

## O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas\*

Verena Alberti\*\*

O professor de história – como todo professor – precisa fazer opções: de conteúdos, de métodos, de atividades. Não existe, como sabemos, “toda a história” pronta para ser ensinada. Eu mesma uma época utilizava um livro didático, como professora, que se chamava *Toda história*. A primeira coisa que eu fazia era dizer para os alunos que, apesar de o livro ser grande, aquilo era impossível.

Gosto de comparar a atividade do professor com a atividade de pesquisa, pois, para fazermos as escolhas, procedemos de forma semelhante à de nossas pesquisas: temos alguns objetivos (aquilo que gostaríamos que nossos alunos aprendessem) e as etapas e métodos para alcançarmos esses objetivos. O resultado final não é um artigo, uma dissertação ou uma tese, mas um monte de vozes, gestos, indicações que partem desses alunos e que, de alguma forma, nos avisam em que medida nossos objetivos foram ou não foram cumpridos.

Além disso, em nossas pesquisas, temos de levar em conta uma série de injunções que limitam e muitas vezes desviam nossos caminhos, como os prazos, as fontes que não encontramos ou não podemos consultar, a falta de financiamento etc. No ensino de história, essas injunções são o cotidiano escolar – as aulas de 45 minutos, entre física, biologia e português, por exemplo –, os programas do Enem e dos vestibulares, entre outros. Assim como numa pesquisa, essas injunções ou circunstâncias nos obrigam constantemente a redimensionar nossos objetivos e a rever nossos métodos.

Feito esse preâmbulo, gostaria de relatar agora uma experiência que tive neste ano de 2014, em minhas quatro turmas do segundo ano do ensino médio. Fiz algumas opções, tracei alguns objetivos e imaginei algumas estratégias que acabaram tomando uma dimensão bastante significativa, senão para os alunos, para mim mesma.

Começamos o ano em fevereiro, com a perspectiva da “descomemoração” dos 50 anos do golpe militar – a palavra, aqui, é minha, e não da escola. Numa reunião da área de ciências humanas, que reúne os professores de história, geografia, sociologia e filosofia, conversamos sobre possíveis atividades em torno dessa data. Surgiu a ideia de promovermos palestras, exibição de filmes com debates etc., mas já nessa reunião apareceu a polaridade que vem marcando essa e outras questões no nosso país. Depois que alguns nomes de palestrantes e de filmes foram sugeridos, um grupo de professores defendeu que era necessário também ouvir “o outro lado” e trazer, para a escola, pessoas que falassem sobre o que é o Exército hoje no país. Lembro que objetei que, então, precisávamos também trazer alguém que falasse sobre o que é a cultura hoje no país, a educação, a ciência etc., para tentar mostrar, em negativo, que aquela proposta nos afastava do foco. Além do mais, acrescentei, os nomes sugeridos eram de historiadores e estudiosos, que se preocupam, justamente, com a acuidade e a pluralidade do que ocorreu. Continuei amiga dos meus colegas e continuamos fazendo projetos juntos, apesar dessa divergência importante. Mas aquela reunião acabou contribuindo para as decisões que tomei esse ano. Ela era, em miniatura, uma reprodução do que se passava em diversas esferas da sociedade, e que continua se passando.

Tratava-se evidentemente de uma questão sensível ou controversa. Há algum tempo venho me dedicando ao tema do ensino de questões sensíveis ou controversas, sobre o qual diferentes

---

\* Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.

\*\* Verena Alberti é professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na área de ensino de história; pesquisadora no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV); docente do Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais da FGV e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), além de professora de história da Escola Alemã Corcovado, no Rio de Janeiro.

autores têm se debruçado.<sup>i</sup> São temas sensíveis, por exemplo, a religião na Irlanda do Norte, o holocausto, o racismo e a escravidão, para citar apenas alguns.

Recentemente li uma matéria sobre um filme que acaba de ser lançado por um cineasta alemão, Stefan Weinert, sobre pessoas mortas por guardas de fronteira quando tentavam passar da antiga Alemanha Oriental para a Ocidental. Esses guardas têm hoje mais de 50 anos e, diz o cineasta, “enquanto estiverem em posições de responsabilidade, vão tentar esconder o que aconteceu”, a despeito da busca dos familiares por informações. Ora, a derrubada do muro ocorreu há 25 anos, em 1989, e esse continua sendo um tema sensível na Alemanha – como se a Alemanha já não tivesse bastantes temas sensíveis!... O cineasta, na matéria que eu li, relatava a história de uma mãe que só obteve a informação oficial de que seu filho foi morto em 2010, 21 anos após a queda do muro, e, mesmo assim, não sabe o que foi feito de seu corpo.<sup>ii</sup>

O problema dos temas sensíveis é que eles não são fáceis de tratar em sala de aula – aliás, em lugar nenhum. Imagine-se um professor de história que resolvesse trabalhar esse assunto em escolas bem próximas de onde ficava o muro. Ele se arriscaria bastante, e é disso que se trata quando um professor opta por essas questões. Ele poderia fazer outras opções, igualmente legítimas mas mais tranquilas, como, por exemplo, a situação dos trabalhadores no século XIX ou o movimento sufragista do início do século XX. Foram temas certamente muito sensíveis há pouco mais de um século, mas hoje estão como que absorvidos por diferentes sociedades do mundo, que já se acostumaram, por assim dizer, com os direitos trabalhistas e o voto feminino.

