

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

“MAS, PROFESSORA, NINGUÉM QUER SABER DA MINHA VIDA...”: VIDAS NO PAPEL, APREENSÃO DO TEMPO HISTÓRICO E O ENSINO/APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

Susanna Fernandes Lima¹
Doutoranda em História Social do Território - PPGHS UERJ
susannaflima@gmail.com

“Mas, professora, ninguém quer saber da minha vida, nem da aula de história o pessoal quer saber... ali, ó, tá dormindo!” Eram 7h da manhã, e foi com essa frase que meu dia começou. Meu aluno disse essas palavras apontando para uma colega que não apenas dormia, mas usava, em plena aula, um travesseiro.

A frase dita pelo estudante, após a solicitação formal de elaboração de uma atividade avaliativa do bimestre, desnudou o cenário que, há tempos, meus olhos viam, mas não reparavam: há muitas situações nas quais a existência da pessoa que ocupa o banco escolar não é tratada com importância. É duro e difícil constatar isso porque são indivíduos, seres, minhas alunas e meus alunos. Apesar disso, e tem estado mais patente a cada dia, pontuação, boletim com o destaque “aprovado (a)”, certificado de conclusão do Ensino Médio funcionam como principais objetivos de muitos dos (as) discentes matriculados em escolas da esfera pública. E os desejos deles (as) encontram fim nesse momento. Encerrar os estudos na educação básica e começar a trabalhar, como se a isso se resumisse a vida.

Como se tratavam de algumas turmas do 1º ano do Ensino Médio, faz parte do Currículo Mínimo² desta série, recuperar, geralmente no início do ano letivo, discussões associadas à introdução aos estudos históricos. O conceito de História – aqui, emprestado de Marc Bloch: “a história seria talvez a ‘ciência dos homens, ou melhor,

¹ Este texto corresponde a um excerto de minha dissertação de Mestrado, intitulada “*Professora, afinal, para que serve a História?*”: vidas no papel e projeções de futuro no ensino-aprendizagem de História da Geração Z, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Márcia de Almeida Gonçalves.

² Sobre este documento: “Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores (as) no exercício diário de suas funções”. O Currículo Mínimo não se encontra mais disponível no site da Seeduc RJ, no entanto, é possível encontrá-lo em outros sites, tal como: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/filosofia.pdf>. Acesso em 14/07/2020.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55) –, abre caminhos para discussões acerca do que seria o tempo para o (a) historiador (a). Os manuais didáticos, nesse contexto de ilações sobre o tema, expõem as mais variadas tentativas de medi-lo: calendários, conjuntos de anos e suas nomenclaturas, o tempo do relógio, do trabalho e o da natureza; alguns formatos menos, outros mais compreensíveis para os estudantes.

Talvez o conceito mais denso para os (as) discentes seja o de linha do tempo. Apresentar um instrumento de periodização da História, que se baseia em marcos referenciais específicos – geralmente europeus –, demanda alguns encontros, dado que é necessário construir reflexões ligadas a rupturas, permanências, simultaneidade e cultura.

No contexto dessas aulas, e de muitos materiais didáticos, periodização³ europeia é apresentada como um referencial para compreender as divisões da história do mundo. Há, também, alusão a outros formatos, pensando a divisão temporal de outras sociedades: linha do tempo árabe, judaica, brasileira, entre outras. A proposta de encerrar esse conteúdo com a atividade de elaboração de uma linha do tempo pessoal passa pela tentativa de chamar o (a) aluno (a) à percepção de que ele (a) participa e é agente da história, da própria história.

