potência e relevância do passado. Não por acaso, ele está constantemente em disputa. Como já dissera George Orwell em seu *1984*, “quem controla o passado, controla o futuro. Quem controla o presente, controla o passado” (ORWELL, 2009, p. 291). Em nossas aulas de história, promover a possibilidade de experiência é criar condições para que as coisas espantosas espantem. Para que o preconceito incomode. Para que a violência e a injustiça revoltem. Uma revolta no sentido camusiano, engendrada pela percepção daquilo que é injusto e incompreensível (CAMUS, 2018, p. 853). Como uma insurgência contra a própria condição em que se encontra a humanidade. Como um protesto para que aquilo que nos escandaliza termine.

Conforme dito anteriormente, pensamos o Ensino de História como campo de saberes em lugar de fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011). Eis porque, no presente artigo, não dissociamos a potencialidade da história da potencialidade da escola. A escola, capturada por demandas utilitaristas e por discursos produtivistas, fragiliza a aula de história. Para uma aula de história que corte como estilete, tal qual desejava Kafka a respeito de sua literatura, é preciso reivindicar uma escola em que não sejamos capturados cotidianamente pelo discurso da inovação, da adaptação, da quantidade de informação, do domínio de todas as chamadas metodologias ativas, da preocupação com índices que pretendem impor à escola aquilo que ela deveria ser. É preciso reivindicar tempo e atenção. Atenção para com as coisas do passado que, mesmo doloro-

sas, são constitutivas de nosso presente. Não para causarem comoção ou ódio incontido, mas para serem compreendidas/sentidas como aquilo que são. Para terem o devido lugar em nosso presente e comporem, de fato, consciência histórica. Para poderem ser transformadas. Assim, através da escola e através da história, talvez possamos tentar impedir que o mundo se desfaça.

## REFERÊNCIAS

- ANDERS, Günther. *Kafka: pró & contra*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- ARAUJO, Valdeci Lopes de. A aula como desafio à experiência da história. In: GOLÇALVES, Márcia de Almeida (et al). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 66-77.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ATWOOD, Margaret. *O conto da aia*. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- BIESTA, Gert. Devolvento o ensino à educação: uma resposta ao desaparecimento do professor. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *Formação Docente e Currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021, p. 24-42.
- CAIMI, Flavia. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2015.
- CAIMI, Flávia. Progressão do Conhecimento Histórico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; Oliveira, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- CAMUS, Albert. *Oeuvres*. Paris: Quarto Gallimard, 2018.
- CARONE, Modesto. Introdução. In: KAFKA, Franz. *Essencial*. São Paulo: Penguin/ Companhia das letras, 2011, p. 7-23.
- CARVALHO, Alessandra; COSTA, Warley da. O Estágio Supervisionado como espaço de formação docente: escola e universidade em diálogo. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *Formação Docente e Currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021, p. 197-210.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Aperçues*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2018.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Complexo de formação de professores: uma experiência



- (inter)institucional em curso. *Profesorado: Revista Currículum y Formación de Profesorado*. v. 23, n. 3, p. 189-209, 2019.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen; CUBAS, Caroline (orgs). *Elogio do Professor*. Autêntica: Belo Horizonte, 2021.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando. Ensino de História: Saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011.
- ORWELL, George. *1984*. Companhia das Letras: São Paulo, 2009.
- PENNAC, Daniel. *Diário de Escola*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- RÜSEN, Jörn. *História Viva: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da UNB, 2010.
- SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas* [online], 2011, v. 19, n. 2, p. 561-572.
- SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

## NOTAS

<sup>1</sup> Atividades desenvolvidas na disciplina Estágio Curricular Supervisionado, oferecidas como componente curricular do curso de licenciatura em História da Universidade do Estado de Santa Catarina.

<sup>2</sup> Conforme RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

<sup>3</sup> A experiência referida na presente reflexão ocorreu em 2017 e contou com a participação da professora Karen Christine Rechia, do Colégio de Aplicação da UFSC, como coorientadora de estágios e interlocutora das ideias aqui apresentadas.

<sup>4</sup> Reconhecendo aqui que tais saberes não são absolutamente apartadas e distintos. Ainda

que tenham especificidades (particularmente em relação aos objetivos, e aos seus espaços de produção) retroalimentam-se.

<sup>5</sup> Je dis “aperçue” quand ce qui m'apparait laisse, avant de disparaître, quelque chose comme la traîne d'une question, d'une mémoire ou d'un désir. Tradução nossa.

<sup>6</sup> Tal questão encontra-se desenvolvida em CUBAS, Caroline Jaques. Notas sobre o estágio: a preparação em um ofício transitivo. In: Larrosa, Jorge; Rechia, Karen; Cubas, Caroline (orgs). Elogio do professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

<sup>7</sup> Tal qual procede Fernando Seffner em SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. Revista Estudos Feministas [online], 2011, v. 19, n. 2, p. 561-572.

<sup>8</sup> Relato construído a partir de anotações realizadas no diário de acompanhamento de estágios de 24 de agosto de 2018.

<sup>9</sup> É válido referenciar aqui os debates sobre as relações entre conhecimento histórico acadêmico e conhecimento histórico escolar, assim como as reflexões que colocam em pauta questões como gênero, raça, classe e democracia em suas relações com o ensino de história.

<sup>10</sup> Confirme Arendt: “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: Isto é o nosso mundo.” ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 239.

<sup>11</sup> Esta apatia pode ser relacionada às ideias de aceleração e fragmentação do tempo, sobre as quais trata Nicolau Sevcenko em SEVCENKO, Nicolau. A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

<sup>12</sup> Este objetivo, sabemos, por mais que seja legítimo, não pode ser averiguado no tempo-espaço de um Estágio Curricular.

<sup>13</sup> Isto é potencializado, é preciso dizer, quando se trata de situações-limite como, por exemplo, as experiências concentracionárias do século XX.

<sup>14</sup> No sentido apresentado por Masschelein e Simons, inspirado pela Skholé grega.