Um relatório da Associação de História da Inglaterra sobre o ensino de temas sensíveis ou controversos afirma que tais temas envolvem a ideia de que injustiças foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, podendo levar a disparidades entre o que é ensinado nas aulas de história e o que é transmitido nas histórias familiares ou comunitárias.<sup>iii</sup> Observa-se que estamos no terreno das memórias em disputa, que tem na escola um de seus palcos políticos talvez mais evidentes.

Escolher trabalhar com esses temas implica, como eu disse, correr riscos. Esses riscos precisam ser compensados e o professor deve acreditar que vale a pena corrê-los. Pois bem, foi o que eu achei no início do ano, convencida de que a história escolar corre o risco de se tornar irrelevante se não trouxer, para dentro da sala de aula, questões dessa natureza. E isso se aplica não somente à história ensinada nas escolas, mas a museus e instituições de memória. Há um grupo de pesquisa na Inglaterra que se identifica como sendo estudioso da Challenging History – algo como “história desafiadora ou provocadora” –, que tem chamado a atenção para as histórias contestadas ou as quais é difícil ou perturbador conhecer. Para esse grupo, a instituição de memória, o arquivo, a história escolar que não atentarem para esses assuntos tendem a se tornar irrelevantes, contribuindo, assim, para que o público não se interesse por esses espaços.<sup>iv</sup>

Uma das recorrências na literatura sobre o ensino de questões sensíveis ou controversas é a necessidade de um ambiente seguro, onde alunos e professores se sintam confortáveis para discutir o assunto, bem como o fato de os professores e a escola estarem dispostos a correr riscos. Além disso, é preciso que professores e alunos tenham tempo e vontade para entender um assunto complexo, para sair da facilidade do preto-e-branco e entrar numa zona cinzenta.

Entre os princípios arrolados na literatura sobre o assunto está o do uso de fontes efetivas, atraentes e estimulantes, que possam tornar possível o engajamento pessoal. Essas fontes, quando bem escolhidas, têm a função de mudar a atitude do aluno ou do visitante do museu em relação ao assunto. Um exemplo interessante é o do holocausto, cujo ensino é obrigatório em vários países, assim como no nosso tornou-se obrigatório o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Muitas pessoas não querem saber o que aconteceu no holocausto, não se interessam pelo assunto. Dizem “Ah, foi há muito tempo” (com efeito, no ano que vem completam-se 70 anos do fim da segunda guerra), “não tenho culpa pelo que aconteceu” etc. Uma fonte efetiva, como uma narrativa de experiência individual, uma carta, ou um processo, por exemplo, mas também um

objeto, como um sapato de criança achado em Auschwitz,<sup>v</sup> podem contribuir para mudar essa atitude e trazer o aluno para o início de um engajamento: “Ah, deixa eu dar uma olhada”.

O interessante também é que essas fontes, na medida do possível, surpreendam e coloquem em xeque ideias preconcebidas ou lugares comuns. Gosto do exemplo das cadernetas de poupança abertas e mantidas por escravos, na segunda metade do século XIX. Analisando essa documentação, encontrada em pesquisa coordenada por Angela de Castro Gomes sobre a história da Caixa Econômica Federal, Keila Grinberg sublinhou seu caráter inusitado. Diz ela: “a distância entre a condição jurídica e a realidade criou uma situação única”. “Afinal, os escravos eram, ao mesmo tempo, *coisa*, do ponto de vista jurídico, mas, em muitos casos, nas cidades, trabalhavam como pessoas livres” e podiam abrir e manter cadernetas de poupança. E Keila completa: a “definição tradicional” que afirma que “escravo é o ser humano desprovido de liberdade e de propriedade” não dá mais conta da realidade, como nunca deu.<sup>vi</sup> Documentos como esses são muito interessantes para colocar em xeque ideias bastante comuns sobre a divisão da sociedade brasileira, até o final do século XIX, entre dois grupos evidentemente distintos, os “senhores” e os “escravos”, entidades uniformes como as que apareciam até pouco tempo em novelas e continuam muitas vezes aparecendo em livros. É impressionante como os alunos reduzem a experiência da escravidão no Brasil aos senhores e escravos do engenho de açúcar, mesmo lá onde não havia produção de açúcar.

Por isso é importante atentar para outra recorrência na literatura sobre o ensino de questões sensíveis: a ênfase na diversidade de experiências, que permite fazer frente à tendência que temos de homogeneizar os grupos, como se “os judeus”, “os imigrantes”, “os negros”, “os escravos” etc. fossem unidades auto-explicativas. É preciso evitar a cristalização do “judeu como vítima”, do “escravo como vítima” e estudar formas de resistência, como o levante do gueto de Varsóvia, em 1943, e a revolta dos Malês, de 1835, por exemplo.