O ato de periodizar e de elaborar periodizações pressupõe operações cognitivas relacionadas com ordenar, dividir e classificar por meio da nomeação e da identificação de partes constitutivas de uma série. Envolve então diretamente a linguagem matemática, mas não apenas, ao realizar associações com fenômenos os mais variados, instituindo significados para duração desses fenômenos. (GONÇALVES, 2019, p. 185)

Senti um misto de surpresa e decepção ao ouvir a frase que abre este artigo. Era um adolescente, com a vida inteira por construir, sonhos à frente, coragem e ímpeto característicos dessa fase. Em que momento esse jovem concluiu que sua vida não era importante? Que não merecia ser ouvido, lido, que nada do que o compõe é relevante? E mais: associar essa “desimportância” acerca da própria vida à aula de história era um

³ Linha do tempo é um recurso de ordenação cronológica de acontecimentos, a periodização é outro procedimento associado a dividir o tempo em períodos a partir da eleição de inícios e fins, indicados em datas e acontecimentos factuais e processuais. No mais das vezes uma periodização parte de uma cronologia ou de uma linha do tempo. A esse respeito, ver: Márcia de Almeida Gonçalves. “Periodização”. In: FERREIRA, Marieta e Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, pp. 185-190.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

movimento muito expressivo. Afinal, quais os significados estavam imersos nessa fala? Me vi deslocada com essa reação do meu aluno.

A singularidade de uma sequência de eventos pode ser vista empiricamente onde se experimentam surpresas. Ser surpreendido significa que as coisas não aconteceram da forma esperada. “As coisas sempre acontecem de forma diferente da que se esperava” (Wilhelm Busch). De repente nos deparamos com um *novum* e, portanto, com um *minimum* temporal que define o antes e o depois. Rompe-se, e precisa ser reconstituído, o *continuum* entre a experiência adquirida e a expectativa daquilo que virá. Esse mínimo temporal entre um antes e um depois irreversíveis cria surpresas. (KOSELLECK, 2014, p. 22. Grifos do autor.)

Não era a primeira vez que eu propunha esse tipo de atividade. Mas se configurava como um movimento novo, este de ser questionada a respeito da finalidade da tarefa. Para além de estar acostumada a lidar com a animação de muitos (as) estudantes com o desenvolvimento do trabalho avaliativo, que sempre envolvia um remexer de memórias – os (as) responsáveis deveriam contribuir com a feitura da tarefa, relembando momentos dos quais os (as) jovens nem tinham lembrança e recuperando fotos da infância dos (as) estudantes – me parecia que alguns deles (as) até disputavam quem teria as melhores histórias de si para contar. Aquele desinteresse apontava para algo. E não foi manifestado apenas por um aluno. À época do andamento dessas aulas, eu trabalhava com cinco turmas de 1º ano do Ensino Médio, e uma parcela significativa dos (as) estudantes revelava esse mesmo comportamento: ora se travestindo de negação e recusa em atender à tarefa, ora, como a fala destacada acima, apontando para o desânimo em eleger os marcos relevantes na sua trajetória.

Para fins de concretização da proposta, muitas negociações precisaram acontecer. No desenrolar das conversas, percebi que muitos (as) estudantes não queriam contar suas vidas para mim porque haviam muitos episódios de dor em seus 16, 17 anos de vida. Alguns sentiam vergonha do pai ter sido preso, da mãe ser empregada doméstica, da família ser muito pobre, da mudança de estado para tentar uma vida melhor. Outros (as) preferiam não lembrar da perda de um ente querido ou de não terem tido festa de 15 anos.

As balizas para a realização da atividade estavam postas, e fizemos alguns combinados: eles (as) deveriam eleger um evento marcante por ano de vida, desde o

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

nascimento até o ano de 2019, e não poderiam escolher festa de aniversário mais de uma vez⁴. Também ficaram livres para contar estritamente o que quisessem – caso a lembrança marcante para um determinado ano fosse dolorida, poderiam tentar escolher outra. Ou deixar em branco. E há muitas linhas do tempo, cerca de 20% delas, aproximadamente, que só chegaram às minhas mãos pela autorização da condição lacunar.

Cabe destacar que, no exercício de construir linhas do tempo para histórias de vida, uma intelegibilidade do vivido pela criança/adolescente se materializa por meio da ordenação do tempo medido em cronologias e periodizações preliminares, necessariamente provisórias. Nesse procedimento, o tempo vivido é apreendido, marcado e interpretado, sendo o caráter provisório dessas linhas do tempo um dos índices do quanto a percepção de vivências do passado está imbricada com o presente e, em certa medida, com as expectativas de futuro. (GONÇALVES, 2019, p. 186)

Historicizando a minha prática, o desafio posto era que eu, professora de história, exercitasse o compartilhamento das bases de elaboração e desenvolvimento das linhas do tempo para aqueles (as) alunos (as), do contrário, muitos (as) deles (as) apenas não fariam a atividade e arcaíam com a perda de pontos sem nenhuma cerimônia. Em outras palavras: esses (as) estudantes me mostraram que suas existências individuais eram marcadas por episódios complexos, com os quais sequer conseguiam lidar, e eu entendi que, assim, estaria pedindo licença para acessar esse solo sagrado, suas vidas.

