

**“SE FUI TRISTE, NÃO ME LEMBRO!”: RESISTÊNCIAS E  
SUBJETIVAÇÕES NAS AULAS DE HISTÓRIA**

**“IF I WAS SAD, I DON’T REMEMBER!”: RESISTANCE AND  
SUBJECTIVATIONS IN HISTORY CLASSES**

**¡SI ESTABA TRISTE NO ME ACUERDO!”: RESISTENCIA Y  
SUBJETIVACIÓN EN LAS CLASES DE HISTORIA**

Marcus Bomfim<sup>1</sup>  
Anderson Ferrari<sup>2</sup>  
Walkiria Martins<sup>3</sup>

**Resumo**

Nosso propósito inicial, neste artigo, é construir o debate que tomou forma a partir da decisão de uma professora de História de uma escola pública federal de realizar uma visita a um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Uma atividade educativa que gerou dois efeitos. Por um lado, a reação por parte de alguns pais e responsáveis que atacaram a professora e a atividade, com postagens nas redes sociais e denúncias na Ouvidoria da Universidade à qual a escola é vinculada. Por outro, a organização de experiências didáticas como resistência aos ataques feitos a ela e a sua atividade pedagógica. Esses dois aspectos nos conduziram ao foco principal de análise: as subjetivações discentes que emergiram a partir dos dois eventos pedagógicos. Nesse sentido, colocamos em discussão os efeitos do conservadorismo naquilo em que, comumente, ele não é tratado, ou seja, nas inventividades que eles suscitam como potencialidades das escolas. Para isso, mobilizaremos teóricos das perspectivas pós-fundacional e pós-estruturalista para pensar o combate profícuo pela História, pelos ofícios de historiador e de professor de História e pelo direito de nossos alunos e alunas terem acesso ao conhecimento historiográfico na escola como ferramenta para criar e recriar mundos possíveis.

**Palavras-chave:** Ensino de História; sujeitos; enfrentamentos; conservadorismo.

---

<sup>1</sup>Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor da área de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFHISTÓRIA/UFRJ). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3369-9260> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5012095935996528> E-mail: [marcus.bomfm@ufjf.br](mailto:marcus.bomfm@ufjf.br)

<sup>2</sup>Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da área de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5681-0753> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1349390714783997> E-mail: [anderson.ferrari@ufjf.br](mailto:anderson.ferrari@ufjf.br)

<sup>3</sup>Doutora em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora de História do Departamento de Ciências Humanas do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3216-7051> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6647474866773090> E-mail: [martins.walkiria@ufjf.br](mailto:martins.walkiria@ufjf.br)

### Abstract

Our initial purpose, in this article, is to build the debate that took shape from the decision of a History teacher from a federal public school, to visit a settlement of the Landless Rural Workers Movement (MST). An educational activity that generated two effects. On the one hand, the reaction from some parents and guardians who attacked the teacher and the activity, with posts on social media and complaints to the University Ombudsman's Office to which the school is linked. On the other, the organization of didactic experiences as resistance to the attacks made on her and her pedagogical activity. These two aspects led us to the main focus of analysis: the student subjectivities that emerged from the two pedagogical events. In this sense, we discuss the effects of conservatism in what is commonly not addressed, that is, in the inventiveness that they raise as potentialities of schools. To this end, we will mobilize theorists from post-foundational and post-structuralist perspectives to think about the fruitful fight for History, for the jobs of historian and History teacher and for the right of our students to have access to historiographic knowledge, at school, as a tool to create and recreate possible worlds.

**Keywords:** History teaching; subjects; confrontations; conservatism

### Resumen

Nuestro propósito inicial, en este artículo, es construir el debate que se gesta a partir de la decisión de un profesor de Historia de una escuela pública federal, de visitar un asentamiento del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). Una actividad educativa que generó dos efectos. Por un lado, la reacción de algunos padres y tutores que atacaron al docente y la actividad, con publicaciones en redes sociales y denuncias ante la Defensoría Universitaria a la que está vinculado el colegio. Por el otro, la organización de experiencias didácticas como resistencia a los ataques a ella y a su actividad pedagógica. Estos dos aspectos nos llevaron al principal foco de análisis: las subjetividades estudiantiles que surgieron de los dos eventos pedagógicos. En este sentido, discutimos los efectos del conservadurismo en lo que comúnmente no se aborda, es decir, en la inventiva que plantean como potencialidades de las escuelas. Para ello, movilizaremos a teóricos desde perspectivas posfundacionalistas y posestructuralistas para pensar en la lucha fructífera por la Historia, por las funciones de historiador y profesor de Historia y por el derecho de nuestros estudiantes a tener acceso al conocimiento historiográfico, en la escuela, como herramienta para crear y recrear mundos posibles.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Historia; sujetos; confrontaciones; conservadurismo.

### Introdução

*“Nossa! Quanta comida deliciosa! Se fui triste, não me lembro!”*

As exclamações expressas na epígrafe deste artigo são de uma aluna do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal durante uma atividade pedagógica organizada pela área de Ciências Humanas. Como parte da Semana de Ciências Humanas, as professoras de História e de Geografia organizaram uma excursão ao Assentamento Dênis Gonçalves – organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado na zona rural do município de Goianá, cerca de 30km do centro de Juiz de Fora/MG. O encerramento da visita aconteceu com o compartilhamento de uma mesa grande e farta, recheada de produtos do próprio local e de comidas feitas pelas trabalhadoras rurais do assentamento. A reação a algo inesperado resultou nessa frase que se inicia com uma expressão de susto: “Nossa!

*Quanta comida deliciosa!*” O que esse susto revela? O que o ensino de História tem a ver com isso? O que essa visita tem de efeito na forma de pensar dos alunos e das alunas?