Outra questão que nos interessa particularmente aqui é a do respeito às vítimas e aos alunos, que não precisam ser traumatizados. Não é necessário chocar alunos e visitantes de museus com imagens de corpos amontoados nos campos de extermínio, ou prisioneiros esqueléticos em condições degradantes. O horror do holocausto não está nas imagens; não precisamos mostrá-las para tentar dar conta do que aconteceu, em sua gravidade. O mesmo vale para a tortura cometida por agentes públicos durante o governo militar, no Brasil, ou então para os castigos infligidos aos escravos. Quantas vezes vemos nos nossos livros didáticos imagens de tais castigos, que se fixaram nas nossas memórias, quando pequenos, e se fixam hoje na memória dos nossos alunos? Não que o horror não precise ser estudado e conhecido, mas é preciso saber trabalhá-lo. Não cabe ao professor dar-se por satisfeito depois de chocar os alunos com algumas imagens e cenas; deixá-los com a sensação de bolo no estômago depois de assistirem a um filme, e passar para o tópico seguinte, dando aquele por encerrado.

Isso porque o ensino de questões sensíveis e controversas não deve ter como objetivo – e aqui lembro do início dessa minha palestra, em que comparei a docência com a atividade de pesquisa, pois em ambos traçamos objetivos e métodos – repetindo: o ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, só; com bolo no estômago, só. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto? Podemos dizer que as violações de direitos humanos e os horrores estão restritos a esse tema estudado? A tortura é um fenômeno restrito aos “porões da ditadura”? Aliás, por que se repete que ela acontecia nos “porões” da ditadura, quando sabemos que ela acontecia a olhos vistos, no primeiro andar, no andar térreo, no segundo andar dos quartéis? E os casos que se repetem quase que diariamente no nosso país, de agentes do Estado violando os direitos humanos?

Federico Lorenz, professor de história argentino, estudou essa necessidade de reflexão no caso da rememoração da “Noite dos lápis”, episódio gravíssimo ocorrido seis meses após o início da ditadura militar argentina (1976-1983), quando as forças de repressão sequestraram um grupo de

nove estudantes secundaristas da cidade de La Plata que se manifestavam pela volta de tarifas preferenciais para estudantes removidas pelo governo militar (Lorenz, 2006). Apenas três estudantes sobreviveram. Dois anos após o fim da ditadura militar argentina, o episódio, que até então era muito pouco conhecido, passou à esfera pública, porque um dos sobreviventes testemunhou no processo judicial contra as Juntas Militares. Na sequência foram lançados um livro e um filme sobre o assunto. O caso da “Noite dos lápis”, diz Lorenz, trouxe as imagens da repressão para o espaço educativo e funcionou como uma via para que se falasse da ditadura nas escolas. Entretanto, durante os anos 1980 consolidou-se, nas escolas, o modelo de denúncia a respeito dos crimes da ditadura militar e não se discutiu a situação histórica e política que os havia feito possíveis. É como se o professor de história e seus alunos ficassem imobilizados diante do horror de acontecimentos indizíveis, como a tortura, o genocídio, o holocausto etc. Mas depois da função “denúncia”, diz Lorenz, é preciso passar à compreensão do contexto histórico, para que se reduzam as possibilidades de traslado do relato a um espaço atemporal. Além disso, é preciso evitar que a violação de algo chamado “direitos humanos” se restrinja a algo que “aconteceu no passado”, ligado a um “terrorismo de Estado”, evitando-se trabalhar as violações dos direitos humanos que ocorrem *hoje*.

Muito bem, eu dizia um pouco antes que, no início deste ano, acreditei que valia a pena correr o risco de tratar, com meus alunos, de um tema sensível e controverso como a “descomemoração” dos 50 anos do golpe de 1964. Conversei com a coordenação da área de ciências humanas sobre minha ideia de subverter o programa, pois meus alunos do 2º ano estudariam a história do Brasil e do mundo a partir de meados do século XIX, sendo a história contemporânea do Brasil conteúdo do 3º ano apenas. Eu achava – e o coordenador da área também, felizmente – que seria um desperdício tratar do século XIX enquanto em todos os lugares – na mídia, nos livros, nos debates etc. – o assunto eram os 50 anos do golpe. Uma vez aprovada a decisão dentro da área, ela foi explicada aos alunos, como o foram todas as demais escolhas do ano.

Cabia, pois, a mim preparar os alunos para o regime militar. Não teria cabimento caírem de paraquedas no ano de 1964. Por isso, estudamos, em termos de conteúdos, a política externa norte-americana em relação à América Latina desde a Doutrina Monroe até a Aliança para o Progresso; a história do Brasil no chamado período democrático, de 1946 a 1964, e a Revolução Cubana, ao mesmo tempo em que analisamos uma compilação de reportagens publicadas em março no jornal *O Globo* sobre os 50 anos do golpe. Essa compilação familiarizou os alunos com nomes e temas como DOI-Codi, SNI, Marcha da Família com Deus pela Liberdade, Ipês, Ibad, João Goulart, Rubens Paiva, Atentado do Riocentro, Comissão Nacional da Verdade, entre outros. Não raro os alunos vinham a mim e diziam: “Verena, ontem eu vi isso assim, assim no Jornal Nacional, no Fantástico, na TV etc.” A ideia era justamente essa: que eles fossem se familiarizando com assuntos e soubessem do que se tratava quando aparecessem nas mídias e em outras rodas. Tivemos também o privilégio de contar com uma palestra de Angela de Castro Gomes, que, junto com Jorge Ferreira, acabara de lançar o livro *1964: o golpe que depôs um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil* (Ferreira & Gomes, 2014).

