

# PANDEMIA E AUTORREFLEXÃO: EDUCAÇÃO E EMOÇÕES POLÍTICAS

## PANDEMIC AND SELF-REFLECTION: EDUCATION AND POLITICAL EMOTIONS

Edson Silva de Lima <sup>1</sup>  
Lucas Peleias Gahiosk <sup>2</sup>

**Resumo:** *Nossas reflexões neste artigo têm como objetivo apontar como as discussões sobre a educação brasileira contemporânea são fundamentais para pensarmos em uma educação democrática das emoções políticas que acentuem o papel das emotividades políticas, quer sejam elas positivas ou negativas. Ao experimentarmos essas emotividades que são constitutivas do corpo fisiológico, sociopolítico e cultural, implicamos o exercício da autorreflexão para que, ao fim e ao cabo, tenhamos a capacidade de deliberar, sob a égide do patriotismo como outra possibilidade de consciência de classe e consciência histórica.*

**Palavras-chave:** *Educação Brasileira. Emoções Políticas. Pandemia.*

**Abstract:** *Our reflections in this article aim at showing how fundamental the debates about contemporary Brazilian education are for us to think about a democratic education of political emotions which highlight the role of political feelings, whether positive or negative, in the teaching of history. In experimenting these feelings, which are part of the physical, political, cultural body, we require the exercise of self-reflection, in order for us to have the ability to deliberate, taking patriotism as another possible form of class and historical conscience.*

**Keywords:** *Brazilian Education. Politics of Emotions. Pandemic.*

---

**1** Graduado em História (pela UERJ), Mestre em História (pela UNIRIO) e Doutor em História (pela UNIRIO). Atualmente é pós-doutorando em História Social (pela UERJ/FFP/CAPES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8450776305584305>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7903-434X>. E-mail: [edson\\_hist@yahoo.com.br](mailto:edson_hist@yahoo.com.br)

**2** Graduado em História (pela UFRJ), Mestre em História Social da Cultura (pela PUC-RIO). Atualmente é professor efetivo da rede municipal de educação de Belford Roxo - RJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1302496284195327>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2199-6313>. E-mail: [gahiosk@gmail.com](mailto:gahiosk@gmail.com)

## Introdução

Toda reflexão exerce em nós uma exigência que é o dever e/ou talvez o limite da memória e das referências empregadas. Em outras palavras, temos que fazer escolhas, seleções e delimitações nem sempre condizentes com o que queremos dizer, afinal, o esquecimento como par da memória nos acompanha muito mais do que ela, cada dia mais reservada ao discurso público e pouco ou nada preocupada com as identidades individuais. Você, nosso leitor, pode livremente discordar, e nossa aposta, aqui, é que deveria mesmo. Pois não pretendemos ser fiéis a qualquer palavra que nasça em nossas entranhas e se desenhe nessas letras arbitrariamente. Pelo contrário, queremos provocá-lo a passear pelas nossas apostas sem mapa, sem *google maps*, sem trilhas e sem pretensão de se encontrar, apenas se perder, deixar-se naufragar livre; bem disse João do Rio (1987), se quer conhecer uma cidade, antes se perca nela. Foi Edgar Allan Poe (1840) quem disse em um de seus famosos contos que o indivíduo se perde no meio da multidão amorfa não como invisível, mas como observador. Nossa proposta é um pouco mais audaciosa. Queremos que você se perca sem um fim nesse exercício, vamos chamar assim. Gostaríamos que não procurasse evidências de um sentido único ou uma verdade recolhida como uma maçã em uma macieira. Se permita apenas não ter afirmações, certezas e anseio em um sentido último da vida.

## Metodologia

Tentar diagnosticar qualquer problema relativo à educação brasileira, e mais especificamente o ensino de história e suas paixões políticas<sup>1</sup> como matriz de pensamento sobre a condição de existência, em âmbito formal ou informal, é um desafio de reflexão em uma leitura limitada e restrita de nossa experiência, seja enquanto alunos, quando ocupávamos as cadeiras escolares, seja enquanto docentes, que atuam em “sala de aula” específica e distinta do convencional.

No entanto, relativamente ao processo de aprendizagem (entendemos aprendizagem como um processo dinâmico e interativo dos indivíduos com o mundo que os cerca), podemos dizer algumas coisas de modo mais específico, ou seja, próprio de quem está no cotidiano da sala de aula; como os desafios presentes em termos comportamentais ou ainda a dispersão dos alunos mais preocupados com as redes sociais do que atender as demandas da aula de história; a dinâmica ainda pouco preocupada em desafiar esses alunos a partir de uma pedagogia ativa; as instalações nem sempre de qualidade ou com equipamentos necessários para a produção de aulas inovadoras e interativas.

Nos chama atenção o aspecto histórico sociológico que, do nosso ponto de vista, é um problema fundamental a ser enfrentado para que o ensino de história e o processo de aprendizagem alcancem o êxito desejado; em outras palavras, superar esse problema não é algo simples e nem imediato, necessita de uma força-tarefa cooperativa, humana e, certamente, de vontade política.