Podemos supor que o susto diz de uma transformação do sujeito, efeito de uma atividade pedagógica. Ele indica uma forma de conhecer que antecede a visitação e que associa os assentamentos de trabalhadores rurais a escassez, pobreza e carestia. A visitação serviu, então, para colocar sob suspeita as formas de conhecer e os mecanismos de construção desses conhecimentos. Há uma produção de conhecimento em torno do que é um assentamento, um conhecimento que é histórico e, portanto, que implica o ensino de História, que tem como uma das suas funções constituir historicidades do tempo presente e, assim, conduzir-nos às aprendizagens da alteridade. Dessa forma, é nesse encontro com o outro, com o diferente e com a diversidade que o ensino de História aposta na mudança social como condição da nossa existência e do que chamamos de realidade.

Ao propor a atividade, as professoras já acionaram os conhecimentos que os alunos e alunas têm de um assentamento. Conhecimentos que se ligam a imagens. Podemos dizer que não há conhecimento sem imagem. Assim, ao ensinar História, trabalhamos com imagens. A questão é saber que imagens nossos alunos e alunas acionam quando tratamos de temas da História. O susto denuncia um choque de imagens, afinal, ele expressa que a aluna não esperava encontrar uma fartura de produtos e comidas num assentamento de trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Com isso, queremos defender que o encontro com essa diversidade, resultado de uma atividade promovida por uma escola pública, representa parte significativa do potencial educativo dessa instituição. Esse pode ser considerado um aspecto muito positivo da atividade. No entanto, para que o leitor e a leitora entendam e percebam a importância dessa fala, é necessário recuperar suas condições de emergência. São essas relações que queremos trazer à tona para contextualizar os desafios pedagógicos em torno de violências e educação, mas sobretudo para colocar em discussão a importância das resiliências, ao mesmo tempo efeitos e potencializadoras dos enfrentamentos das professoras, escolas e de suas lutas por fortalecer seus entendimentos de educação.

Em tempos de ataques às escolas e de vigilância e acusações de doutrinação ideológica aos professores e professoras de História, interessa-nos, para além das denúncias, avançar na análise de experiências reais, na linha da provocação feita por Paraíso (2018), para quem precisamos introduzir nos processos escolares uma resistência que não somente “diga não” – às situações de ataques, à falta de diálogo, às tentativas de cerceamento, criminalização, descrédito ou desmoralização do trabalho do professor de História –, mas que também crie possibilidades – de diálogos, de encontros, de escuta, de valorização do trabalho proposto, entre outras – nestes tempos de tantas políticas reacionárias. Portanto, vamos analisar uma experiência concreta que não somente disse não aos ataques, mas também criou uma possibilidade, numa aposta de que o ensino de História, entre tantas outras coisas, diz da oferta de ferramentas para a criação de mundos possíveis, e isso repercute nas subjetivações discentes.

Para dar conta de nossa proposta de problematizar o relato de experiência de uma professora da escola básica, organizamos o artigo em três partes. Na primeira, apresentamos o contexto que permitiu a emergência da proposta pedagógica a partir da qual foi exclamada a frase que inspirou as reflexões que aqui trazemos. Na segunda, situamos as ações da professora de História no contexto das resistências que precisou enfrentar nessa situação. Por fim, inscrevemos todo o processo no campo do Ensino de História, reatualizando os debates clássicos que interpelam os saberes e fazeres no interior dessa área do conhecimento, concorrendo, assim, para a atualização das disputas em torno de sua função social.

### **Contextualizando a Semana de Ciências Humanas**

Desde 1999, acontecem, anualmente, no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), as Semanas Especiais de cada área do conhecimento. Nessas ocasiões, docentes de cada Departamento organizam diversas atividades, dentro e fora da escola, que relacionam seus conteúdos a um tema previamente escolhido. Em 2022, um ano especialmente difícil para a escola, devido ao retorno às atividades presenciais após dois anos de atividades remotas em decorrência da pandemia de covid-19, e também difícil pela situação de abandono das universidades

brasileiras pelo então Governo Federal, o Departamento de Ciências Humanas da escola elegeu “Direitos Humanos” como tema do trabalho. O evento foi intitulado “Sonho que se sonha junto: Direitos Humanos”. Um tema que, de imediato, gerou certa angústia nos/as docentes organizadores/as quanto a sua recepção por parte das famílias mais conservadoras. A escolha do tema foi uma forma de reforçar o compromisso da escola, como instituição pública, com a pluralidade de formas de ser e de habitar o mundo. Trata-se, pois, de investimento em um tipo de sujeito e um projeto de Nação.

O evento ocorreu na segunda semana de outubro, exatamente entre o primeiro e o segundo turnos das eleições presidenciais. Aqueles foram tempos de ânimos acirrados em função da polarização que marcou a disputa política, da qual a escola não escapava. Podemos supor que o clima tenso era uma herança do processo eleitoral de 2018 e que se estendia ao longo dos anos, cada vez mais percebida nas cobranças e intervenções de movimentos de extrema direita, como o “Escolas Abertas”<sup>i</sup>, e de algumas famílias de estudantes na mesma direção.

Como resultado desses enfrentamentos, a escola já tinha sido acusada nas redes sociais de ser adepta do comunismo e de promover doutrinação política. Tal acusação havia sido publicada no perfil “eucurtojf”, no *Instagram*. No cotidiano escolar, era possível constatar situações explícitas de homofobia, racismo, preconceito de classe, desrespeito à liberdade de cátedra, obscurantismo, intolerância religiosa e política, misoginia, moralismo, para citar as mais frequentes formas de tentar obstruir a busca por uma educação mais democrática e calcada nos direitos humanos.