Apenas me colocando neste lugar de escuta ativa e sensível pude perceber que foi nesse momento, precisamente, que a tarefa de casa assumiu, para mim, outro patamar: advogava um uso da biografia para compreender o ato de periodizar, tendo como referência a história de vida do (a) próprio (a) aluno (a). As reflexões de Leonor Arfuch alicerçam algumas ponderações apresentadas neste capítulo:

[...] É justamente por meio do processo narrativo que os seres humanos se imaginam a si mesmos – também enquanto leitores/receptores – como sujeitos de uma biografia, cultivada amorosamente através de certas artes da memória. Mas essa biografia nunca será “unipessoal” [...]; envolverá necessariamente a relação do sujeito com seu contexto imediato, aquele que

⁴ No caso dessa restrição, é importante dizer que alguns estudantes apresentaram linhas do tempo pessoal elegendo apenas os aniversários como marcos relevantes, o que, do meu ponto de vista, indica apenas o movimento de cumprir a tarefa para obter a nota, sem empreender o exercício de perscrutar a própria história.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

permite se situar no (auto) reconhecimento: a família [...]. (ARFUCH, 2010, p. 140-141)

Ao periodizar sua história, o (a) aluno (a) não só elabora uma reflexão sobre sua vida, como também, por meio da narrativa, “outorga forma ao que é informe” (ARFUCH, 2010, p. 112). Diz a autora: “o tempo mesmo se torna humano na medida em que é articulado sobre um modo narrativo” (ARFUCH, 2010, p. 112). Portanto, a elaboração, mediante o relato, de marcos no tempo de sua história possibilita ao (à) estudante conceber reinterpretações do vivido.

O exercício de eleger marcos referenciais para atender à tarefa da aula de história remete à ação de narrar a própria vida, e faz vir à tona elementos da subjetividade do (a) estudante. É sempre curioso observar o que escolhem contar, o que guardam, o que escondem, o que deixam nas entrelinhas. Em diversos momentos, ao entregarem suas linhas do tempo, estudantes me abordaram dizendo que não gostariam que eu lesse suas histórias em voz alta – isso nunca foi proposto, mas apareceu como medo de alguns (algumas) – porque haviam contado coisas particulares. O contrário também já ocorreu: antes da aula começar, vários (as) adolescentes já trocavam os trabalhos entre si, detalhando fotos, momentos, pormenores revelados pelos familiares.

Periodizar a própria vida, em alusão à linha do tempo apresentada nas aulas introdutórias de História, representa muito mais que uma tarefa de casa; aponta caminhos possíveis para uma elaboração narrativa que estabelece referencialidades, principalmente para o aluno, afinal, “cada eu tem [...] algo a comunicar de si mesmo [...] um lugar de enunciação único, em que dá testemunho de sua identidade” (ARFUCH, 2010, p. 130).

Passemos, agora, à leitura dessas vidas no papel. Abordarei, na seção seguinte, dados relativos ao desenvolvimento dessa atividade, a fim de permitir que o (a) leitor (a) possa acompanhar o andamento do processo.

Ainda que represente uma repetição, cabe reafirmar que a atividade descrita aqui é a elaboração do que eu chamei de linha do tempo pessoal, aplicada a turmas de 1º ano do Ensino Médio regular, no ano de 2019. Os estudantes eram alunos (as) matriculados (as) em uma escola estadual localizada no município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Suas idades variavam entre 15 e 17 anos aproximadamente.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

É importante destacar, já neste início de análise, que esses (as) estudantes estavam experimentando o primeiro ano do Ensino Médio em tempo integral⁵, permanecendo na escola em horário estendido – das 7h às 16h20', de segunda à sexta – com intervalo apenas para o almoço – das 12h às 13h – e algumas aulas vagas⁶ em sua grade semanal de horários. Em função disso, e de outros fatores, como o tempo gasto por muitos (as) estudantes no deslocamento entre suas casas e a escola, através, quase sempre, de transporte público, foi necessário trabalhar com um prazo bem longo, entre 3 e 4 semanas, para que a tarefa fosse desenvolvida e entregue.