Entendido o contexto do golpe, foi possível passar a estudar o período do regime militar propriamente dito. Os alunos aprenderam diferentes temas, conceitos e pessoas, como os atos institucionais, cassado (com dois ss, diferente de caçado com ç), IPMs, expurgos, repressão à UNE, Doutrina de Segurança Nacional, Arena e MDB, Fundação da TV Globo, Edson Luiz, Passeata dos 100 mil, Pacote de Abril, Vladimir Herzog, Manuel Fiel Filho, Paeg, milagre econômico, além de muitos outros que não vale a pena listar aqui. Ainda tivemos tempo de estudar o show do Opinião e eles aprenderam a música Carcará, que vimos na interpretação de Maria Bethânia, em 1968.

A julgar pelo que apresentei até agora, vocês podem dizer, com razão, que os riscos que eu corri foram diminutos. É verdade; eu poderia ter parado por aí e passado para um próximo tópico, ou voltar para o século XIX. Mas, empolgada, resolvi, em maio, paralelamente ao estudo do regime militar, começar um projeto de discussão da Lei de Anistia de 1979. Tratava-se de simular a

votação, no Senado Federal, do projeto de lei do senador Randolfe Rodrigues, que altera o Art. 1º da Lei de Anistia de 1979, excluindo dos “crimes conexos” “aqueles cometidos por agentes públicos, militares ou civis, contra pessoas que, de qualquer forma”, se opuseram ao regime militar. Em abril deste ano de 2014 o projeto foi aprovado na Comissão de Direitos Humanos do Senado, de onde foi para a Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional, onde está até agora.<sup>vii</sup> Considerei que os alunos passariam a achar a disciplina de história ainda mais relevante, posto que estava tratando de um tema polêmico e super atual. Os objetivos desse projeto foram vários, como pretendo mostrar a vocês, entre eles, o de instrumentalizar os alunos para que pudessem participar com propriedade de discussões sobre o assunto em diferentes situações.

Estudamos mais de perto o funcionamento do Legislativo federal, para compreender o que significa a votação de um projeto de lei no Senado, e trabalhamos as especificidades da argumentação, aprendendo a reconhecer um bom argumento e a distingui-lo de uma opinião. Isso porque os alunos teriam de defender ou se opor à revisão da Lei de Anistia, na sessão do Senado que simulamos no último dia de aula antes da Copa do Mundo, o dia 11 de junho.

O projeto foi trabalhado nas quatro turmas, que se dividiram, cada uma, em cinco grupos: os defensores do projeto de lei, os opositores a ele, os membros da mesa diretora do Senado, os demais senadores e os jornalistas. Todos receberam incumbências específicas e, no dia da votação, tiveram um tempo de aula para se reunir com seus companheiros das outras turmas e acertarem suas estratégias de atuação.

Desde o início do projeto procurei manter a direção e as coordenações – pedagógica, de área e do ensino médio – a par do trabalho. Como assinalei anteriormente, é importante, no tratamento de temas sensíveis ou controversos, que o professor tenha o respaldo da instituição, a qual também precisa estar disposta a correr riscos. Além disso, como no último dia de aula eu precisava reunir as quatro turmas durante cinco tempos seguidos, solicitei a todas as coordenações e aos professores que teriam aulas nas turmas permissão para realizar o debate. É claro também que todos foram convidados. À direção escolar perguntei se era possível oferecer um lanche aos alunos no primeiro recreio, no meio da atividade. Isso teve um peso simbólico importante: era o respaldo da direção ao projeto, assim percebido também pelos alunos. Além do que, é claro, um lanche sempre faz sucesso e faz as turmas se sentirem especiais naquele momento. A cada comunicado à direção e às coordenações eu procurava explicar de forma sucinta o projeto, para que não houvesse dúvidas a respeito. Isso foi muito importante, como se verá adiante.

O estudo do tema da revisão da Lei de Anistia foi orientado por uma apostila que eu elaborei e que continha informações sobre a Lei, de 1979; sobre o julgamento da matéria pelo STF, em abril de 2010; sobre a Comissão Nacional da Verdade e as comissões estaduais e municipais da verdade e sobre o projeto de lei de Randolfe Rodrigues. Além disso, na apostila, reuni uma série de opiniões públicas de diferentes pessoas e instituições – jornalistas, políticos, historiadores, juristas, comandos das Forças Armadas etc. – sobre cada um desses assuntos e indiquei um conjunto de outras fontes a serem consultadas para que os alunos se preparassem para o debate.

Como disse, os alunos se dividiram em cinco grupos e foram estimulados a se articular com seus colegas de grupo das outras turmas. Isso foi um ponto positivo do projeto, pois ele ganhou dimensões mais amplas para os próprios alunos, que tiveram de se relacionar academicamente com colegas de outras turmas, ainda que da mesma série e conhecidos dos corredores, da cantina e de programas fora da escola. Foi preciso que cada um preparasse bem sua performance, já que os alunos saíram do espaço conhecido da turma de todos os dias.