A organização das Semanas Especiais admite a reunião de professores e professoras de disciplinas diferentes em projetos coletivos e interdisciplinares. Esse foi o caso das turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental. As professoras de História e de Geografia propuseram uma atividade conjunta em torno da temática do direito à terra, à alimentação e à agroecologia. As professoras elaboraram uma atividade que envolvia a visita ao assentamento “Dênis Gonçalves”, do MST.

Para viabilizar a atividade, foi necessário enviar um bilhete às famílias explicando a proposta e seus objetivos. Junto, foi encaminhado o formulário de autorização dos/as responsáveis e um esclarecimento de que a atividade não seria

avaliativa, tampouco obrigatória. Essa nos parece ser uma informação importante, considerando que a negativa de participação na atividade era uma possibilidade. Os argumentos para tal negativa eram uma preocupação a mais, dado o histórico de cobranças e denúncias, exacerbadas pelo contexto eleitoral. Durante o período de resposta dos/as responsáveis, as professoras buscaram saber quem iria à atividade, sempre se colocando à disposição para conversarem e esclarecerem algum ponto de dúvida, o que não ocorreu por parte de qualquer família.

Ainda durante os preparativos para a visita, a escola foi tomada por um burburinho de estudantes, porta-vozes de seus/suas responsáveis, defendendo ou condenando a proposta e, por vezes, atacando as professoras. Isso foi causando uma indignação em parte da escola pelo teor de algumas críticas e questionamentos. Alguns estudantes relatavam que não receberam autorização de seus/suas pais/mães para irem ao assentamento, justificando que se tratava de um local perigoso, de conflito armado deflagrado com a polícia e onde suas vidas não estariam seguras. Outros/as contavam que seus/suas pais/mães diziam em casa que essa era uma atividade política, de “ativismo comunista” e de evidente proselitismo. Havia ainda os/as que enfatizavam o suposto caráter criminoso do MST e reclamavam do absurdo que representava uma visita que iria endossar a prática na qual, segundo eles/as, “pessoas inescrupulosas” tomam propriedades privadas de seus indefesos proprietários e ainda provocam desordem social e violência.

As reações foram tomando proporções preocupantes sob o ponto de vista da desinformação, das mentiras, dos preconceitos, das intolerâncias, da falta de conhecimento, da suposta disputa política, da falta de diálogo e de escuta, do ódio, do discurso de classe, entre outros aspectos que foram constituindo um pacote, que costumamos chamar, nos últimos anos, simplesmente, de “bolsonarismo”<sup>ii</sup>. Esse movimento reforçava a importância da escola e da atividade para a desconstrução dessas formas de entender e lidar com o pensamento como resultado de um processo histórico. A visita foi mantida, mesmo com a adesão de somente metade da turma.

Na semana seguinte à visita ao assentamento, o tema tornou-se ainda mais polêmico. A professora de História considerou importante promover uma discussão e

partilha de experiências entre os estudantes que foram ao assentamento e aqueles/as que não tiveram autorização para ir. A ideia era aproveitar a atividade para desconstruir as desinformações trazidas pelas famílias. Nesse momento de troca, um estudante exclamou, do fundo da sala, diante dos/as colegas, da professora e de um grupo de estagiários/as do curso de graduação em História: “Professora, minha mãe disse que essa atividade tem cheiro de Lula!”. Essa fala teve um impacto imediato na professora, que relata:

Fiquei, evidentemente, incomodada e provocada por aquelas palavras e a referência imediata que me veio à mente foi o “cheiro dos pobres”, igualmente impactante, presente no filme coreano “O Parasita”, dirigido por Joon-ho Bong, lançado em 2019 e vencedor do Oscar de Melhor Filme Estrangeiro daquele ano. A referência que fiz foi endossada, quando pedi ao aluno que explicasse o que seria o “cheiro de Lula” e outro colega, apressadamente, me respondeu que era o “cheiro do pão com mortadela”. Isso em uma escola de maioria esmagadora de estudantes pretos e pobres, que, claramente, reproduziam um discurso cruel, que desconsidera a sua própria condição e existência, mas edulcorado por ideologias políticas e religiosas que, por sua faixa etária e bagagem intelectual, esses estudantes sequer têm condições de problematizar, questionar e criticar.

Para além dessa reação dos/as responsáveis em não autorizar a participação dos/as filhos/as, em classificar e julgar a atividade e em incutir-lhes desinformação, também foi feita uma denúncia formal na Ouvidoria da UFJF, contra a atividade realizada. A denúncia partiu de um/a parente de um/a estudante da escola que não foi autorizado/a pelos responsáveis a participar da atividade, mas que, ainda assim, exigia que as professoras e a escola explicassem as razões da proposta.

Essa mesma pessoa publicou em uma página de uma rede social, muito popular na cidade, o bilhete que as professoras enviaram às famílias fazendo o convite para a participação na atividade. Nessa publicação, especificamente, foram feitos muitos comentários contra a atitude da pessoa denunciante e defendendo a atividade e a escola. Entretanto, o bilhete foi replicado na página “Escolas Abertas JF”, movimento de extrema direita, ligado ao movimento Escola Sem Partido. Esses movimentos têm criminalizado o trabalho docente no Brasil nos últimos anos, desrespeitando a liberdade de cátedra e desmoralizando a imagem do/a professor/a na sociedade. Sua forma de agir

estabelece uma relação mercadológica com a educação e acusa o trabalho feito de ser ideologicamente contaminado, na medida em que esses movimentos propõem uma visão de educação obtusa, conservadora, reacionária e explicitamente ideológica.

