

REVISTA MARACANAN

Entrevistas

Formação, docência e autoria: pensando o ensino-aprendizagem de história – Entrevista com Ilmar Rohloff de Mattos

Education, teaching and authorship: thinking teaching-learning of history – Interview with professor Ilmar Rohloff de Mattos

Daniel Pinha Silva*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Marcelo de Mello Rangel**


Universidade Federal de Ouro Preto
Mariana, Minas Gerais, Brasil



Entrevista realizada em março de 2023 no Núcleo de Estudos sobre Biografia, História, Ensino e Subjetividades (NUBHES/UERJ), para o dossiê "Teoria da história, ensino de história e universidade: diálogos e perspectivas", da *Revista Maracanan*.


Agradecemos a Helena Azevedo Paulo de Almeida, Clayton José Ferreira, Isaías Gabriel Franco e Pedro Leal Gomes, que trabalharam conosco na transcrição da entrevista.


* Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História; e do ProfHistória/UERJ, Faculdade de Formação de Professores. Doutor e Mestre em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; graduado em História pela UERJ. Atualmente Coordena a Comunidade de Estudos de Teoria da História - COMUM. Bolsista do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ e do Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística - PROCIENCIA, UERJ/FAPERJ. (daniel.pinha@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-6460-5610>

 <http://lattes.cnpq.br/8740068953346337>

** Professor Adjunto da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de História. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Doutor e Mestre em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; graduado em Filosofia pela UFRJ e em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenador do "Grupo de Pesquisa em História, Ética e Política" (GHEP/UFOP) e do Grupo de Trabalho "Alteridade e Desconstrução" da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia - ANPOF. Bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. (mmellorangel@yahoo.com.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-5822-4969>

 <http://lattes.cnpq.br/2419520606896435>

Ilmar Rohloff de Mattos é Professor Emérito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (1985), lecionou História por mais de quarenta anos – na rede estadual do Rio de Janeiro, na Universidade Federal Fluminense e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Orientador de pesquisas de Dissertação de Mestrado e Teses de Doutorado, é autor de livros e artigos sobre história do Brasil e ensino de história, dentre os quais o clássico *O Tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial* (1985), que recebeu o Prêmio Literário Nacional, gênero História, na categoria de obras inéditas, do Instituto Nacional do Livro (Ministério da Cultura) e está atualmente em sua sétima edição.

* * *

Daniel [D] & Marcelo [M]: Professor Ilmar, agradecemos muito por aceitar construir conosco essa entrevista. Para que todos possam acompanhar melhor, estamos na UERJ, no 9º andar, no qual temos o Departamento de História e o Programa de Pós-graduação em História. Aliás, Ilmar, também somos gratos pela generosidade de ter vindo até a UERJ para nosso encontro. Gostaríamos de começar conversando sobre um texto seu publicado na revista *Tempo*, em 2006, há mais de 15 anos, “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”, que tem sido muito lido e discutido nos cursos de ensino de história e tem tido uma excelente recepção no Mestrado Profissional em História (ProfHistória).

Ilmar Rohloff de Mattos [I]: A Márcia Gonçalves me disse isso... “seu texto viralizou”. Ela usou essa expressão: “está viralizando”. Aliás, foi um pouco por isso que eu trouxe algumas coisas para mostrar a vocês; estou um pouco rouco, deve ser de emoção [risos]. Diria que, em larga medida inconscientemente, essa coisa de ser professor foi sempre muito forte dentro de mim. Primeiro, porque eu via minha mãe ajudando minha irmã a fazer o “dever de casa” da escola. Eu tinha a impressão de que ela não gostava muito de fazer os deveres de casa, e, tudo que eu queria era ir para a escola. Minha mãe a ajudaria, se nesse momento já não trabalhasse fora. Digo isso porque muitos não imaginam o quanto o trabalho doméstico é pesado; a gente não tinha empregada, nem geladeira elétrica. Uma das minhas “obrigações” era comprar o gelo para a geladeira, e eu voltava para casa mastigando os pedacinhos de gelo.

[M] E você se lembra da primeira vez que deu aula?