Diante deste quadro, é necessário explicar algumas especificidades da realidade escolar na qual eu estava inserida: no contexto das escolas estaduais, no Rio de Janeiro, é bastante comum a prática da extensão da carga horária do professor (que pode variar entre vínculos de 16h e 30h) a partir do exercício da GLP (Gratificação por Lotação Prioritária), que, na prática, corresponde a alocação de professores (as) concursados (as), que tenham disponibilidade de horários para assumir turmas em escolas que não possuem professores (as) suficientes para completar o quadro docente.

Os horários vagos podem ser temporários (em função de licenças solicitadas pelos professores (as) regentes) ou representar carência real (quando não há um professor regente para aquela (s) turma (s)), que é provisória, na medida em que um (a) docente recém aprovado (a)/convocado (a) ou em mudança de lotação pode requerer a turma. Esta foi a situação em que assumi as turmas 1002 e 1003: eram turmas de GLP, que poderiam deixar de ter aulas comigo de um dia para o outro – mas isso não ocorreu; trabalhei com estes (as) alunos (as) de março a dezembro de 2019.

Outra situação que merece ser observada com atenção é a da turma 1006. Originalmente, tratava-se de uma classe composta quase exclusivamente por estudantes repetentes. No ano de 2019, as turmas foram montadas em ordem alfabética na minha

⁵ No caso da escola onde trabalho, o modelo imposto pelo governo do estado do Rio de Janeiro era o Ensino Médio Profissionalizante de Técnico de Administração com ênfase em Empreendedorismo, informação retirada de materiais que a própria escola compartilhou com seu quadro docente.

⁶ Importante ressaltar que não me refiro à falta de professores (as) de algumas disciplinas, como essa expressão pode levar a crer. Explicando melhor: em algum dia da semana, o quadro de horários dos alunos (as) contava com algum momento efetivamente sem aula, geralmente isso correspondia a 100 minutos semanais, o equivalente a 2 tempos de aula. Não posso afirmar, contudo, que se tratava de tempo de descanso para os (as) alunos (as), ou se representava alguma dificuldade na montagem dos horários das muitas turmas da escola – eram cerca de 11 turmas apenas de 1º ano do Ensino Médio na escola em questão.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

escola. Segundo informações da direção, isso partiu do sistema da Secretaria de Educação, sem que tenha havido qualquer decisão humana envolvida no processo. Cheguei a ter, numa mesma turma, seis alunos cujo primeiro nome era Lucas. Mas o caso da turma 1006 diferia: era um grupo bastante reduzido, alunos (as) muito reativos (as), afinal, “colocaram todos (as) os (as) repetentes juntos (as), professora!” Eles (Elas) se sentiam expostos (as) e penalizados (as) por ocuparem essa condição.

Em poucas semanas, a 1006 tornou-se a “pior turma do 1º ano” da escola – eu conhecia quase todos (as) os (as) estudantes, pois havia dado aulas para eles (elas) no ano anterior, o que facilitava parte do processo. Algum tempo após o conselho de classe do primeiro bimestre, fomos informados que a turma havia sido “otimizada”⁷: vocabulário rebuscado para tentar eufemizar o que acontecia na realidade. A turma foi encerrada devido à baixa quantidade de alunos (as) matriculados (as), e estes foram encaminhados para compor a turma 1011, deixando, com isso, de ter aulas de história comigo.

Retomando a elaboração da linha do tempo, os (as) alunos (as) foram orientados a elencar ao menos um episódio como marco temporal para ser associado a cada ano de sua vida. A maioria deles (as) seguiu essa recomendação. No entanto, há todo tipo de registro: indicação de eventos por ano, textos corridos nos quais as vidas são contadas, atividades que se assemelham a mapas mentais, e há os que lembram álbuns de fotos, entre outros formatos. Para este artigo, considerando seus limites e possibilidades, apresento, a seguir, uma análise, onde o trabalho de um estudante foi investigado de forma mais particular.