Na página “Escolas Abertas JF”, as professoras que organizaram a atividade foram acusadas de incentivar práticas criminosas que se igualariam ao tráfico de drogas, por exemplo. Foram questionadas sobre a necessidade, a validade e o teor pedagógico da atividade e tiveram seu bilhete marcado para ser visto pelo Ministério Público e por personalidades políticas como o então presidente, Jair Bolsonaro, a então primeira-dama, Michele Bolsonaro, e a então Ministra de Estado da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves. A professora de História, uma das acusadas, comentou os efeitos de tal atitude:

Foi nesse momento que pensei que aqueles comentários poderiam se constituir em um riquíssimo material pedagógico para uma aula de História, mas também de formação cidadã, sobre redes sociais e sobre a internet como veículo de mentiras, de discursos de ódio, de desinformação, de desrespeito, de autoritarismo, de proselitismo, etc. E de uma aula ainda muito melhor, mais participativa e mais densa sobre o MST, os Direitos Humanos, a questão fundiária na história do Brasil, os problemas sociais do país, dentre outros.

Com isso a professora tinha como objetivo problematizar essas reações a partir da experiência proporcionada pela atividade. Foram os/as próprios/as estudantes que puderam confrontar a experiência que viveram com aquilo que estava escrito nas redes sociais, por pessoas que não os conhecem e que não participaram da atividade proposta. A ideia era mostrar que a desinformação também é uma forma de exercício de poder e como ela vem crescendo e produzindo efeitos na sociedade.

As pessoas que atacavam a atividade proposta o faziam a partir de uma imagem do MST, muito vinculada aos discursos veiculados na mídia, que associam o movimento a ataque armado, desordem e insegurança. Também foi possível problematizar esse espaço das redes sociais como lugar de julgamento, recheado de opiniões descontextualizadas sobre a escola e a Educação. Os/As estudantes de 12 e 13 anos ficaram estarecidos diante de acusações absurdas, questionamentos sem fundamentos, desrespeito, mentiras e falta de conhecimento. Ao final, nem os/as

alunos/as que foram proibidos/as por seus/suas responsáveis de participar da atividade e que eram, assumidamente, defensores do então presidente, estavam de acordo com as denúncias e as acusações implacáveis das redes sociais. A professora de História ressaltou:

Essa, com certeza, foi a experiência mais bem-sucedida de planejamento e execução de uma aula de toda a minha carreira até o momento. Uma experiência de grande aprendizado e de rara integração entre os meus objetivos de ensino, a minha proposta pedagógica, o interesse e o envolvimento dos estudantes e o aprendizado de conteúdo programático e de formação pessoal e cidadã que eles demonstraram em todo aquele processo. Concomitantemente a tudo isso, tive a oportunidade de compartilhar a experiência – com tudo de bom e de desafiador que ela nos apresentara – a colegas da Faculdade de Educação e do Departamento de História da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esses colegas me oportunizaram dois momentos de fala sobre esses acontecimentos e, juntos, produzimos uma reflexão teórica a partir dessa experiência.

A escola, com tudo o que acontece no seu interior, é o lugar do imprevisível. Isso não significa que não tentamos controlar e prever os acontecimentos e fazemos isso por meio da preparação das aulas, das escolhas didáticas, da apropriação do conteúdo, das questões disciplinares. No entanto, sempre há a possibilidade do escape, daquilo que surge sem nossa previsão e controle, como ocorreu no fato narrado.

Durante o tempo todo, as professoras buscaram se organizar e conduzir o processo com objetivos, metas, justificativas. Mesmo assim, o imprevisível foi a tônica e direcionava a ação para outras frentes de disputas. Mas o imprevisível não pode ser entendido como problema, mas sim como riqueza. A ideia é tomar o que não planejamos como uma força, uma potência, em meio a relações de poder para pensar suas condições de emergência e o que ela nos diz dos nossos processos de subjetivação.

Esses processos estão presentes em diversos espaços, sendo que a escola é apenas um deles, de tal forma que ela dialoga, o tempo todo, com o que está fora dela, no espaço público. Reconhecer isso não significa ser espectador, mas evidencia como a escola se entende como partícipe desse espaço público e está atenta a sua missão de apresentar aos/às alunos/as *um* mundo que, para ser democrático, precisa se tornar público. Esse compromisso, nos tempos atuais, demanda resistências.

### **Resistências docentes e seus efeitos**

Não estamos utilizando resistências e efeitos no plural por acaso. Os desdobramentos do encontro da escola com o assentamento, dos/das estudantes com outra realidade e das professoras com as reações das famílias e dos estudantes nos chamam atenção para as múltiplas possibilidades de resistências e efeitos das relações de saber-poder que estão em circulação. Para Foucault (1988), “as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais), mas lhes são imanentes [...]” (p. 90). Com isso o autor quer dizer que as relações de poder, por si só, já são efeitos de desigualdades, ao mesmo tempo que são condições internas dessas diferenciações, de tal forma que as relações de poder não “estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor” (Foucault, 1988, p. 90).

Inspirados nessa analítica do poder, podemos pensar que o enfrentamento, a visitação e a fala da aluna produziram outros sujeitos. Produziram outras visões a respeito dos assentamentos e assentados/as, assim como outros/as estudantes, outras professoras. As resistências e seus efeitos são positivos porque são produtores de sujeitos, dizem da invenção de novos sujeitos e de novas formas de olhar para si mesmos e para o mundo.

A proposta da professora de História foi organizada a partir de intencionalidades, de objetivos traçados para aquela ação, uma atividade que seria realizada fora da escola, mas que dialogava com as aulas e com o currículo de História. O planejamento da atividade afetou não somente estudantes, mas também pais e responsáveis que reagiram atacando a proposta. Podemos pensar que o ataque evidencia um medo de mudança que a atividade poderia gerar em seus/suas filhos e filhas, da potencialidade da atividade para colocar sob suspeita o que os próprios pais e responsáveis pensavam.