Há, portanto, problemas que acreditamos serem transversais a ambos os espaços formais e informais de educação: falta de investimento e vontade política, desvalorização da profissão docente e seus correlatos e a desigualdade social, mais recentemente, o projeto de desmonte da educação pública e seu papel crítico chamado Escola sem partido, bem como a crise da pandemia do corona vírus que estabeleceu como espaço pedagógico a sala de aula em ambiente remoto. Esses problemas, ao que parece, formam uma unidade de adversidades a serem combatidas para que possamos ter um possível sucesso escolar e, com isso, queremos dizer qualidade no processo de aprendizagem, seja pela via do ambiente escolar, seja pelas ações educativas em espaços não formais e remotos.

---

1 Entendemos Emoções políticas como esse conjunto de emotividades geradoras de atrito social. Essas emoções, no entanto, podem ser mobilizadas em condições de crise – como forma de intensificar certos discursos raivosos – e, em condições de acalmia – como maneira de estabelecer proporcionalidade as suas emotividades. cf. NUSSBAUM, Martha. Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia? Barcelona: Paidós, 2014b; NUSSBAUM, Martha. Los limites del patriotismo: Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial. Barcelona: Paidós, 2013b.

Se colocarmos alunos de diferentes origens sociais em uma mesma classe, de imediato nos deparamos com dificuldades que estão diretamente ligadas a esses lugares sociais. O problema da aprendizagem, portanto, estaria relacionado também a essas condições externas aos espaços educativos e também são correlatas as condições políticas e econômicas que enfrentamos em diversos contextos históricos.

A partir dessas afirmações identificamos que, nos espaços formais, o grande desafio é lidar com essas questões e com uma emoção política em específico: a emoção patriótica, que segundo a filósofa Martha Nussbaum (2014, p.250) é uma emoção pública fundamental para pensar a maneira como os sujeitos se relacionam com a vida pública e seus desdobramentos institucionais, no nosso caso, a educação escolar. Se por um lado temos instituições educativas públicas de qualidade, por outro também temos aquelas menos favorecidas e que são as que possuem maior número de acesso da população menos abastada. Nossa questão se refere, portanto, à necessidade de lidar com essa diversidade de atores sociais em contextos diversos em tempos de falsificação das emoções políticas.

Em escolas chamadas de “excelência” temos equipamentos de alto nível, professores bem pagos e condições de atuação e elaboração que possibilitam a inovação, a renovação e também a formação inicial e continuada (FIC). Em escolas que aqui vamos chamar de “convencionais” temos um quadro bem diferente; professores mal pagos, estrutura física e material precários e pouco incentivo ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, obrigando a maioria dos professores a adotarem, quando em início de carreira, o método tradicional de ensino (método expositivo) e aos professores mais antigos, que já atuam há alguns anos, perpetuar o método justamente por estarem no cenário que acima descrevemos, aonde a maioria está cansada, desmotivada e sem qualquer vontade de procurar uma formação continuada e mudar seu método de ensino.

Com isso, pesquisas recentes apontam o quanto a saúde do professor (Nascimento, 2021) tem se deteriorado devido às condições precárias para atuação profissional, interferindo imediatamente na aprendizagem do aluno que, sem desafios, sem encorajamento e sem estímulo, prefere ocupar-se de suas relações sociais. É preciso acentuar que os ministros da educação do atual desgoverno, Governo Bolsonaro (2019-2022), têm dito publicamente que os jovens têm que investir em meios para ganhar dinheiro como Youtube, TikTok e outras mídias sociais, afirmando que a educação não tem a propriedade de formação para cidadania e mundo do trabalho como estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases.

Esse quadro desastroso divide as instituições educativas públicas entre dois polos: o primeiro, vinculado ao governo federal que recebem todos os incentivos necessários (salvo algumas questões referentes ao acesso e sua democratização) e o segundo, vinculado aos Estados e Municípios que não conseguem dar conta de oferecer uma educação de qualidade devido a uma série de fatores políticos e econômicos, bem como fatores sociais.

Até aqui parece que o problema é pura e simplesmente uma questão de investimento como conotação de dinheiro, porém não é disso que estamos falando. Proponho que a categoria ‘investimento’ seja ampliada no intuito de tentar examinar os problemas dos espaços formais, e aqui entendemos a escola para nos ater ao que conhecemos e podemos falar, olhando de forma holística para as diversas formas de investimento, formação humana histórica (ética e política). Em outras palavras, é pensar que precisamos de uma estrutura física de qualidade com formação humana e continuada; de incentivos que coloquem esses professores como atores sociais e, não meros reprodutores ou treinadores (comum em preparatórios). Assumir um papel ativo pode gerar nesses profissionais a autoestima perdida e possibilitar uma nova maneira de se ver e atuar em sala e fora dela. Sejam pelas novas teorias ativas da educação, seja pela retomada das teorias pedagógicas construtivistas.