Não era a primeira vez que meus alunos desempenhavam papeis pró e contra algum assunto. Esse método eles já conheciam e era chamado por eles e pelos professores que me antecederam de “método do tribunal”: há as partes, o juiz e o julgamento. Por isso, a atividade acabou sendo chamada também de “tribunal sobre a anistia”. Num determinado momento percebi que isso podia ser objeto de confusão, pois estávamos simulando uma votação numa casa legislativa, e não um

juízo num órgão do Judiciário. Passei a chamar atenção para possíveis equívocos sempre que os detectava.

Aprendi com meus colegas professores que um procedimento interessante em “tribunais” de história consiste no fato de os alunos criarem perfis de seus personagens. Assim, logo nas primeiras semanas do projeto encarreguei os alunos de preencherem e me entregarem uma ficha contendo dados de seu personagem. Num primeiro momento não percebi, mas isso fez uma diferença importante no decorrer do projeto, pois possibilitou que a discussão sobre esse tema sensível transcorresse num ambiente seguro para o aluno: a opinião que ele emitia não era dele propriamente, mas de seu personagem. Essa liberdade foi interessante, mas, ao mesmo tempo limitadora no momento da votação do projeto de lei: alguns alunos vieram me dizer que não se sentiam à vontade para votar em outra proposta que não aquela defendida pelo grupo onde estavam alocados, mas que desejavam fazê-lo. Assim, os que votaram foram, por vezes, os personagens e, por outras, os próprios alunos.

A montagem do projeto com personagens e grupos definidos foi uma estratégia positiva, de um lado, mas também negativa, como já assinali. Foi positiva por eximir os alunos de tomarem partido em relação a esse tema sensível. Como meu objetivo não era o de formar a opinião dos alunos, mas de instrumentalizá-los para conhecerem os argumentos e os detalhes do assunto, o fato de terem de conhecer a questão para desempenhar seus papéis já me trazia o principal resultado que eu desejava. Um dos meus alunos comentou comigo que eu estava com a cara muito feliz no dia da sessão do Senado. Ele disse: “Verena, você riu o tempo todo.” Realmente, todo esse projeto me deu um trabalho danado e eu gostei muito que tudo tenha funcionado direito.

Por outro lado, durante o debate, percebi que a disputa entre os que eram a favor e os que se opunham à revisão da lei passou a ser mais importante do que o próprio conteúdo dos argumentos. Importava, pois, que o personagem ganhasse a batalha, mesmo que o próprio aluno dele discordasse. Houve pontos de tensão no debate, que foram muito bem resolvidos pelo grupo que incorporou a mesa diretora, mas, no final, percebi que esses pontos de tensão acabaram tomando proporções maiores do que o desejado. Assim, aqueles alunos que não haviam se dedicado intensamente ao assunto acabaram sendo levados pelas estratégias dos grupos interessados em ganhar o debate, a ponto de eu me perguntar se eles realmente tinham levado alguma coisa do projeto.

Essa reflexão eu tive nas férias escolares, quando li as quase 90 avaliações que havia pedido que os alunos preenchessem anonimamente no final da sessão do Senado. Antes não tivesse solicitado essa avaliação! Confesso que fiquei bastante decepcionada. No primeiro dia de aula depois das férias achei melhor retomar esse assunto. Minha responsabilidade era grande e não achava que poderia deixar os alunos com informações ou impressões equivocadas sobre o assunto. Assim, enquanto terminávamos de estudar o período do regime militar – ainda não tínhamos tratado de mobilizações como as greves do ABC e a campanha das Diretas Já, por exemplo, e era preciso chegar até a eleição e a morte de Tancredo –, resolvi retomar a questão da Anistia, os argumentos e os meandros da legislação. Entreguei a eles uma apostila que intitulei “Avaliação e sistematização do projeto sobre a Lei de Anistia” e na qual escrevi, entre outras coisas, o seguinte:

Chamou minha atenção (...) o fato de, na ficha de avaliação preenchida no final da “sessão”, muitos alunos terem escrito que há dois lados na questão da lei, ou que os torturadores agiram sob coação. Me preocupo com os alunos que tiveram pouco engajamento ao longo do projeto e que só se envolveram com o assunto no momento mesmo da “sessão do Senado”. Fiquei preocupada de esses alunos “levarem” do projeto esses lugares comuns, contra os quais é preciso lutar. Minha intenção era instrumentalizar os alunos para argumentarem e reconhecerem argumentos fracos e fortes em relação ao assunto.

Em seguida, na mesma apostila, propus um exercício de registro dos principais argumentos trabalhados antes das férias. E nas aulas seguintes tratei de explorar outras informações e recursos, como o fato de mais de 300 pessoas não terem sido beneficiadas pela Anistia em 1979, por terem

sido condenadas por crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal e, por isso, permanecerem presas. Também mostrei reportagens sobre o retorno dos anistiados; apresentei a eles Betinho, Henfil e a música “O bêbado e o equilibrista”; reportagens publicadas ultimamente sobre o envolvimento de empresários no financiamento da repressão durante a ditadura militar, e o caso de Henning Boilesen, objeto do documentário “Cidadão Boilesen” (2009), de Chaim Litewski, que solicitei que fosse visto em casa.