Nesse sentido, podemos afirmar que a proposta deu certo porque ela teve efeito na comunidade escolar. A atividade foi pensada pelas professoras a partir de um planejamento, construído coletivamente, entre elas e o Departamento de Ciências

Humanas, não se tratando de uma ação individual e improvisada. Em tempos de “Escola sem Partido”, de negacionismos, de avanço do conservadorismo, é necessário planejar, é necessário não temer o enfrentamento, enfim, é necessário estar disposto a resistir. O que as professoras fizeram não foi somente propor uma atividade, uma forma de conhecer, mas elas também propuseram uma maneira de aprender com o outro, com o deslocamento. Nesse sentido, sublinhamos que elas cumpriram seu papel, pois, como assinala Albuquerque Júnior (2016, p. 27), “o professor de História é um deslocador”. Nesse sentido, o autor argumenta que

Não terá valido a pena [...] uma aula de História se o aluno não tiver sido minimamente deslocado de seu lugar, abalado em suas certezas, se ele não for minimamente desterritorializado, distanciado do que julgava ser sua identidade, seu si mesmo (Albuquerque Júnior, 2016, pp. 26-27).

O incômodo que a reação dos pais e responsáveis causou na professora de História serviu para organizar a resistência, de tal forma que ela se sentiu provocada e entendeu que ali havia a potencialidade de uma aula de História, conforme expresso em fala da professora destacada na seção anterior.

Ao se sentir provocada, a professora tomou outra força. Resistiu. Resistir é estar no poder, como defende Foucault (1988), porque “lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (p. 91). Tratar as resistências como parte do poder significa dizer que elas são resultado de correlações de força. A força da professora está na sala de aula, na retomada da agressão como potência educadora e na organização de uma aula a partir dos efeitos da visitação nas redes sociais, nos comentários e nos pais e responsáveis.

Assim, decidi copiar os comentários das duas páginas da rede social, montei uma aula em *Power Point* e fui para a sala de aula discutir o significado da palavra “doutrinação”, explicar, com base no texto da Constituição Federal de 1988, o conceito de “valor social da terra”, a questão da reforma agrária no Brasil, as diferenças entre acampamento e assentamento do MST, a história da distribuição ou da falta de distribuição de terras no Brasil, concomitante ao seu papel mundial de produtor de alimentos e de produtos em geral, advindos do agronegócio.

Nessa fala, encontramos diversas formas de resistências. A professora voltou aos comentários não para ficar na agressão, mas para tomá-los como expressão de conhecimento e que, portanto, poderia fazer os/as estudantes problematizarem o que organiza as formas de pensar e de agir que circulam na sociedade. Ela organizou uma aula para discutir os usos da palavra doutrinação. E, não perdendo de vista a formação histórica das formas de pensar, ela reforça a perspectiva histórica nas formas de pensar a apropriação da terra no Brasil.

Refletindo sobre os papéis dos/as historiadores/as e dos/as professores/as de História, no tempo presente, tempo de reconhecimento de que a universidade e a escola não são os únicos lugares de produção de narrativas sobre o passado, mas tempos também marcados por negacionismo, *fake news*, intolerância e outras questões, Fico (2021, p. 37) esclarece que:

A produção de conhecimento histórico impõe ao historiador [e ao professor de História] algumas preocupações: ele deve buscar a objetividade, isto é, a verdade (sempre entendida como horizonte utópico, não como verdade absoluta). Também necessita articular refinamento teórico-conceitual com fundamentação empírica. Além disso, precisa construir narrativa histórica consciente de sua singularidade e dos recursos retóricos que mobiliza. Tudo isso, ademais, precisa amparar-se em erudição fecunda.

As reflexões e aulas de professores/as de História possuem, portanto, raízes profundas que conferem solidez ao trabalho que realizam. Não se constroem historiadores/as e professores/as de História com uma simples instrumentalização ou com um breve intervalo de tempo. Esses ofícios demandam experiência, reflexão constante, formação continuada e grande investimento em produção intelectual e ganho de erudição. Além disso, Fico (2021) destaca o caráter social do processo de construção do conhecimento histórico e as leituras e críticas às quais os trabalhos são submetidos nesse processo. É nesse debate constante que o conhecimento histórico vai sendo forjado, “não como expressão de um sujeito cognoscente todo-poderoso, mas como processo social” (Fico, 2021, p. 44).

Esses são os alicerces e também as melhores estratégias de defesa diante dos ataques de quem não conhece, não valoriza ou simplesmente quer minar a potência desse trabalho. Trata-se de travar verdadeiros combates pela História, como bem colocaram Pinsk e Pinsk (2021). Trata-se também de resistir: resistir às tentativas de intimidação, de censura, criminalização ou banalização do ofício do historiador e do professor de História; resistir à tentativa de cerceamento da principal razão do ensino de História na Educação Básica: o direito de refletir sobre o mundo que temos e sobre o mundo que queremos. Resistências no plural, portanto, “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas [...], prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder” (Foucault, 1988, p. 91).

Essa atividade não ocorreu em qualquer contexto, ela se refere a um contexto específico. A pandemia de covid-19 foi um momento especialmente privilegiado para a percepção dessa diversidade, em seus aspectos mais desafiadores, trazendo ao corpo docente as necessidades de prestar atenção a questões como a evasão escolar no Ensino Médio, devido à necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. Também foram comuns casos de estudantes do Ensino Fundamental que não tinham como se dedicar plenamente aos estudos porque precisaram cuidar de irmãos mais novos e de si mesmos, enquanto seus pais saíam para trabalhar. Isso sem mencionar os estudantes com necessidades extremas, com falta, inclusive, de alimentos, em casa, e daqueles não tinham acesso à internet (ou a um sinal de internet de qualidade) e aos equipamentos eletrônicos necessários para manter os estudos nas novas condições impostas pela pandemia e tão naturalizadas por alguns, como “o novo normal” –, como se essa realidade fosse mesmo a de todos ou no mínimo, a da grande maioria.