Fica claro para todos nós que a problemática relativa à educação brasileira tem atravessado a história desde sua implementação pelos jesuítas na colonização da América portuguesa. Não pretendemos fazer um panorama histórico, pois, se estenderia demais, no entanto, apontamos a longa duração dos problemas de como foi concebida a educação em contexto de extrema violência e de como seus desdobramentos conjunturais não foram favoráveis à promoção de espaços igualitários e de fomento à liberdade de pensamento como está presente em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Com isso, queremos dizer que atender a chamada de

investimento para uma educação que dê conta de responder as demandas sociais é um desafio político e, também social que deságua no processo de aprendizagem.

Levando em consideração a imagem que a sociedade tem da profissão docente, como se não fizessemos parte das chamadas “profissões liberais”, é simplesmente desmotivador. Ser professor tem uma dupla face para sociedade; ou somos vilões, ou somos salvadores e, nenhuma das duas categorias são suficientes para entender o que é a profissão docente, relativo ao ensino, a cultura e a aprendizagem.

Se falarmos em espaços não-formais de ensino (entendemos aqui espaços não-formais: museus, centros culturais, galerias de arte e espaços socioculturais. Lugares em que a ação educativa é parte constituinte), a paisagem não será tão diversa. Recentemente vimos um desastre de proporção monumental com o incêndio do Museu Nacional (2018), visto na mídia como um imprescindível espaço de pesquisa e, portanto, casa de importantes pesquisadores. Porém, um aspecto relevante foi deixado de fora; o Museu Nacional foi, e é um essencial espaço formativo e, portanto, de aprendizagem, seja pela sua história imperial, seja pelas suas exposições, ou ainda por sua equipe educativa formada por um departamento preocupado em receber escolas, famílias e outros sujeitos sociais. Podemos também chamá-lo de lugar de memória afetiva (educação das emoções). Se houvesse a preocupação de reconstruir a memória socioemotiva, este seria um lugar de reconstrução de emotividades<sup>2</sup>. Temos ouvido pessoas dizendo: “- fui muito lá quando criança”. Isso não se restringe a escolas, mas também famílias e familiares. É um lugar que carrega uma parte de cada um que circulou por seus corredores.

Por que narramos a experiência do museu nacional? Para demonstrar com um exemplo tangível e recente, que há um descaso, também, com os espaços não formais, seja pela falta de investimento, no sentido que atribuímos a categoria, seja pela pouca atenção dada a esses importantes espaços que não podem ser vistos como apêndice dos espaços formais, mas sim como complementares. Nos últimos anos, a chamada educação museal tem ganhado corpo em termos de presença formativa e qualificação, enquanto outros espaços não-formais têm sofrido muito com o acirramento da crise política. Referimo-nos aqui aos espaços não-formais de cultura, teatro principalmente, mas também lugares como lonas culturais, locais de manifestação de cultura afro-brasileira e indígena. Não queremos ser aforismáticos, portanto, nos atemos a experiências que conhecemos com maior ou menor escala de aproximação.

A escola tem sido esse lugar de congregação da diversidade cultural, social e, também, na maioria das vezes, a primeira a fazer o contato inicial com os espaços não-formais, de modo a estarem de alguma maneira interligados. A conjuntura política contemporânea, no entanto, nos lança um desafio inesperado. Não bastando enfrentar um sistema político frágil, a emergência do neoconservadorismo tem alistado nossos alunos como atores de opressão e silenciamento. Não tem sido raro relatos e vídeos nas redes sociais de professores sofrendo violência física, moral e política. O discurso do movimento **Escola sem Partido** associado a situação polarizada com que se configura a política nacional, tem feito emergir emoções fortemente carregadas de ação física e moralizante; dizemos isso, a medida em que percebemos que as pautas limitadoras de liberdade têm agregado jovens e adolescentes, sem que estes percebam que estão abrindo mão de sua capacidade de deliberação.

Se abre mão da vontade em prol do “dever”, mas este sendo um instrumento condicionado pela formação de “milícias” de uma juventude posicionada contra a sua própria liberdade, afirmando o exercício de doutrinação pelos professores de humanidades, mas não exclusivamente. Fica claro que, ao apontar para esse quadro geral, precisamos indicar também que temos jovens e adolescentes que não abrem mão de sua liberdade e, que estão nas trincheiras pela luta a favor de uma sociedade democrática. E tem sido essa a pauta da escola sem partido, apontar para essa fração de estudantes que tem história e tradição na luta política como se eles fossem fantoches de seus mestres.

Esse equívoco nos mostra a fragilidade do discurso desse grupo que, formado por pessoas

---

<sup>2</sup> Segundo William Reddy são manifestações codificadas que compõem o repertório emocional. A maneira mesma como as emoções se exteriorizam e se dá a perceber no mundo. As emotividades são traduções verbalizadas de outras formas sensoriais “e também são criações, são reais e construídas, são tentativas de sentir o que se diz sentir” (Plamper 2010, p. 240).