[I] A minha primeira oportunidade foi com o Henry, um vizinho bem mais moço do que eu. A única escola pública que existia era bastante distante; eu e minha irmã estudávamos em

uma pequena escola particular na rua em que morávamos e próxima de nossa casa. Os pais do Henry eram vizinhos, com poucos recursos. Não me recordo bem como surgiu a ideia de “ensinar” o Henry a ler. Eu repetia com ele as coisas que aprendia e como aprendia na escola.

Por sugestão de minha mãe, a mãe do Henry levou-o para um teste ou avaliação na pequena escola de nossa rua – a Escola Santa Izabel: ele foi direto para o segundo ano primário. Eu sempre gostei muito de estudar, de aprender, da escola. Sem qualquer falsa modéstia – e isso me incomodava um pouco –, eu sempre estava entre os melhores alunos da turma. No Primário, depois no Ginásio e depois no Colegial – dividido em Clássico e Científico. Eu queria cursar o Clássico, todavia o número restrito de alunos para essa opção me conduziu (ou forçou?) ao Científico, no Colégio Santa Teresa, no bairro vizinho a Olaria. Ali eu também me situava entre os melhores alunos da turma. Mas me recordo que poucos colegas tinham como horizonte o Curso Superior.

[M] Tinha um quadro? Seu nome ficava lá no quadro? Lembro que na minha escola também era assim, mas meu nome quase nunca aparecia lá.

[I] Na Escola Primária, e apenas nela, ocorria uma cerimônia no final do ano letivo com a entrega dos boletins, de medalhas aos melhores alunos, além de brindes (geralmente livros) aos demais alunos. Ainda hoje tenho minha coleção de medalhas! E aconteciam ainda os concursos das disciplinas (o nome não era exatamente este, mas não me recordo), do qual participavam escolas públicas e privadas, realizado pela Secretaria de Educação (ou nome semelhante) do Distrito Federal. Participei de alguns deles como representante da *Escola Santa Isabel*. Meu maior trauma foi quando no concurso de Matemática, que era uma matéria que eu gostava, não fiquei entre os primeiros colocados por não conseguir resolver um problema. Eram propostos dois problemas e várias questões. O primeiro dos problemas eu não consegui resolver, o que se deveu, em larga medida, à minha timidez. O concurso ocorreu em um colégio modelo, no bairro de Pedregulho, parte de um conjunto residencial – assim como as demais construções – projetado por um arquiteto, cujo nome também me foge agora, infelizmente, semelhante ao conjunto residencial que fica ao lado da PUC.

[D] O Minhocão?

[I] Isso. Este conjunto residencial acabou sendo a única parte construída do conjunto da Gávea, em contraste com o de Pedregulho. Posteriormente, ainda foi atravessado por um túnel. De qualquer modo, mesmo considerando apenas os dois prédios residenciais, a sua arquitetura é sensacional. Os moradores não veem o apartamento uns dos outros, para resguardar a privacidade. O conjunto do Pedregulho tem uma escola, com piscina... Uma das questões do concurso de Matemática consistia em calcular o volume da piscina, e para tanto tornava-se necessário conhecer as suas medidas. Razão por que fora solicitado às escolas participantes que

os candidatos levassem uma fita métrica. Sentei um pouquinho, vi os outros garotos... fiz as medições, mas com muito medo de cair na piscina. Depois que terminei e respirei fundo, me veio uma dúvida "cruel": o volume da piscina, qualquer volume, é a multiplicação do comprimento pela largura e pela altura... como é que eu vou calcular a altura da piscina? Os candidatos não conversavam uns com os outros porque éramos concorrentes. Observei que, um pouco afastado, em uma mesa, havia três professores que tomavam conta à distância, com medo talvez de alguém cair na piscina.

Vi que uns poucos colegas iam à mesa e voltavam com uma espécie de crachá, como lembrança, talvez... Bem, participei do concurso, mas eu era tão tímido que nem o crachá fui pegar. Quando acabou o concurso conversei com a professora da minha escola que me acompanhara ao colégio: "estou triste professora, não consegui calcular o volume, não vou ganhar". E fiz referência, ainda ingenuamente, à "lembrancinha" que alguns colegas tinham obtido na mesa. Ela foi lá e trouxe o "crachá" que tinha escrito no verso a altura ou profundidade da piscina, tantos centímetros, tantos metros. Na verdade, o concurso não avaliava apenas o conhecimento matemático, mas também desembaraço, astúcia, o que era até legítimo, mas não serviu de consolo para mim. Vocês podem perceber que eu nunca me esqueci. Chorei tanto que a piscina transbordou [risos].