Nessa escola tão diversa, o ano de 2022 – primeiro de volta às atividades escolares presenciais, após dois anos de distanciamento e atividades remotas – foi um desafio sobre o qual ainda não pudemos refletir suficientemente. Enquanto alguns/mas alunos/as tiveram acesso às atividades remotas, a aulas particulares, a atividades de lazer, às refeições diárias e aos plenos cuidados para se protegerem da doença que nos assolava, outros/as tinham se alimentado mal, permanecido a maior parte do tempo

sozinhos/as em casa, tiveram problemas familiares e econômicos sérios e tiveram um déficit de aprendizado que também levaremos anos para tentar solucionar.

Nesse ano de 2022, vários estudantes que procuraram atendimento na Enfermaria da escola não tinham nada além de fome. Foi nesse contexto que foi organizada a visita ao Assentamento do MST, objetivando uma vivência e uma reflexão com aqueles e aquelas estudantes, a respeito do direito à alimentação, à terra e à defesa da saúde humana e da proteção ao meio ambiente. E foi ao chegar ao assentamento e ver uma mesa enorme, repleta de alimentos gentilmente oferecidos pelas famílias dali que nos acolhiam, e também pelos lanches que cada estudante pôde levar e aqueles que os/as professores/as também compartilharam, que uma aluna não se conteve de alegria e exclamou: “Nossa! Quanta comida deliciosa! Se fui triste, não me lembro!”. A atividade já teria valido a pena apenas por isso.

A atividade na parte da manhã e no início de tarde foi dedicada a conhecerem pessoas trabalhadoras, que ajudam a alimentar a cidade de Juiz de Fora, com uma agricultura ecológica, solidária, que tem o ser humano e sua casa comum – a Terra – como objetivos centrais. Foi realizada uma caminhada para conhecer as dependências de um antigo latifúndio, que faz fronteira com quatro municípios da região da Zona da Mata Mineira e que pertencia a apenas uma família, há pouco tempo.

Outro movimento da visita foi conhecerem o patrimônio arquitetônico do século XIX, momento privilegiado em que puderam refletir sobre a escravidão no Brasil, uma vez que ali se encontra um marco utilizado desde os tempos coloniais para delimitar sesmarias. Os/as estudantes tiveram a oportunidade de ter uma explicação sobre educação alimentar, com oferta de alimentos com qualidade, em um almoço também preparado pelas mãos laboriosas de homens e mulheres que vivem e trabalham no Assentamento Dênis Gonçalves. Outra atividade foi uma aula sobre o MST e sobre a questão fundiária no Brasil. Por fim, ainda foi realizada uma visita à escola do Assentamento, proporcionando uma roda de trocas de saberes e experiências entre os/as estudantes locais e os/as do Colégio de Aplicação João XXIII.

Além das professoras que organizaram a atividade, estiveram presentes outras professoras da escola, estagiários/as do curso de História da UFJF, bolsistas da pós-

graduação Residência Docente, Técnicos-Administrativos em Educação (TAEs). Foi necessário limitar o número de visitantes, devido à própria capacidade do assentamento em receber as pessoas, preparar a comida e realizar atividades. E isso acabou gerando uma lista de espera na escola, tamanho o número de pessoas interessadas na atividade e desejosas em conhecer o assentamento.

Ou seja, não foi um trabalho pedagógico que beneficiou apenas um grupo de estudantes da Educação Básica, mas um grupo de estudantes muito mais amplo da Universidade, nos três níveis educacionais que ela abarca: Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação. Isso sem mencionar a oportunidade de aprendizado e de formação profissional e pessoal para tantos representantes do corpo de servidores/as da UFJF, professores/as e TAEs. Verdadeiramente, algumas horas que valeram por dias sentados em uma carteira, aprendendo a história do Brasil em um livro didático ou em algum curso teórico, por melhores que estes possam ser.

### **Ensino de História e as invenções do “eu” e do “outro”**

A escolha pela problematização do fato narrado em suas dimensões de planejamento e desdobramentos por meio da inscrição no campo do Ensino de História extrapola nossas vinculações profissionais. Ela evidencia uma aposta, um jogo, uma “disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para-onde-vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos” (Burity, 2010, p. 6). Entrar nesse jogo via Ensino de História reafirma nossa aposta de que esse campo de produção de conhecimento tem se mostrado comprometido com a democratização da sociedade por meio do trabalho com dois elementos considerados incontornáveis nos processos de ensinar e aprender História: alteridade e temporalidade (Gabriel, 2013; 2019).

O alegado caráter incontornável desses elementos estruturantes não se dá em oposição aquilo que comumente chamamos de conteúdos escolares, como se dissessem respeito mais à cultura escolar do que à cultura histórica. Dito de outro modo, não se trata de o professor ou a professora de História escolher trabalhar ou não com alteridade e temporalidade. Esses elementos estruturam o próprio conhecimento histórico,

inclusive o escolar. Sendo assim, interessa-nos profanar os sentidos hegemonizados que esses termos assumem nas aulas de História, de forma a explorar a potência do fato em tela neste artigo para a produção de subjetivações radicalmente democráticas.

Tanto a história do processo de cientificização da História como a história do Ensino de História nos apontam que essa disciplina, seja na vertente científica, seja na vertente escolar, emergiu com a função social de produzir um passado comum e, por conseguinte, uma identidade comum. Portanto, diferentemente do que movimentos como o Escola Sem Partido querem fazer parecer, a História na escola nunca teve como premissa a neutralidade. Sua estratégia é esconder sob um suposto véu de neutralidade perspectivas de mundo que atacam a diferença e, conseqüentemente, diminuem o leque de formas de ser e habitar o mundo legitimadas.