sem formação pedagógica ou política, não está preocupado em debater a educação ou as práticas educativas, mas sim silenciar os profissionais de educação quanto às desigualdades sociais que enfrentamos em nossas salas de aula e que têm na sociedade seu aparato estrutural. Em outras palavras, não se trata de doutrinação ou de dizer o que se deve fazer ou pensar, mas junto com os estudantes apontar questões que fazem parte da estrutura social, e empreender uma reflexão que o possibilite compreender e atuar como sujeito político. Se trata de, por meio de atividades e procedimentos pedagógicos, permitir que o estudante abrace a complexidade do mundo e das estruturas sociais que o cercam e afetam sua vida, num processo que visa superar – superar não é esquecer! – a consciência ingênua, característica do senso comum, transformando-a em consciência crítica, como aponta Paulo Freire (1996). Isto só é possível em uma educação preocupada com o pensamento crítico e humano, em que a emoção patriótica tenha como centralidade “um sentimento nacional que pode exercer um papel valioso e até mesmo essencial na criação de uma sociedade decente, onde a liberdade e a justiça estão verdadeiramente ao nosso alcance” (Nussbaum, 2014, p.250).

## Desenvolvimento, resultados e discussão

Dito isso, devemos concordar com Horace Minner (1956) ao afirmar que todas as culturas possuem uma configuração particular, um estilo. Frequentemente um determinado valor central, ou uma forma de perceber o mundo, deixa suas marcas em várias instituições da sociedade. Essa afirmação, parafraseada de Minner chama atenção, não apenas para afirmá-la como uma assertiva coerente quanto a diversidade cultural, que ao mundo ocidental e oriental é indelével, mas para trazer uma interpretação, não muito particular, mas importante quanto ao que desejamos dizer.

Olhem a escola como esse lugar de diferenças e diferenciações, como esse espaço que nos permite uma visada antropológica, e que, mais do que isso, possibilita observar essas configurações particulares. Descrevamos da seguinte maneira: um lugar cercado por muros, em que os nativos falam uma língua particular, têm modos e ethos próprios, de uma complexidade extraordinária de comunicação e invenção, um espaço rico em cores e pessoas, e, também, de discursos. Alguns observadores dirão que há nesse território intervenções que desequilibram a suposta harmonia e a dinâmica de seus nativos, outros dirão que não há possibilidade de distanciamento se esse espaço heterotopo (Foucault, 2009), para usar a noção foucaultiana, está diretamente relacionada a determinações externas a ele. Pois bem, na antropologia a cultura é uma rede de significados comuns que podem ou não serem aceitos em uma coletividade, correto? Podemos identificar a escola brevemente apresentada como esse lugar, que, embora integrado a contextos sociais mais amplos, dispõe, e vamos mais longe, exige o desenvolvimento de uma cultura própria que transcenda sua dimensão puramente técnica.

Em outras palavras, os atores sociais que estão em constante ação no interior desses muros conjugam discursividades que rompem o limite de marcações atribuídas, ou seja, o que vem de fora para marcações infligidas, vai para fora. Como chegamos a essa assertiva? Se as escolas carregam traços do mundo externo, seja sua urbanidade, ou não, seja sua condição institucional, na sua circunstância prática, há atores que desenvolvem esse universo interacional, ou seja, ela deixa de ser passiva enquanto lugar de aplicação de programas, currículos oficiais, normas e legislações e passa a ser ativa, atuante, por que não transformadora. A escola não pode ser vista como uma prestadora de serviços, algo que embora seja parte de suas atribuições, não se configura como seu limite. Em outras palavras, na capacidade de produzir sua própria cultura, ela dispõe de habilidades cognoscíveis e emocionais de elaboração e reelaboração de sua própria dinâmica interna em diálogo com os muitos discursos que a cercam, bem como seu caráter comunicacional e suas diferentes linguagens no cotidiano escolar.

As contingências não são previsíveis, por isso, talvez, os filósofos medievais acreditassem que os homens eram seres em *media res*. Como esses seres do meio são sujeitos às mudanças, aos rompantes do mundo secular, é bem certo que Lenita Rimoli Esteves e Francis Henrik Aubert (2008, p.136) tenham razão ao argumentarem que:

Toda a delícia da história está no fato de pessoas de contextos



tão diferentes, apesar de não se entenderem perfeitamente, suporem que “as pessoas no mundo são iguais”, e que, apesar de diferenças pontuais, as grandes questões são sempre as mesmas para a humanidade. No entanto, essa concordância nasce de uma cegueira, de uma incapacidade de ver o outro como outro.

E não é que temos essa dificuldade mesmo? Seja pelo nosso lugar de poder sempre irrevogável, em nossas autoafirmações profissionais, ou mesmo pessoais, relativamente às nossas crenças e credências. Por esse motivo, rogamos que não se acredite em tudo que escrevamos aqui, mas também que não se desacredite. Quase sempre temos a pretensão de sermos fiéis a tudo que pensamos ser realidades imutáveis. E uma delas bem colocada nessa citação é o caráter universal da cultura e das questões humanas. Esquecemos que são as diferenças que devem ser potencializadas, não as desigualdades, como bem disse Nestor Canclini (2015).