Após as discussões acerca da maneira como o tempo pode ser contado em diversas sociedades diferentes, a primeira tentativa de aproximação do tema com a vida dos estudantes é um exercício remissivo: “como você contava o tempo quando era criança?”, perguntei. Muitos (as) responderam que a contagem se dava a partir da duração do jogo de videogame, da partida de futebol, do escurecimento do céu (hora de ir embora), do tempo do castigo (sempre longuíssimo), das mãos enrugadas no banho, enfim, surgiram as mais variadas formas de responder a essa questão.

⁷ A respeito desse assunto, indico uma reportagem disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/turmas-vao-chegar-perto-da-capacidade-maxima-com-otimizacao-em-colegios-estaduais-23730159.html> Acesso em: 14/7/2020.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Problematizando um pouco mais, passei ao advento dos aparelhos móveis (celular e tablets): muitos (as) discentes afirmaram que já dispunham desses equipamentos entre 9 e 10 anos de idade, e, para além do uso virtual, a marcação do tempo se fazia presente de maneiras diversificadas: despertador para a escola, duração de áudio no whatsapp, datas de aniversários e avaliações importantes na escola, quantidade de episódios assistidos em uma série.

A partir dessa etapa, passei à atividade avaliativa que seria proposta às turmas: elaboração, com auxílio dos familiares, de uma linha do tempo pessoal. Interessante destacar como o espaço escolar público apresenta diferenças significativas para o desenvolvimento desta atividade em comparação com a escola privada. Explico: apesar de ter iniciado no magistério em 2010, a matrícula pública chegou em 2014. Nestes quatro anos, o público com o qual lidava era composto por estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino de Jovens e Adultos. Minha experiência em sala de aula com turmas de Ensino Médio somente teve início no ano de 2017.

A elaboração de linha do tempo pessoal faz parte da minha trajetória docente desde o princípio, e nunca havia enfrentado grandes dificuldades com ela em se tratando do espaço privado (nele, a tarefa era dirigida a turmas de 6º ano do Fundamental). Os (As) responsáveis em geral eram bastante solícitos (as) e colaborativos (as) para que o “trabalho de história” fosse feito da melhor forma – em alguns casos, eu notava certa dose de exibicionismo entre os (as) adultos (as), no sentido de ressaltar características físicas de seus filhos, mas nada grave. Nenhuma negativa, por exemplo, para realizar essa tarefa.

No caso da escola pública, foram muitas as barreiras que se apresentaram: além da já mencionada no início deste artigo – a falta de interesse em contar a própria vida, como se ela não fosse digna de fazer parte da história –, muitos (as) estudantes relataram que se relacionavam mal com os (as) responsáveis, a ponto de não poderem recorrer a eles (as) para fazer a tarefa. Outros (Outras) tantos (as) apontaram que foram criados (as), em seus primeiros anos de vida, por avós, que até poderiam se lembrar de algumas passagens, mas não teriam registro fotográfico para incluir no trabalho. E houve até quem relatasse que os pais não se lembravam de muitas coisas da infância de

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

seus (suas) filhos (as), ou porque já havia passado muito tempo, ou porque estavam trabalhando e os (as) deixavam com avós, situação mencionada acima.

Inúmeras negociações foram feitas para que a proposta inicial se ajustasse à realidade dos (as) alunos (as), de modo que tarefa se tornasse realizável. Mais que um planejamento flexível, foi preciso exercitar a sensibilidade, afinal, a lida naquele primeiro momento tocava no necessário convencimento de que sim, suas vidas eram importantes para a história, para as aulas de história.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 32)

O termo final ao qual chegamos foi o seguinte: para cada ano de vida, deveria ser selecionado um evento importante, significativo (do ponto de vista do (a) estudante), de modo ele (a) pudesse eleger marcos que resumissem suas vidas. Aniversários, por exemplo, apareceriam desde que a linha do tempo não se limitasse a eles. Os episódios elencados pelos (as) alunos (as) poderiam ser registrados textualmente, com ou sem fotografias, com ou sem desenhos (alternativas para os que desejassem ilustrar seus trabalhos ou para os que não possuíssem registros fotográficos). Tudo posto, data agendada para a entrega, a turma se dispersou, com exceção de um aluno.