Importante sublinhar que trabalhar com a pauta da identidade implica operar com a noção de alteridade. Afinal, como nos ensinam autores de distintos matizes teóricos (Hall, 2014; Laclau, 2011; Silva, 2014, entre outros), só faz sentido falar em identidade quando há algo que foge ao idêntico, quando há algo que pode ser chamado de “outro”, um “não eu”. Ademais, teorizações sociais inscritas no amplo leque do que se pode chamar de pós-estruturalismo têm oferecido contribuições para, mais do que reconhecer o caráter histórico e, por isso, temporal, das identidades (o que as teorizações críticas já fazem há algum tempo), marcar o caráter de permanente abertura, indeterminação e sobreposição que atravessa o processo de definição de identidades. Um efeito dessas contribuições é a substituição do termo identidade por identificação, de forma a sublinhar sua dimensão processual. Não se trata, pois, de uma mera substituição de palavras, mas de formas distintas de olhar para a questão do “eu” e do “outro” que mobilizam também dimensões temporais.

Tanto os ataques como as resistências mencionadas ao longo do texto repercutem formas particulares de lidar com alteridade e temporalidade. Os ataques podem ser entendidos como efeitos da construção de imagens de um “outro” muito diferente do “eu”, de forma que esse “outro” colocaria em risco o “eu”. Nesse caso, o contato com esse “outro”, tão diferente e ameaçador, precisaria ser evitado. Trata-se de uma construção que engessa esse “outro” no tempo. Uma imagem construída a partir de

versões maniqueístas de eventos conflituosos entre trabalhadores rurais sem-terra em sua luta por reforma agrária e o poder público, não raro, em nome de uma suposta ordem, que ignora os históricos processos de grilagem e violência que marcam a questão fundiária no país.

Associar os moradores do Assentamento exclusivamente a essa imagem, como foi feito nas redes sociais por algumas famílias e nos corredores da escola faz com que incorramos na perigosa, mas recorrente, situação de produzir uma história única. Como nos alerta Adichie (2019), o problema da história única é a criação de estereótipos. A consequência de uma história única é que ela rouba das pessoas a sua dignidade, faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Parece-nos que a recusa por parte de cerca de 50% das famílias em permitir a participação de seus filhos na atividade corrobora essa dificuldade apontada por Adichie (2019). Ou seja, os trabalhadores rurais sem-terra são reduzidos à condição de promotores de conflitos com a ordem. Nada mais poderia ser dito, pensado e conhecido por e sobre eles. O tempo foi congelado para esse grupo, na perspectiva dos ataques.

Já a professora de História também opera com as noções de alteridade e temporalidade em suas ações. A proposta articulada com a professora de Geografia contemplava aprender com o outro, conhecer outras formas de lidar com a terra, com o tempo, com o trabalho, etc. A distinção “eu” / “outro” não foi abolida da proposta de visita ao Assentamento e tampouco das atividades decorrentes da proposta e da visita em si. O que houve foi o deslocamento da relação “eu” / “outro” do lugar do antagonismo e do binarismo para o lugar daquilo que Mouffe (2015) nomeia como agonismo. A autora explica melhor: “os antagonismos podem assumir inúmeras formas, e é uma ilusão acreditar que se poderia erradicá-los um dia. É por essa razão que é importante lhes proporcionar uma forma de expressão agonística por meio do sistema democrático pluralista” (Mouffe, 2015, p. 29).

As resistências expressas tanto no planejamento da atividade para a Semana de Ciências Humanas como no planejamento das atividades realizadas após a visita apostam na pluralidade da qual fala Mouffe (2015). A lógica não era antagonizar, tampouco hierarquizar, mas apresentar uma pluralidade de formas de habitar o mundo,

mais especificamente, a partir de formas de se relacionar com a terra. Deixar os/as próprios/as assentados/as falarem de si, de forma que eles/as se tornassem o “eu” e os/as alunos/as do Colégio João XXIII o “outro”, é extremamente potente para os processos de subjetivação de todas as pessoas envolvidas, afinal nos tornamos sujeitos pela forma singular, e ao mesmo tempo coletiva, com a qual nos relacionamos com o outro e com os saberes.

Movimento algum feito pela professora de História, antes ou depois da visita, garante que as imagens prévias dos/das estudantes foram substituídas por outras inteiramente novas. Nossas inscrições pós-estruturalistas não autorizam operar em um regime de certezas ou garantias, mas isso não é justificativa para imobilismos. Pelo contrário. Entendemos como ampliação das experimentações possíveis, na linha do pluralismo. Se o ponto de chegada não pode ser garantido, que se invista na multiplicidade de caminhos. E isso foi feito.

As aulas sobre o sistema de Capitâneas Hereditárias e o de Sesmarias, que compuseram o rol de políticas administrativas para o ordenamento do território brasileiro por parte dos colonizadores, poderiam ter ocorrido de forma, supomos, “tradicional”. Modelos engessados em um passado histórico que não se comunicariam com as demandas de democratização do acesso à terra, com as formas de trabalho e a relação com o meio ambiente no Brasil atual. No entanto, a professora de História promoveu deslocamentos temporais. Partiu de uma (entre tantas outras) formas de lidar com esses temas hoje para interrogar o próprio presente e o passado, não em busca de raízes para os problemas, mas dotando de complexidade temporal a análise das imagens que construímos sobre os sujeitos e as coisas.

Nesse sentido, concordamos com Pereira e Torelly (2020), para quem a aula de História é o lugar de quebrar o espelho narcísico que faz com que tudo gire em torno do “eu”, e a aprendizagem da História se dá pelos estilhaços do espelho quebrado. Além, disso, Pereira (2021, p. 1) também nos alerta de que “não há ética no ensino de História sem a problematização do tempo”.