A imprevisibilidade das contingências quase sempre nos gera medo. Essa dimensão da vida humana faz com que os acontecimentos que preenchem – e, ao mesmo tempo, produzem – o fluxo do tempo sejam marcados pela instabilidade. Posto de outra maneira: aquilo que acontece não carrega, em si, sentido algum. Talvez, seja esse o motivo pelo qual procuramos formas de estabilizar o mundo à nossa volta; cremos que a forma mais efetiva de conferir algum tipo de sensação de estabilidade às coisas seja o recurso à narrativa. Hayden White (1987) aponta para essa ideia, quando afirma que é justamente a “forma de uma história” o que faz uma determinada seleção de eventos parecer formar um todo coerente. Paul Ricoeur (1983), por seu turno, aponta para o caráter antropológico da operação narrativa, quando afirma que ela é fundamental para que o tempo seja transmutado em “tempo humano”.

Caminhando com White e Ricoeur, podemos pensar as sensações de terror e medo que experimentamos desde março de 2020, com o surgimento de uma crise global, que apesar de ter um caráter previsível – pandemias como a que (ainda) vivemos são parte das consequências do “progresso” industrial/capitalista – como colocando sérios desafios para a construção narrativa de nossas próprias vidas. Se temos a escola como centro de nossas reflexões, temos de pensar em como a atual crise afeta(rá) o trabalho docente, não apenas no nível das condições materiais para a sua execução, como os protocolos sanitários, o acesso às ferramentas tecnológicas como computadores, câmeras, microfones e internet de alta velocidade, a distribuição de vacinas e o comprometimento das equipes escolares, alunos e responsáveis, o que já é por si só fundamental, mas também no nível do próprio fazer docente, de nossas práticas, estratégias e concepções pedagógicas. Esta questão é e será fundamental para nós, professores de história, na medida em que o nosso próprio objeto de reflexão está intrinsecamente relacionado com a fratura temporal e social gerada pela crise.

Podemos, assim, genuinamente nos perguntar: o que, para nossos alunos, significa a ideia de processo histórico? De que maneira eles compreendem o papel que eles mesmos têm em meio a um momento de crise? Como se dedicar ao ensino e ao aprendizado da história, não apenas como disciplina acadêmica ou escolar, mas como uma maneira de estar no mundo, como uma ferramenta que nos auxilia a compreender e agir? É evidente que não podemos dizer quais seriam as respostas de nossos alunos a essas perguntas, mas podemos colocar esses questionamentos na nossa ordem do dia, pois elas podem nos servir de apoio para a construção de aulas e reflexões mais engajadas e com mais significado.

Boaventura de Souza Santos (2020), ainda nos momentos iniciais da crise, já colocava uma questão que merece atenção: a pandemia do novo coronavírus pode ser lida como uma das consequências do longo processo histórico que se desenrola desde o século XVII. É claro que não se trata de um processo ininterrupto e uniforme, mas a reflexão de Santos nos ajuda a construir alguma referência para nossa posição no tempo; é, como apontamos acima, uma maneira de se combater a instabilidade radical do mundo, acentuada pelo momento de crise, crise essa que se faz sentir numa duração muito mais curta. Se aproximarmos as reflexões do intelectual português das problemáticas relativas ao ensino de história, podemos pensar a centralidade da ideia de processo e da ideia de duração (a *longue durée*, de Fernand Braudel), numa tentativa de leitura crítica da crise.

Santos busca confrontar diferentes temporalidades. Uma seria o tempo da mídia e da política, que, se pensarmos com Braudel (1965), operam na curta duração. Seus discursos se direcionam ao agora, operam na imediatas do acontecimento e, são capazes de formar imagens vívidas daquilo que ocorre ao redor e envolve o espectador, mobilizando, entre outras coisas, sentimentos e emoções os mais diversos. Continuando com Santos, a cobertura midiática da pandemia do novo coronavírus seria um bom exemplo disso. O contraste, ele continua, seria um processo mais longo e lento, aquele da exploração predatória do planeta terra e esgotamento de seus recursos naturais, que ceifa milhões de vidas a cada ano em decorrência da poluição atmosférica, por exemplo, e que, por não ser objeto dos discursos políticos e midiáticos tão frequente e intensamente, não produz o mesmo senso de urgência no público em geral.

Aqui, há uma ressalva importante a ser feita. No momento em que Santos empreendeu esta reflexão, o novo coronavírus havia matado cerca de 40 mil pessoas ao redor do mundo. No momento em que escrevamos estas linhas (setembro de 2021), já se tornava evidente que o senso de urgência construído por setores mais responsáveis da mídia e por governos comprometidos com a preservação da vida é mais do que justificável; especificamente no caso brasileiro, podemos concluir que foi justamente a falta desse senso de urgência que aprofundou a crise e abreviou a vida de quase seiscentos mil pessoas. A velocidade e a imprevisibilidade dos acontecimentos, no nosso tempo, têm o poder de fazer reflexões envelhecerem rapidamente. Contudo, acreditamos que a premissa básica do argumento de Santos permanece válida, apesar de seu tom agora já parecer datado (e estranhamente “alinhado” a certos discursos reacionários da mesma época): os discursos político e midiático têm o poder de influenciar não apenas o ritmo dos acontecimentos, mas também a forma como nos sentimos em relação a eles. Ao confrontar dois processos que, apesar de causalmente relacionados, operam em durações distintas, Santos nos permite vislumbrar que a resposta à crise, ainda que seja fundamental para salvar o máximo de vidas possível, não é o suficiente para salvaguardar nosso futuro enquanto espécie. Vencer o vírus, nesse sentido, não nos trará a sensação de vitória que esperamos.