[D & M] E esses livros que você trouxe Ilmar? São da época que você dava aula na escola?

[I] Eu tinha separado algumas coisas para vocês verem, mas não dava para trazer tudo. É que as pessoas me perguntam – e mesmo acham – que meu interesse por ensino é recente. Não! A minha intenção quando decidi cursar a Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), da Universidade do Brasil (UnB), era ser professor, porque na época ela formava principalmente professores; você tinha as opções da licenciatura e do bacharelado, mas o forte era a licenciatura. No quarto ano, no final do curso, fazíamos duas monografias, uma valia para a licenciatura e a outra para o bacharelado. A opção pela licenciatura nos levava ao Colégio de Aplicação, na Lagoa. Era a época do "três mais um", vocês já devem ter ouvido essa expressão. Tínhamos, no último ano, o estágio e disciplinas de conteúdo.

A FNF ficava no centro da cidade, em um prédio que abrigara a Embaixada da Itália e fora tomado pelos estudantes durante a Guerra. Cursei a FNF entre 1962 e 1965, uma época que ficaria marcada tanto pelo período anterior quanto posterior ao Golpe de 1964. No período anterior, os estudantes não deixavam fechar suas portas, funcionando praticamente 24 horas por dia. No período posterior ao golpe, ela se tornou um centro de resistência contra a ditadura. No quarto ano íamos ao Colégio de Aplicação duas vezes por semana, das sete ao meio-dia para essa formação pedagógica. Era uma coisa interessante, mas cansativa, a começar pela distância da sede da FNF. O Colégio fica na Lagoa. Eu saía de casa, na Penha, às cinco e meia para chegar lá às sete horas.

O Ciro Flamarion Cardoso, meu principal colega de Faculdade, dizia que não gostaria de ser professor, que até daria aula para sobreviver, mas que não pensava em ser professor. Ele sempre quis ser historiador, e as coisas que ele quis sempre perseguiu com muita honestidade. Ciro morava em Niterói, imagina como era para ele chegar ao Colégio de Aplicação. Quando tínhamos de fazer as aulas lá eu até gostava. Os alunos eram muito bons, inteligentes e argutos, de famílias com recursos, com boa formação, boa instrução, tínhamos que “ter coragem” para dar aula para eles, faziam cada pergunta no transcurso da aula..., mas eu gostava muito. Talvez por isso tenha sido escolhido paraninfo por uma das turmas. Era um excelente colégio, com excelentes alunos, de modo geral. O Ricardo Benzaquen foi um desses alunos brilhantes que tive no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. A experiência lá adquirida, embora curta, contribuiu bastante para a produção do primeiro livro didático, redigido em colaboração com dois colegas também professores de lá há mais tempo.

[D] O livro refletia as suas aulas? Como foi essa experiência?

[I] Eu era recém-formado (terminei o curso de graduação em 1965); o primeiro volume de *Brasil, uma história dinâmica* saiu em 1970 ou 1971. No segundo semestre do ano seguinte à minha formatura fui convidado para trabalhar no CAP, e lá permaneci uns dez ou onze meses, em substituição a uma professora de História que entrara em licença médica. Fiquei em dúvida se aceitaria o convite – um desafio! –, mas prevaleceu algo sempre dito por meu pai: “cavalo selado só passa na nossa porta uma vez”. Era uma boa oportunidade. Era recém-formado, até então trabalhara em curso para admissão ao ginásio; era professor de curso pré-vestibular – o Curso Platão; ainda morava com meus pais e... aceitei o convite!

A carga de trabalho era muito pesada, até porque continuava a sair de casa às cinco e meia para chegar lá às sete horas da manhã, e depois ia dar aulas em outros lugares. A professora cuja vaga possibilitava minha ida para o Colégio de Aplicação era a responsável pela parte de Didática para os licenciandos de História; evidentemente, eu não ia assumir as funções dela. No CAP conheci dois professores que contribuíram bastante para minha “formação pedagógica”, digamos assim: a professora Ella Dottori e o professor José Luiz Werneck da Silva. Mas eu era remunerado por uma bolsa do MEC de oito meses apenas, o que me levou a deixar o Colégio ao final da bolsa. Quando esses dois professores foram convidados para elaborar um manual didático de História do Brasil, me convidaram a participar do desafio. Não duvidei em aceitar.