Em algum momento, logo após a volta das férias, me surpreendi com um grupo de alunos dizendo que queriam conversar comigo: não que não gostassem das minhas aulas e tal, mas achavam que estávamos muito tempo no regime militar, e estavam preocupados se conseguiríamos cumprir o programa até o vestibular e o Enem, no ano que vem. Eram bons alunos, o que me deixou ainda mais surpresa. Meu pressuposto de que trazer temas sensíveis ou controversos para dentro da sala de aula reforçava a relevância da história estava indo por água abaixo. O relevante, para esses alunos, era o conteúdo, dar a matéria, cumprir o programa, passar no Enem.

Confesso que tive uma pontinha de irritação. A sorte é que tinha guardadas comigo as folhas de revisão que preparo antes de cada prova, e mostrei a eles que, antes de tratar do regime militar, tínhamos tratado de vários assuntos, como os diferentes momentos da política externa norte-americana para a América Latina, a Revolução Cubana, o populismo, o chamado período democrático, o suicídio de Vargas, as Ligas Camponesas, além do golpe e dos anos que a ele se seguiram. Outros assuntos tratados no semestre haviam sido os direitos políticos, civis e sociais, a divisão dos poderes, o funcionamento do Legislativo e a boa argumentação. Observei ainda que conseguimos estudar todos esses assuntos num semestre atípico, cheio de feriados e mais curto, por causa da Copa do Mundo.

Os alunos pareceram convencidos. Mas não estavam. Seus receios quanto à dinâmica das aulas chegaram às mãos representantes de duas das quatro turmas, que pediram uma conversa via coordenações pedagógica e de área. Foi a primeira vez em 12 anos de trabalho nessa escola que isso acontecia comigo! Na introdução da conversa, uma das mães afirmou que a profundidade do estudo que estava sendo feito talvez não fosse observada nem mesmo em cursos universitários. Eu já havia preparado um dossiê com todos os materiais produzidos e utilizados até aquele momento, tive total apoio das coordenações pedagógica e de área, também presentes, e a conversa, que durou quase duas horas, acabou sendo bem-sucedida. As mães se convenceram de que o programa estava sendo cumprido.

Não posso dizer que o tema sensível do regime militar e, mais ainda, a discussão da Lei de Anistia, tenham sido responsáveis por esses questionamentos. Nós, que trabalhamos com história, sabemos bem que diversos fatores podem contribuir para que determinadas conjunturas ou eventos ocorram. Outros temas talvez tivessem suscitado as mesmas questões, em razão da configuração das turmas, ou do desempenho de alguns alunos. Devo dizer também que uma das duas turmas conversou abertamente comigo dizendo que não estava de acordo com os questionamentos, ainda que a mãe representante dessa turma não tenha deixado de comparecer à reunião. O que se passa exatamente, entre a escola e a casa, entre as turmas e entre os próprios alunos nunca saberemos.

Mas o que sei é que o episódio abalou minha certeza inicial de que o risco que decidi correr poderia ser compensado com o fato de a matéria história deixar de ser irrelevante para esses alunos. Alguns alunos acharam justo o contrário: a matéria corria o risco de se tornar irrelevante se eles não me sugerissem voltar ao rumo e ao programa inicial. Assim, fiquei com duas sensações de mal-estar. A primeira pode ser resumida da seguinte forma: uma parte dos meus alunos considera que a história relevante é aquela que convencionamos chamar de “tradicional”, cronológica e em boa medida eurocêntrica: revolução francesa, revolução industrial, sucessão de governos, assuntos que caem nas provas etc. Estudar as disputas de memória em torno do regime militar é uma tarefa a mais à qual não precisam se voltar, simplesmente porque ela não é cobrada nos exames – ainda que eu dissesse que vários assuntos abordados já tivessem caído nos vestibulares e no Enem. Cabe aqui

um parêntesis: muitos deles fizeram a prova do Enem no último dia 8 de novembro. Foi ótimo ver ali uma questão sobre a Comissão da Verdade.<sup>viii</sup> Eles disseram: “Verena, me lembrei de você!”

Eu disse que fiquei com duas sensações de mal-estar. A primeira tem a ver com o fato de parte dos alunos demandar um ensino de história tradicional e não ver muito ganho na discussão sobre a Lei de Anistia. A segunda diz respeito ao fato de não haver garantias de que o risco que decidimos correr ao ensinar questões sensíveis ou controversas seja compensado. Valeu a pena? Sim, se eu pensar na oportunidade que estou tendo de partilhar minhas dúvidas com vocês. E sim, se eu acreditar que alguns alunos, espero, tenham realmente levado alguma coisa positiva desse projeto. Mas, mesmo que tenham levado, não sei ao certo o que levaram nem por quanto tempo. Em algum momento, se não continuarem suas próprias reflexões, poderão esquecer os ganhos ou vê-los substituídos por lugares comuns fáceis e genéricos, voltando a uma espécie de estaca zero. As influências são muitas e a professora de história, que os vê, no máximo, três vezes por semana, tem uma ínfima parcela de contribuição nesse conjunto. E aí de mim se eu vier com uma ideia de revisão do assunto!