Situar-se dentro do processo histórico: eis, nos parece, a chave crítica que Boaventura busca com seu argumento. A essa altura, essa ideia já não nos é estranha; em nossos exercícios reflexivos e pedagógicos, sabemos o quanto essa competência de nossa disciplina pode servir de ferramenta para a leitura crítica de processos que se desenrolam no presente. Contudo, a gravidade da crise, sem precedentes em nossa memória – sobretudo nossa memória individual – parece exigir que se faça um esforço no sentido de lembrar o que torna a história significativa para a formação do cidadão engajado. É uma das armas que podemos empregar na luta por emprestar certa estabilidade ao mundo, o que nos permite continuar vivendo – e, também, projetar algum futuro possível.

Nossa reflexão deve ainda mais uma vez dialogar com outro argumento de Santos: o de que a crise é um “momento privilegiado de análise”. Isso se relaciona com o que já foi dito acima, e evidencia a necessidade de pensarmos sobre que conceito de história nos mobiliza enquanto sujeitos críticos e que mobilizamos enquanto professores. Qual é o papel da “crise” nesse conceito? Aqui, é produtivo lembrar da reflexão de Walter Benjamin, quando o filósofo diz que “a tradição dos oprimidos ensina-nos que o ‘estado de exceção’ em que vivemos é a regra” E continua: “temos de chegar a um conceito de história que corresponda a essa ideia” (Benjamin, 2013, p. 13).

Em sua reflexão sobre o vírus, Santos chama atenção para a desigualdade de sua violência; na verdade, não precisamos de nada além de uma rápida leitura de jornais ou de pesquisas sobre o perfil da maior parte das vítimas do novo coronavírus em nosso país: ao longo do ano passado e do corrente ano, o que se viu foi um aumento cada vez maior de internações e óbitos entre negros e trabalhadores precarizados. Nesse sentido, a reflexão de Benjamin se faz necessária, na medida em que nos auxilia a ler a crise sob o pano de fundo de um processo maior, aquele das relações sociais no mundo burguês. Se o que caracteriza essas relações é uma diversidade de violências cotidianas, o que a pandemia faz é menos inovador do que parece: ela potencializa uma violência que cotidianamente já se manifestava por meio da precarização dos transportes, da violência policial e das desigualdades socioeconômicas e raciais. A crise não se configura como uma aberração, uma exceção na história, um capítulo à parte ou algo completamente novo: ela faz parte do próprio processo de formação e manutenção da sociedade burguesa. Esse conceito de história

– que, repetimos, nos mobiliza e mobilizamos – nos abre a possibilidade de construir aulas mais críticas, a partir da própria assunção crítica dos fundamentos de nossa disciplina.

A partir dessas reflexões, surge uma outra pergunta: qual pode ser o papel da aula de história, construída criticamente com o auxílio das ferramentas e reflexões que mencionamos, na formação de leituras críticas do presente? Acreditamos, ainda seguindo os passos de Benjamin, que a tarefa do professor se assemelha à tarefa do historiador: o que ele deve buscar não é a “essência” do passado, ou articulá-lo “como ele realmente foi”, mas sim buscar a imagem desse passado que pode ser reconhecida no presente. Essa é a abertura que o momento de crise nos possibilita experimentar: ele é capaz de fraturar a experiência ordinária da vida a tal ponto que nos força a construir outras maneiras de viver. Nessa abertura, o professor de história pode mobilizar o passado enquanto ferramenta para a construção de uma leitura crítica do presente. Ao perceber a imagem do passado – a gripe espanhola, os caracteres fascistas do atual governo, o processo histórico que serve de pano de fundo à atual crise sanitária – o professor engajado pode tentar “capturá-la”, visando instrumentalizar a construção de conhecimento sobre esse passado no embate no tempo presente. Está em jogo, portanto, uma pedagogia da história, não como “magistra vitae”, mas como presença que atua como fator de legibilidade do presente.

O objetivo de uma tal pedagogia da história é auxiliar o aluno a construir ferramentas que permitam o se guiar criticamente no presente. Um processo afim à superação da qual falava Paulo Freire, e que já mencionamos acima. Nessa superação, é necessário que o aluno seja capaz de reconhecer-se como ator histórico, como sujeito que se move dentro de uma dada sociedade, num conjunto de relações que, apesar de mais antigas que ele enquanto indivíduo, não se configuram como realidades imutáveis. Assim, é possível que haja a assunção, pelo aluno, de um ponto de vista crítico em relação ao mundo que o cerca. Contudo, o processo não se encerra aí, e guarda importantes complexidades. A primeira delas reside nos diversos sentidos que a palavra “crítica” pode assumir. Afinal, os terraplanistas também se consideram agentes críticos no mundo. Os militantes que atuaram na defesa de movimentos como o **Escola Sem Partido**, também. Os partidos de extrema direita, por sua vez, mobilizam em suas fileiras milhares de indivíduos que creem ter descoberto a verdade última do mundo.