Enquanto eu guardava meus materiais para deixar a sala de aula, um estudante, aqui chamado “I”, me abordou dizendo categoricamente que não faria o trabalho, e como se tratava do primeiro “valendo ponto” no bimestre, ele se esforçaria para dar conta das demais tarefas e da prova. Era um rapaz doce, educado, sorridente nas aulas e participativo. Aquele comportamento não condizia com sua prática cotidiana.

Como não poderia deixar de ser, questionei o motivo da recusa, já que esta não veio acompanhada de nenhuma justificativa. O rosto do meu aluno adquiriu a aspereza de um tronco de árvore ressecado: “Professora, minha primeira memória de infância é meu pai sendo preso... Era traficante. Eu não quero colocar isso num trabalho, não quero lembrar disso, não queria nem ter contado isso!” Há vezes em que as dores que carregamos são cascas ressecadas de árvore exposta a todo tipo de intempérie. Esse menino precisou endurecer para prosseguir. Eu e minha aula, minha atividade, não

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

poderíamos ser mais uma instância de enrijecimento para ele. Arrancar uma casca sua, obrigando-o a fazer o trabalho como proposto, também seria violento. Como recuperar a vida naquele contexto? Um turbilhão de pensamentos me tomou – foram os segundos mais longos que pude experimentar. Silenciamos.

O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas. Para tratar da questão do silêncio, já que é impossível *observá-lo* (organizá-lo), podemos usar duas ordens de metáforas: a do *mar* e a do *eco*. Em ambas jogam a grande extensão e um certo movimento que retorna e, ao mesmo tempo, produz um deslocamento. “O final da onda que o mar sempre adia.” [...] Como para o mar, é na profundidade, no silêncio, que está o real do sentido. As ondas são apenas seu ruído, suas bordas (limites), seu movimento periférico (palavras). (ORLANDI, 2007, pp. 32-33)

Esse silêncio, como aponta Eni Orlandi no excerto acima, não foi paralisante. Ao contrário, provocou-me um arrastão de sentimentos e sensações. Eu estava diante de um rapaz que buscava silenciar, esquecer seu próprio passado e que, por força da disciplina ministrada, estava sendo instado a olhar para o que não gostaria de ter vivido. Grada Kilomba, em seu livro “Memórias da Plantação – Episódios de Racismo Cotidiano” oferece algumas chaves de leitura para compreender esse episódio.

A ideia de “esquecer” o passado torna-se, de fato, inatingível; pois cotidiana e abruptamente, como um choque alarmante, ficamos presas/os a cenas que evocam o passado, mas que, na verdade, são parte de um presente irracional. Essa configuração entre passado e presente é capaz de retratar a irracionalidade do racismo cotidiano como traumática. (KILOMBA, 2019, p. 213)

Em que momento da vida meu aluno entendeu que seu passado, associado às escolhas de vida realizadas por seu pai, não deveria ser lembrado, dito, exposto? O que o levou a esse entendimento? É claro que nenhuma pessoa desejaria de ter como memória de infância a lembrança de um ente familiar sendo preso por tráfico, mas sendo ele um rapaz negro, como é a maior parte do corpo discente que compõe a escola onde trabalho, não posso deixar de mencionar o quanto já carrega na própria pele estigmas impostos por uma sociedade como a nossa, que condena jovens e pessoas pretas, pobres e faveladas exclusivamente por serem quem/como são.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Nesse sentido, muito mais do que lidar com o desejo do meu aluno de esquecer seu passado que, ousado afirmar, deve assombrá-lo todos os dias, eu estava diante de uma pessoa traumatizada. Na proposição de Grada Kilomba, “rotular um evento como traumático é afirmar que uma experiência violenta totalmente inesperada aconteceu com o sujeito sem que ele a desejasse de forma alguma ou conspirasse para a sua ocorrência.” (KILOMBA, 2019, p. 214) Certamente, revolver toda a experiência da infância para um trabalho escolar, valendo a pontuação que fosse, não se apresentava sequer como opção para o meu aluno. E ele seguia parado, de pé, à minha frente, como se esperasse resposta, alternativa, caminho. Eu, sentada, olhando para ele, naquele intervalo minúsculo em que cabe o mundo inteiro e a gente precisa decidir o que fazer. Dizer que não faria o trabalho me pareceu ser uma forma de invisibilizar-se. Talvez para si mesmo, para mim e para a sociedade que pejora seu passado, sua história.