### **Considerações finais**

[...] a finalidade precípua do ensino de História é a formação de valores, a produção de subjetividades, é a construção de sujeitos capazes de conviver com a diversidade e a diferença, com o que não é familiar. Por isso o professor de História nem sempre agrada às famílias, o que deve ser tomado como um elogio à sua atuação (Albuquerque Júnior, 2016, p. 26).

Ao longo do artigo, construímos um caminho de análise que fortalecia a escola e a aula de História como espaços de resistências. Não qualquer resistência, mas aquela que inventa vidas. Para isso nós partimos de duas ações entendidas como resistência. A primeira que era atividade colocada em prática na visita do assentamento do MST e a segunda, a aula organizada pela professora de História a partir dos ataques sofridos nas redes sociais. Duas situações educativas de resistências que não desconsideram o tempo presente, marcado pela onda conservadora. Colocada dessa forma, a resistência foi entendida como parte da nova economia das relações de poder, como nos aponta Foucault (2014). O autor vai nos convidar a pensar as resistências como parte dessas relações de poder ligadas diretamente a nossa situação presente, que nos incitam a problematizar as relações entre teoria e prática.

Podemos pensar que a professora, no exercício de sua docência-resistência, não somente evidenciava um tipo de poder que tem ancoragens na longa história brasileira, marcada pela concentração de terras e dos meios de produção, mas também o poder que está tensionando, na atualidade, as disputas em torno do currículo e da ação docente nas escolas. Assim, ela colocava em ação formas de resistências destinadas aos diferentes tipos de poder. Problematizar a questão latifundiária a partir da visita a um assentamento era, ao mesmo tempo, o enfrentamento de uma herança colonial e de um projeto de manutenção dessa sociedade desigual. Era também ensinar a produção do “eu” e do “outro” no tempo, não de forma moralista, mas eticamente.

Finalizamos, portanto, este texto sublinhando que, ao cumprir seu papel de historiadora-educadora-professora-deslocadora, a docente em tela produziu resistências a formas de habitar o mundo que colocam a diferença como um problema, como um “outro” que precisa ser eliminado ou, no mínimo, subalternizado. Trata-se, em nossa perspectiva, da análise de uma experiência-resistência que, simultaneamente, reafirmou

o compromisso da educação e do ensino de História com os direitos humanos e articulou a função social do ensino de História, a função da docência e a produção de subjetividades. Em tempos tão difíceis, quando até mesmo ter esperança se torna um ato de resistência, ter contato com esse tipo de experiência nos faz exclamar - tal como uma aluna que participou das atividades da professora – “Se fomos tristes, não nos lembramos”.

### Referências

- Adichie, C. (2019). *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Albuquerque Junior, D. M. (2016). Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. In C. T. Gabriel, A. M. Monteiro, & M. L. B. Martins (Orgs). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história* (pp. 21-42). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Baldaia, F. P. B, Araújo, T. M. & Araújo, S. S. de. (2021). O Bolsonarismo e o Brasil Profundo: notas sobre uma pesquisa. In *Anais do XVII ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura* (pp. 1-15). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Burity, J. A. (2010). Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*, 11(22), 7-29.
- Fico, C. (2021). Quem escreve a História: a qualificação do historiador. In J. Pinsk, & C. B. Pinsk. *Novos combates pela história: desafios – ensino* (pp. 25-50). São Paulo: Contexto.
- Foucault, M. (1988). *A história da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2014). *Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gabriel, C. T. (2019). Currículo de História. In: Ferreira, M. M; Oliveira, M. M. D. (Org.). *Dicionário de Ensino de História* (p. 72-78). Rio de Janeiro: FGV.
- Gabriel, C. T. (2013). O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In A. A. Pereira, & A. M. M. Monteiro (Orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas* (pp. 287- 311). Rio de Janeiro: Pallas.
- Hall, S. (2014). Quem precisa da identidade? In T. T. Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-131). Petrópolis: Vozes.
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

- Mouffe, C. (2015). *Sobre o político* (F. Santos, Trad.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Paraíso, M. (2018). Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. In P. R. C. Ribeiro, J. C. Magalhães, F. Seffner, & T. Vilaça. *Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação* (pp. 7-27). Rio Grande: Ed FURG.
- Pereira, N. M. (2021). O tempo multiplicado: não há ética no ensino de História sem a problematização do tempo. *Palavras ABEHrtas*, 3(3), p. 1-11.
- Pereira, N. M., & Torelly, G. (2020). Uma aula de história não narcísica. *Revista Espaço do Currículo*, 13(n.espec), 753-767.
- Pinsk, J. & Pinsk, C. B. (2021). *Novos combates pela história: desafios – ensino*. São Paulo: Contexto.
- Silva, T. T. (2014). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.

Recebido: 09/12/2024

Aceito: 17/02/2025

Publicado: 20/04/2025

**NOTA:**

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

---

<sup>i</sup> Movimento que se notabilizou, entre outras demandas, pela defesa da reabertura das escolas durante a pandemia, mesmo antes do início da vacinação.

<sup>ii</sup> Bolsonarismo é um termo presente nos círculos acadêmicos e midiáticos. É um termo que pode ser entendido como um fenômeno político advindo da presença e da influência do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. O sufixo "-ismo", por sua vez, “designa algo que ultrapassa o personagem e abarca uma série de expectativas, percepções e visões de mundo que não se esgotam em sua figura. Isso sugere que Bolsonaro se tornou o principal intérprete e o mais conspícuo mediador, no campo político, de um movimento recente, no plano das ideias e práticas, que atraiu significativo e diversificado contingente de brasileiros” (Baldaia, Araújo, & Araújo, 2021, p. 1).