No intervalo de tempo entre a experiência no CAP e o convite para participar da produção do primeiro volume da *História Dinâmica* muita coisa mudara em minha vida profissional e particular: eu me tornara professor da rede estadual por concurso público; trabalhando no Curso Platão, produzi uma apostila – *História do Brasil Colônia* – que teve expressiva repercussão acadêmica; sendo professor da PUC-Rio desde o segundo semestre de 1966, participei ativamente, como coordenador do curso de graduação em História, da implantação da Reforma

Universitária de 1968 na PUC e na fundação do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais; e – não menos importante, pelo contrário – me casei e vi nascer a Marcia: a primeira dos meus três filhos. A dedicação maior à PUC-Rio – como professor de tempo contínuo – foi me afastando de minhas origens na FNF, em particular dos ensinamentos da História do Brasil de Hélio Vianna.

Nos tempos anteriores à Reforma Universitária (1968), em especial no curso de História da FNF, era comum que os catedráticos só dessem aulas para o curso de História, deixando aos assistentes as aulas para os demais cursos. Então, o assistente era uma espécie de auxiliar, não se tratava do assistente como conhecemos hoje. Desde 1964, sobretudo após 1968, o quadro político se complicou muito: greves dos estudantes, invasão da faculdade, denúncias, prisões, cassações políticas. Mas o Hélio Viana, apesar de seu perfil conservador, ajudou a soltar muita gente... era casado com uma irmã do Presidente Castelo Branco. A sua *História do Brasil* era feita de nomes e datas o tempo todo. No livro de sua autoria, cada unidade ou capítulo era uma aula: "ciclo do pau-brasil", algo em torno de quatro páginas, então naquele dia a aula era curta porque repetia exatamente o que estava escrito no livro. E você tinha que ficar lá, ouvindo.

Em determinados dias, ele tinha reunião no Instituto Histórico [e Geográfico Brasileiro] (IHGB), a que pertencia, e indicava um dos assistentes para dar aula, geralmente o Manuel Maurício de Albuquerque, um professor de muita erudição, que dava uma aula diferente, com um conteúdo inovador, embora dentro do programa do curso – isto é, o índice do livro. Caso o catedrático voltasse mais cedo da reunião e entrasse na sala de aula, o assistente passava a expor o conteúdo do livro como se estivesse fazendo aquilo desde o início da aula. Após ter assistido tal cena algumas vezes, disse para mim mesmo que jamais aceitaria ser assistente de um catedrático.

Algo completamente diferente ocorria na cadeira de História Moderna e Contemporânea, cuja catedrática era a Professora Maria Yedda Linhares. Ela ministrou um curso sobre História da África, em particular sobre a Descolonização, para minha turma, e tinha um corpo de assistentes de muito boa qualidade acadêmica. Já a cadeira de História Antiga e Medieval tinha como catedrático o Eremildo Vianna, que alguns diziam dar muito boas aulas no período anterior a 1964 – 1964 foi um divisor de águas. A professora Maria Yedda conseguiu que o Ciro Flamarion, que se formara em 1965, fosse para Paris, onde realizou o seu Doutorado. O Ciro tinha essa coisa de estudar, estudar, estudar... Ele parecia viver para duas coisas: História e Ópera.

Enfim, o que estou fazendo aqui é lembrando com vocês um pouco da minha experiência. E isso porque quando me perguntam sobre o que tenho feito nos últimos anos em relação ao ensino de História, sempre gosto de ressaltar que tudo está e sempre esteve ligado a uma experiência que, claro, vai se reformulando.

[D] Sim, claro, a experiência é sempre decisiva. E só depois vamos elaborando a relação entre ela e o que temos feito. E sobre pesquisa, o que te interessava mais?

[I] Confesso que não gosto muito de pesquisa de arquivo. Gosto mesmo é de ler, fazer relações entre os textos. Isso para mim é um devaneio, adoro! Eu tive um orientando, que não vou dizer quem é, mas que vocês conhecem bastante... Ele estava estudando o Instituto Histórico e disse uma vez que não conseguia achar uma documentação específica, e eu disse a ele que tinha certeza que essa documentação estava lá no Instituto... não tinha tanta certeza assim [risos]. E ele continuava insistindo dizendo que já havia pesquisado e que não estava lá. Pois bem, fomos juntos e ele disse que já tinha visto tudo. Eu olhei por coincidência para a última gaveta, bati com os pés e disse para dar uma olhada... estava lá e ele ficou espantado dizendo que eu já sabia, e eu disse: "você que não foi ao arquivo ou não pesquisou com atenção" [risos].