Mas os desdobramentos dessa história que estou partilhando com vocês ainda não terminaram. Há um último capítulo (por enquanto, é o último) que ainda preciso contar. Quando decidi falar aqui sobre essa experiência e seus desdobramentos, achei melhor pedir autorização para poder mostrar a vocês as imagens dos alunos. Via direção escolar – mais uma vez fica evidente como é importante garantir o apoio da instituição para essas aventuras – foi passada uma circular a todos os pais explicando rapidamente o projeto e a intenção de eu apresentá-lo a vocês. Na primeira semana poucos pais responderam, mas, com o tempo, e após um segundo pedido, foram chegando as respostas. A maioria concordou com a solicitação e alguns ainda desejaram “sucesso à professora” ou “bom trabalho”.

Uma mãe, cujo filho já é o terceiro que passa por mim como professora, escreveu uma mensagem muito elogiosa:

Querida Profa. Verena e equipe,

Fiquei muito feliz de saber dessa iniciativa, parabéns, esse é o ensino que queremos para nossos filhos! (...) Contem com nossa autorização quanto à utilização das imagens do Fulano e com nosso apoio quanto à continuidade e aprofundamento desse projeto.

PARABÉNS!

Com gratidão,

Fulana.

Outra mãe, contudo, ficou com receio da exposição da imagem de seu filho e solicitou à coordenação da escola que assistisse ao vídeo e verificasse se o filho não aparecia em situação vexatória. É claro que entendo esse tipo de preocupação, justificada porque muitas vezes se imagina que essas imagens vão parar nas redes sociais. Foi, para mim, mais uma oportunidade de ver reconhecido meu trabalho, pois a coordenadora pedagógica e a psicóloga, que viram o vídeo, ficaram maravilhadas com o projeto e vieram me parabenizar. A mãe, por sua vez, certificada de que as imagens nada tinham de prejudicial, autorizou-me a apresentá-las aqui.

Mas uma resposta me mostrou novamente o quanto eu estava lidando com questão sensível e controversa, fazendo lembrar bem o que eu disse no início dessa palestra a respeito de tais temas: eles podem levar a disparidades entre o que é ensinado nas aulas de história e o que é transmitido nas histórias familiares ou comunitárias. O autor dessa resposta dizia que precisava ver o material a ser apresentado antes de autorizar seu uso e que, como se tratava de assunto “objeto de várias agendas” e “com cunho altamente ideológico”, os pais deveriam ser participados e até participar, pois o tema era “relevante para a educação não acadêmica dos alunos e para a preparação dos filhos para a percepção do que é valor e do que não é valor”. E finalizava dizendo que não cria que esse

tipo de questão devesse ser tratado “apenas no âmbito da escola”, orientado por professora cuja orientação ideológica não fosse previamente conhecida.

O texto chamou minha atenção pelo tom e por uma série de outras razões. Mas eu gostaria de destacar dois aspectos: por que, de acordo com esse pai, o tema seria relevante para a educação “não acadêmica” dos filhos? Aqui a escola não pode entrar? O que esse pai entende por alçada da escola e alçada da família? Em quais situações a escola seria adequada para ensinar o filho a distinguir entre “o que é valor” e “o que não é valor”? O segundo aspecto refere-se à orientação ideológica. Por que é apenas “nesse tipo de questão” que é preciso conhecer previamente a orientação ideológica da professora? E o que seria uma “orientação ideológica”?

Tudo isso é muito interessante e dá o que pensar. Esse email chegou à escola na semana passada e, seguindo a sugestão de seu autor para que houvesse uma apresentação do tema aos pais, foi marcada uma reunião para segunda-feira desta semana, para a qual foram convidados os pais e alunos das quatro turmas. Fiz questão de mostrar, nessa reunião, um dos exercícios que fizemos e com o qual encerro essa palestra. Trata-se do “Ensaio sobre a Anistia”, um dos desfechos do projeto. Nele, ficava evidente que minha intenção foi instrumentalizar os alunos a identificarem argumentos e a formarem sua própria opinião a respeito. Eu solicitava que eles identificassem, primeiro, autores e argumentos a favor e contra a revisão da Lei de Anistia e que escrevessem, em seguida, sua própria opinião a respeito.

Algumas respostas passaram nitidamente ao largo de todo o trabalho. É o caso, por exemplo, de uma que começa assim: “Do meu ponto de vista, todos os crimes cometidos e conexos não devem ser esquecidos e quem os cometeu deve ganhar uma punição. Muitos políticos de hoje em dia cometeram crimes na época e, por isso, o Brasil é conhecido por essa política corrupta.” Outras revelaram certo empenho de seus autores, que optaram por se opor à revisão da Lei de Anistia. Como esta, que começa assim: “Do meu ponto de vista, não deve ser aceita a revisão da Lei de Anistia, pois, por mais hediondos que tenham sido os crimes cometidos por torturadores durante o regime militar, não é moral, nem ético e muito menos legal alterar uma lei de forma a prejudicar uma pessoa ou um grupo de pessoas.” Um terceiro grupo de alunos, finalmente, posicionou-se a favor da revisão e acionou, em suas respostas, alguns dos argumentos estudados durante o projeto. É o caso deste, que formulou sua opinião dessa maneira: “Do meu ponto de vista, é essencial a promulgação da proposta do senador Randolfe Rodrigues. O Brasil é o único país da América Latina que ainda não julgou os infratores [sic] de seu regime autoritário e, ao fazê-lo, está em desacordo com leis internacionais. Penso que a revisão da Lei de Anistia não é revanchismo, mas sim uma chance de fecharmos uma ferida ainda aberta (...).”