Não acreditamos, como já deve ter ficado evidente, em tais posturas. Contudo, vale ressaltar que esses sujeitos são movidos por fortes sentimentos, sobretudo sentimentos patrióticos; é esse um dos grandes motores de sua vontade – aqueles sentimentos que os ligam a uma nação e seus símbolos, mas também a comunidades menores, como uma classe social ou categoria profissional e, nos casos mais extremos, a uma sensação de pertencimento étnico, como o fazem os supremacistas brancos que ocupam altos cargos no atual governo. Veremos, logo adiante, um caminho possível para a construção de pontos de vista críticos que tenham os valores democráticos como seu Norte.

Para podermos pensar em como o professor pode mobilizar sentimentos intensos como as emoções patrióticas de forma ética e responsável, é produtivo retornarmos às discussões propostas por Martha Nussbaum. A filósofa, com efeito, busca repensar tais emoções, evitando sua demonização – demonização que tem sido, por vezes, uma estratégia das esquerdas e do campo progressista em geral no mundo contemporâneo – buscando responder a seguinte pergunta: como podemos estimular o amor do particular – uma comunidade, uma nação, seus símbolos e suas especificidades – sem embotar as faculdades críticas do sujeito? Tal pergunta, que tem como pano de fundo um problema filosófico fundamental, nos parece importante num momento em que discursos segregacionistas tomam as rédeas e influenciam os caminhos da política de nosso país, gerando ameaças reais de violência, tanto física quanto simbólica. Nossa reflexão busca confrontar, mais especificamente, uma concepção deturpada da democracia, que se expressa nas palavras de um “presidente” da república que brada, por exemplo, que a “minoria deve se curvar à maioria”. Se não o fizer, ele continua, a alternativa é seu desaparecimento. Seguindo o caminho aberto por Nussbaum, queremos – e convidamos o leitor a – enfrentar o desafio de sua pergunta.

Ainda com a filósofa, concordamos que a escola é um dos espaços centrais na promoção dos sentimentos patrióticos (e das emoções políticas de uma maneira geral); enquanto espaço privilegiado de formação cidadã, ela também está aberta à influência dos valores e ideologias que circulam fora de seus muros. Dentro dela, vemos como esses mesmos valores e ideologias se manifestam por meio dos currículos e das escolhas dos próprios professores. Cabe aos professores



progressistas avaliarem criticamente suas escolhas, incluindo seus alunos como sujeitos do processo pedagógico, e também compreendendo seu próprio papel enquanto sujeitos formadores. Vale ressaltar que, apesar de nosso foco no presente artigo ser o papel do ensino de história, a assunção de um ponto de vista crítico e ético não se restringe apenas aos professores de ciências humanas e linguagens.

Portanto, se enfrentamos o desafio de buscar uma resposta para a pergunta de Nussbaum, a escola e os processos que nela se realizam podem nos fornecer um lugar privilegiado para nossa análise. Para a filósofa, os sentimentos patrióticos – esse amor do particular – podem ser úteis na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, para que eles cumpram essa função positiva de fortalecimento dos vínculos entre os cidadãos, é preciso que a nação seja encarada e lida como um ente dotado de materialidade e história, e não como um conjunto de ideias abstratas e eternas, o que significa que a própria nação deve estar aberta à instabilidade e ao dinamismo do movimento da história. Seus símbolos, suas leis, os valores compartilhados, todas essas dimensões da vida coletiva devem ser investigadas por meio dos métodos e conceitos de nossa disciplina. Aqui, já se pode entrever o quanto o professor de história pode ter um papel fundamental nesse processo.

A proposta de Nussbaum é que, para que possamos nos defender dos perigos que as emoções e sentimentos patrióticos guardam, devemos investir em narrativas que sejam inclusivas. Já vimos, com White e Ricoeur, o quanto as narrativas são poderosas ferramentas. Se pensarmos a narrativa dentro da aula de história enquanto instrumento de legibilidade do presente, podemos auxiliar nosso aluno a construir um ponto de vista que o situe dentro dos processos históricos que o cercam – e, entre tais processos, está o da própria construção da nação. Se as narrativas que promovemos enquanto professores de história colocam a nação em movimento, se o passado não aparece como algo fixo e já de antemão conhecido, criamos então possibilidades para que o presente e o futuro também se abram em sua plasticidade.