O desejo de anonimato também revela o desejo de não ser “assombrada/o” pelo trauma do racismo. Ser traumatizada/o, argumenta Cathy Caruth (1991, p.3), “é precisamente ser possuída/o por uma imagem ou um evento.” O trauma de ter sido atacada/o pelo racismo se torna uma possessão, que assombra o sujeito e interrompe, repetidamente, seu senso normal de previsibilidade e segurança. Somos assombradas/os por memórias e experiências que causaram uma dor desumanizante, uma dor da qual se tem pressa de fugir. (KILOMBA, 2019, p. 219)

Exatamente no momento em que pensei que aquele mar era profundo demais, que não daria pé para mim – com muita ou pouca experiência no magistério, as reviravoltas diárias experimentadas em sala de aula seguem acontecendo, estejamos preparados ou não –, uma ideia se apresentou: e se ao invés de contar a história de sua vida como realmente foi, ele me contasse a história de sua vida como gostaria que tivesse sido? Pensei que essa era uma alternativa carregada de simplicidade generosa. E sua atuação se daria em pelo menos duas frentes: a primeira, o trabalho avaliativo seria realizado; a segunda, ele poderia sonhar com um passado confortável, sem que a escrita lhe fizesse doer os dedos e as memórias.

Já de pé, olhando ele bem nos olhos – disse o poeta Zack Magiezi: “Hoje em dia, olhos nos olhos é caligrafia”⁸ –, fiz a sugestão dessa nova proposta de trabalho torcendo para que o rapaz, meu aluno, aceitasse – manter a recusa era uma opção que eu

⁸ Disponível em: <https://twitter.com/zackmagiezi/status/1233373329857404929>. Acesso em: 11/01/2021.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

respeitaria a contragosto – e ele concordou com os novos termos da atividade. Concordou sorridente, leve, voltando a se parecer com o estudante que eu conhecia. Nos abraçamos, apesar de separados pela “mesa do professor”, e ele saiu da sala com sua mochila. Não tinha mais o semblante de tronco ressecado, não era mais vida escondida, sobrevivente. Era broto.

A atividade dele foi entregue na semana seguinte, conforme data agendada com a turma inteira. Não é uma linha do tempo como eu havia pensado. Mistura muitos elementos do passado real ao passado inventado, aponta para dores, desafios, desejos e sonhos. Transcrevo aqui, *ipsis litteris*, o fim do relato:

Sei que era pra dizer como gostaria que fosse mas acabei misturando e quando fui ver já estava falando um monte de coisa que nem senti falar, não falei tudo mas falei o que meu coração quis falar. Espero que tenha entendido e mais uma vez obrigado por compreender e um abraço.

Herberto Helder, no livro “Ofício Cantante”, disse: “há palavras que requerem uma pausa e silêncio”⁹. Essa experiência, desde o dia em que ocorreu, pouco mais de um ano atrás, ficou orbitando meus pensamentos de professora e pesquisadora. O que teria acontecido se eu não tivesse dado ouvidos ao silêncio que a negativa em fazer o trabalho carregava consigo? É certo que se eu apenas tivesse assentido com a recusa do meu aluno, essa sessão, como está descrita aqui, não teria acontecido, não teria produzido o deslocamento necessário para modificar meu olhar e reforçar a ideia de que a gente ouve com o corpo inteiro. Ele ouviu com os dedos, que doeriam para registrar o que foi. Eu ouvi com os olhos e com o silêncio, como quem enxerga a nova oportunidade que cada onda do mar traz consigo.