[D] **Você diz isso, mas a pesquisa que originou sua tese virou um clássico, *O Tempo Saquarema*. Você sabe que decidi estudar Brasil Império, século XIX, por causa de dois livros, *O Tempo Saquarema* e *a Formação da Literatura Brasileira*, de Antonio Candido. Dois livros que me marcaram muito.**

[I] Sim, a *Formação* é realmente incrível.

[D] **Eu não sei se já te disse, mas sabe quando você vê um filme e depois quer ver de novo? Então, li *O Tempo Saquarema* duas vezes seguidas... mas sendo sincero, não li as notas.**

[I] Depois você fez exame médico? Estou brincando. Mas isso é uma coisa importante, você vai lendo as notas e perde o fio.

[M] **E como estamos falando de sua tese, lembro que você me contou há muito tempo que o primeiro capítulo, o mais longo, com aproximadamente 100 páginas, foi escrito por último. E é aquele com o qual você se identifica menos, não é?**

[I] Eu comecei pelo segundo e isso depois dá muito trabalho. Nunca façam isso! Eu estava meio neurótico, não sabia como começar a tese, na verdade estava me protegendo. Então a Selma, minha esposa, me chamou a atenção: "você está ficando chato com esse negócio... então desiste". Então combinei que iríamos para a Europa e quando voltasse começaria a escrever. O que me deu um fresco para depois assumir um compromisso como esse. Cheguei lá e o *Guernica* estava no Museu do Prado e não podíamos perder. Fomos! Aquela coisa monumental. Hoje em dia está no Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, mas havia ficado alguns anos no Prado. Havia uma sala na qual mostravam como Picasso tinha pintado o quadro e, em algum momento, diziam que ele começara pelo meio e que depois foi estendendo do meio para as extremidades. Então, eu também poderia começar pelo segundo capítulo [risos].

[D] Então a Selma deve ter ficado chateada com a viagem.

[I] Não, pelo contrário. Ela achou que foi ótima, porque eu escrevi. Ela já estava neurótica também. Aquele negócio de eu ficar dentro de casa, enfurnado, para lá e para cá...

[M] Tem um livro que você escreveu com a Márcia Gonçalves que gostamos muito, *O Império da Boa Sociedade. A consolidação do Estado Imperial Brasileiro* (que está na 14ª edição). Ele é outro texto que tem potência didática e, claro, sem perder a complexidade.

[I] Sim, claro, gosto muito desse livro. E ele também tem uma história interessante. Eu tinha, na PUC-Rio, na graduação, um aluno que me aporrinhava, ele chegou a me dizer uma vez que eu protegia alguns alunos, especialmente o Ricardo Benzaquen e o Theo Santiago, uma coisa sem qualquer fundamento. Bom, então eu defendi e publiquei em seguida a minha tese. Um dia eu estava no Centro da cidade, na Secretaria de Educação, que ficava no Edifício Menezes Côrtes, e vinha caminhando até a Livraria São José. Adorava dar uma olhadinha na Livraria, ainda que não comprasse nada, é um vício, e o encontrei novamente. Disse que tinha lido a minha tese e que gostou muito, agradei e ele disse, em seguida, que apesar de ser muito boa seria impossível ensinar aquilo no ensino secundário, hoje médio. Eu disse que não, que não achava isso e que era perfeitamente possível. Digo isso porque há algo que é impressionante: você inventa um obstáculo como esse, que o que estava na tese simplesmente não podia ser trabalhado na escola e pronto... Assim eu fiquei um pouco obsessivo com isso e resolvi escrever *O Império da Boa Sociedade* com a Márcia.