Ao desestabilizar o passado, podemos questionar ideias dominantes, velhos paradigmas, podemos, efetivamente, questionar narrativas oficiais e trazer vozes dissonantes para dentro da sala de aula, as vozes dos grupos subalternos, que muitas vezes – e apesar dos grandes avanços das últimas décadas – ficam à margem da história dentro da educação básica. Gostaríamos, para finalizar esta reflexão, de colocar ainda mais uma questão. Enxergar-se como sujeito histórico significa, também, assumir responsabilidade. Responsabilidade que advém do reconhecimento do papel que o sujeito tem no próprio movimento do qual faz parte. Significa enxergar, nas palavras, nos gestos, e, também, nos valores, nas ideias e nos símbolos do presente aquelas imagens do passado que o historiador e o professor de história buscam capturar. E significa estar consciente daquilo que, a partir daí, escolhemos reproduzir. Acreditamos que uma aula que busque a construção de uma tal consciência histórica – privilegiando conceitos como movimento, abertura e responsabilidade – seja fundamental para a construção de pontos de vista críticos que fujam dos perigos colocados pelos avanços da extrema direita e de movimentos conservadores que tenham como base discursos e práticas segregacionistas e opressoras.

## Conclusão

Temos menos convicções do que aparentemente denotamos ter. O exercício docente é um exercício de tradução por excelência. Embora não seja de pura transposição, é a articulação de duas linguagens distintas: a acadêmica e a escolar. Podemos incluir uma terceira, a dos alunos. Dessas, a mais complexa, do nosso ponto de vista, é esta última. Pela sua dinâmica absolutamente acelerada, que não espera, que atropela, que extravasa, que irrompe sem autorização e nem precisa dela para se compor e recompor. Esse desafio tem uma dimensão antropológica muito interessante, quanto à arbitrariedade da linguagem que “beira a ficção, mas tem ‘um fundo de verdade’ e ajuda-nos a entender as diferenças entre culturas distantes” (Esteves; Aubert, 2008, p.140).

Em outras palavras, nos permite conhecer o outro como possibilidade e não como definição. Essa expectativa talvez tenha sido o nosso horizonte o tempo todo. Aqui, na escrita deste ensaio, e em nossa trajetória como docentes. Afinal, a realidade social cria condições de inventividade

diferentes, o que não invalida ou subordina uma à outra. A interculturalidade tem essa dinâmica bem definida de não mais delimitar alta e baixa cultura, mas persistir na circularidade, na dimensão de articulação entre culturas que antes eram ditas polares. Gostamos bastante do livro *O Queijo e os vermes* de Carlo Ginzburg (1976), pois, nele, o exemplo do moleiro perseguido pela inquisição nos permite ver as consequências de articulação cultural em um indivíduo limitado a um lugar social.

É certo que nossas discussões aqui não seguem a lógica narrativa prosaica, embora se remeta a ela sem a intenção de emulá-la. O que se pretendeu foi uma conversa quase trivial, possivelmente cotidiana dos modos de ver e sentir o mundo, a vida e a nós mesmos. Não deixamos de lado as discussões propostas em relação à crise política, mas as invertemos, as convertemos em discurso a favor de uma linguagem menos técnica e mais humana. Em que fosse possível uma prosa livre, ensaística e o menos possível enfadonha. Gostaríamos que essas breves palavras ganhassem a você leitor, não como uma forma de convencimento, mas como se de mão dadas nos perdêssemos naquele bosque que o convidai no corpo desse texto.

Sim, remetemos à discursividade como condição necessária a práticas interculturais. Explicamos. É preciso que na possibilidade de diálogo em que se remete a essa teorização das ideologias culturais, as enunciações não sejam mera provocação ou acalorada troca de acusações. Mas que antes de tomar a arena pública, que seja a condição última de compreensão do outro, como esse sujeito que está no espelho que espelha o nós, que seja o si mesmo como outro e que remeta às particularidades de ser a alteridade em sua conjunção de ipseidade e identidade, como acentua Paul Ricoeur (2014).

## Referências

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, W. **O anjo da história**. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais: a longa duração. **Revista de História**, v. 30, n. 62, p. 261-294, 1965.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2015.

ESTEVES, Lenita Rimoli; AUBERT, Francis Henrik. "Shakespeare in the bush" - história e tradução. Tradução e Comunicação - **Revista Brasileira de Tradutores**. n. 17, Ano p. 135-159, 2008.

FOUCAULT, M. Outros espaços. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos III. Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 411-422.

JOÃO DO RIO. **A alma encantadora das ruas**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1987 [1908].

MINNER, Horace. "Body ritual among the Nacirema" (O Ritual do Corpo entre os Sonacirema). **American Anthropologist**, v. 58, p. 503-507, 1956.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 36, set. 2020.

NUSSBAUM, Martha C. **Political emotions**. Cambridge: Harvard University Press, 2013.

PLAMPER, J. History of Emotions. An Interview with William Reddy, Barbara Rosenwein and Peter Stearns. **History and Theory**, v. 49, p. 237-265, 2010.

POE, Edgar Allan. **Os melhores contos de Edgar Allan Poe**. Trad. Oscar Mendes e Milton Amado. 3. ed. São Paulo: Globo, 1999.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa I**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. A intensa pedagogia do vírus: as primeiras lições. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

SOUZA, Katia Reis de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde [online]**, v. 19, 2021.

WHITE, Hayden. The value of narrativity in the representation of reality. *In*: WHITE, Hayden. **The content of the form**. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 1987.

Recebido em 09 de abril de 2024

Aceito em 03 de junho de 2024