Estar próxima de meus (minhas) alunos (as), buscando saber deles (as), ouvindo suas histórias, ponderando sobre os mais diversos assuntos, negociando distâncias, enfim, mobilizando afetos, é vincular uma prática à minha reflexão teórica, conferindo novos significados aos passos com os quais eu estava acostumada a operar.

Se um lado dessa conversa pertence ao (à) aluno (a) que pergunta “afinal, professora, para que serve a história?”, o outro lado cabe a mim, a nós, professores (as)

⁹ HELDER, Herberto. *Ofício cantante*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009, p. 229.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

de história, que devemos enxergar mais que uma pergunta, mas as camadas desse questionamento. Quem é o (a) aluno (a) que me insta a respeito da utilidade dessa disciplina que faz parte do meu ofício? Quem é o (a) aluno (a) que me oferece, em papel, registros tão importantes de si, capazes de revolucionar a maneira como um outro – o (a) professor (a) – vai construir e desenvolver sua aula?

É muito provável que diversos colegas já tenham ouvido, como eu ouvi, estudantes afirmando que não se percebem fazendo história ou fazendo parte dela, uma vez que entendem suas vidas como “mais simples” do que as vidas de determinadas personalidades sobre as quais, muitas vezes, são elaboradas as narrativas que aparecem nas aulas. Entendo ser fundamental, no processo de elaboração de aulas que objetivem humanizar as etapas de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, fazer saltar aos olhos dos (as) alunos (as) o que uma história pessoal possibilita conhecer, e o quanto ela pode viabilizar uma apreensão do tempo histórico (relações entre passado, presente e futuro) que dialogue com a perspectiva de protagonismo acerca da própria vida.

Nesse sentido, a análise das linhas do tempo de histórias pessoais pode ser tomada como ponto de partida para abordar as singularidades dos estudantes, situando suas identidades e as temporalizando, além de possibilitar discutir mudanças e permanências, ação que “localiza e dá sentido aos acontecimentos, interferindo nas orientações e interpretações associadas às relações entre passado, presente e futuro, em conexão com os usos sociais das periodizações das histórias de sujeitos individuais e de coletividades” (GONÇALVES, 2019, p. 186).

Ao propor uma atividade como a elaboração de uma linha do tempo pessoal, associando isso à ideia de que o (a) aluno (a), ao questionar acerca da serventia da história revela, como questão de fundo desta indagação, um desejo de encontrar sentido no conhecimento histórico para orientação em sua vida prática, cotidiana, entendo que a aula de história, como cena para desenvolvimento desta ação, oportuniza a apreensão do tempo histórico utilizando, como ponto de partida, uma história pessoal e possibilita a abertura necessária para pensar a historicidade de cada um e de todas as sociedades.

Ao narrar sua vida no papel, esse (a) estudante ressignifica sua identidade para si mesmo (a) e para o outro. Esta é uma ação cheia de reciprocidade, posto que eu também

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

sou movida a traçar novos significados para a relação que ele estabelece com a atividade de elaboração da linha do tempo pessoal, para que os laços com o sentimento (vidas no papel, para serem lidas) e a ação consciente de pertencer à história (sendo parte dela) sejam estreitados a partir de uma mediação cuidadosa, resultando, assim, na construção de elos afetuosos – por mais dores que despertem – entre a história vivida e a ensinada.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARFUCH, Leonor. **O Espaço Biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

GONÇALVES, Márcia de A. “A morte e a morte da biografia”. OLIVEIRA, Rodrigo Perez; SILVA, Daniel Pinha. (Org.). **Tempos de crise**; ensaios de história política. 1ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2020, v. 1, p. 23-62.

_____. “Periodização”. In: FERREIRA, Marieta e Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, pp. 185-190.

HELDER, Herberto. **Ofício cantante**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009, p. 229.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2014.

MAGIEZI, ZACK. **Hoje em dia olhos nos olhos é caligrafia**. São Paulo, 28 de fevereiro de 2020. Twitter: @zackmagiezi. Disponível em: <<https://twitter.com/zackmagiezi/status/1233373329857404929>>. Acesso em: 11/01/2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.