Algumas das respostas foram muito boas e são essas que me informam que, nessa confusão toda, alguma coisa pode, sim, ter ficado. Como disse a vocês no início dessa palestra: o trabalho do professor se assemelha ao trabalho de pesquisa, com objetivos, métodos e resultados. Esses resultados, como eu disse, não são um artigo, uma dissertação ou uma tese, mas um monte de vozes, gestos, indicações que partem dos nossos alunos e que, de alguma forma, nos avisam em que medida nossos objetivos foram ou não foram cumpridos. As respostas que mostrei a vocês permitem afirmar que meus objetivos foram em parte alcançados, mas em parte, não. Quando a produção e a postura do aluno me permitem inferir que os objetivos foram definitivamente cumpridos, fico torcendo para que esse ganho não se perca.

### **Referências bibliográficas:**

Alberti, Verena. “Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais.” *Revista História Hoje*. ANPUH/Brasil. v. 1, n. 1, 2012, p. 61-88. ISSN: 1806-3993; disponível em <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ>;

- \_\_\_\_\_. “Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira.” In: Pereira, Amílcar Araujo; Monteiro, Ana Maria. (Org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro, Pallas, 2013, p. 27-55.
- \_\_\_\_\_. “Controversies around the Teaching of Brazilian ‘Black History’.” In: Kidd, Jenny; Cairns, Sam; Drago, Alex; Ryall, Amy & Stearn, Miranda (org.). *Challenging history in the museum: international perspectives*. Surrey, England, Ashgate Publishing Limited, 2014, p.201-214.
- Ferreira, Jorge & Gomes, Angela de Castro. *1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2014.
- Grinberg, Keila. “A poupança: alternativas para a compra da alforria no Brasil (2.<sup>a</sup> metade do século XIX).” *Revista de Indias*. 2011, vol. LXXI, n.º 251, p. 137-158, disponível em <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/856/928>, acesso em 2/7/2011.
- Kidd, Jenny (comp.). *Challenging History Summative Document*. City University London, November 2009. Disponível em: [http://www.city.ac.uk/\\_data/assets/pdf\\_file/0004/84082/Challenging-History-Summative-Document.pdf](http://www.city.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0004/84082/Challenging-History-Summative-Document.pdf) [acesso em 12/2/2012].
- Lorenz, Federico Guillermo. “El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria.” In: Carretero, Mario; Rosa, Alberto & González, María Fernanda (compiladores). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós, 2006, p.277-295.
- The Historical Association. *T.E.A.C.H. Teaching Emotive and Controversial History 3-19*. A Report from The Historical Association on the Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History 3-19, 5th September 2007. Disponível em [http://www.history.org.uk/resources/secondary\\_resource\\_780.html](http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_780.html).
- 
- <sup>i</sup> Já tive a oportunidade de publicar alguns textos em torno desse assunto: Alberti, 2012, 2013, 2014.
- <sup>ii</sup> “É preciso ter uma posição clara contra os criminosos”. *O Globo*, 8/11/2014, p. 42.
- <sup>iii</sup> The Historical Association, 2007.
- <sup>iv</sup> Ver Kidd, 2009.
- <sup>v</sup> Ver, por exemplo, o recurso disponível em <http://www.holocausteducation.org.uk/lessons/open-access/ordinary/>. Acesso em 15/10/2015.
- <sup>vi</sup> Grinberg, 2011.
- <sup>vii</sup> Em sessão de 9 de julho de 2015, a Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional aprovou o relatório do senador Antônio Anastasia pela rejeição do projeto. No mesmo dia o projeto foi encaminhado à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado, onde se encontrava quando da redação final deste texto, em outubro de 2015. Ver <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/113220>, acesso em 15/10/2015.
- <sup>viii</sup> Questão 28 da prova amarela aplicada em 8/11/2014: “A Comissão Nacional da Verdade (CNV) reuniu representantes de comissões estaduais e de várias instituições para apresentar um balanço dos trabalhos feitos e assinar termos de cooperação com quatro organizações. O coordenador da CNV estima que, até o momento, a comissão examinou, ‘por baixo’, cerca de 30 milhões de páginas de documentos e fez centenas de entrevistas. (Disponível em: [www.jb.com.br](http://www.jb.com.br). Acesso em: 2 mar. 2013, adaptado).”
- A notícia descreve uma iniciativa do Estado que resultou da ação de diversos movimentos sociais no Brasil diante de eventos ocorridos entre 1964 e 1988. O objetivo dessa iniciativa é
- a) anular a anistia concedida aos chefes militares.
  - b) rever as condenações judiciais aos presos políticos.
  - c) perdoar os crimes atribuídos aos militantes esquerdistas.
  - d) comprovar o apoio da sociedade aos golpistas anticomunistas.
  - e) esclarecer as circunstâncias de violações aos direitos humanos.

---

Disponível em

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2014/CAD\\_ENEM\\_2014\\_DIA\\_1\\_02\\_AMARELO.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_1_02_AMARELO.pdf),  
acesso em 15/10/2015.