[D] Ilmar, a ideia do dossiê foi a de propormos uma relação entre o “ensino de história” e a “pesquisa em história”. Já tínhamos há algum tempo o desejo de conversar com você sobre o “Mas não somente assim!': Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História” (2006). Muita gente está lendo e trabalhando mais diretamente com seu texto, que, de algum modo, tem uma abertura muito grande para os estudantes e professores hoje. Tanto o Marcelo quanto eu trabalhamos muito com esse texto, e eu também costumo lê-lo com os alunos no ProfHistória, Mestrado em História que é composto por professores que já estão na sala de aula e que estão voltando à universidade depois de algum tempo mais diretamente dedicado à docência. Quando os alunos leem seu texto se identificam muito, pois ele valoriza a “identidade intelectual” do professor. Eles contam que sempre buscaram a construção dessa valorização através de certa prática – uma prática que você também valoriza em sua trajetória, como estamos notando aqui. Ao mesmo tempo não tinham encontrado um texto que desse vazão a esse desejo. A aula aparece ali como um processo que constrói uma autoria, a do “professor como autor”,

que também é resultado de relações com o contexto temporal. Então, gostaríamos de te ouvir: como você avalia as mudanças entre o contexto no qual você escreveu o texto e o nosso, hoje? Talvez, se tivesse que refazê-lo, o que mudaria ou no que você insistiria tendo em vista as transformações que temos experimentado?

[I] Olha, um texto (uma aula) é sempre algo que você escreve em um determinado momento, e para mim ele é isso. Se tivesse que fazer alguma coisa, faria um outro texto. Não estou fugindo da questão. Eu só acho que é isso. Ele é datado historicamente.

Quem disse “mas não somente assim...” foi a Selma, que era professora de Prática de Ensino. Estava avaliando monografias de bacharelado, as quais lidavam diretamente com documentação. A aula também é construída com base em documentos, mas não coloca esse trabalho em destaque. Então, cada um que finalizava a monografia já se sentia um historiador. Mas em certo momento a Selma disse: “mas não é somente assim que nós nos tornamos historiadores”. A licenciatura também forma historiadores!

Naquele momento ela estava ampliando o conceito de historiador para além do historiador na perspectiva do bacharelado, que é aquele que cria um conhecimento novo com base em documentos. Aliás, diga-se de passagem, não é bem assim, ou não é necessariamente assim, basta folharmos as monografias de bacharelado para ver que não é. Claro, a aula também pode ser apenas uma espécie de repetição. O professor já está automatizado de tanto que trabalha e em condições que não são as melhores. Mas em princípio a aula expressa a quem ela se dirige, à turma. Isso é um dado fundamental: para quem você está falando. Forçando um pouco a imagem: podemos ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa, desde que saibamos como ela raciocina, como trabalha com as informações que já tem... Ninguém é uma folha em branco.

E isso também em relação à universidade. Quando damos uma aula para quem está chegando à universidade, ela tem determinado conteúdo, dificuldade *etc.* Você não vai dar aquela aula para quem está concluindo o curso. Independentemente de você, esse aluno, essa turma, já leram e ouviram outros professores, em outras disciplinas. Então, cada aula é uma aula! Algo que me incomodava quando chegava nas escolas estaduais era quando um colega dizia que não aguentava mais, que já havia dado essa mesma aula quatro vezes em um único dia. Claro, fui coordenador de escola estadual, e sei que a coisa mais difícil é fazer o horário, você acaba colocando todas as turmas de uma série com o mesmo professor. Facilita, porque o professor pega, no mesmo dia, quatro turmas diferentes e dá a mesma aula, mas apesar disso confesso que não entendo como é que um professor diz que deu a mesma aula quatro vezes. O conteúdo em tese pode ser o mesmo, mas sempre estamos falando para alguém específico, pois não se trata de abrir o cérebro do aluno, jogar tudo lá dentro e fechar em seguida. Assim estamos desprezando o aluno, quer dizer, o receptor que tem uma história, que imagina, raciocina e constrói relações. Então, no geral, e não estou fugindo da sua pergunta, mas sendo sincero, se fosse para reescrever esse texto hoje teria de escrever outro.

Quando cheguei à PUC para trabalhar, já tínhamos por lá o Américo Jacobina Lacombe,

que era professor de História do Brasil República. Quando ele soube que eu iria lecionar História do Brasil me convidou para conversarmos na Casa de Rui Barbosa. Marcou um sábado de manhã. Vesti o paletó, gravata e fui conversar com ele. Saí da Penha e fui à Casa de Rui Barbosa. Estou até hoje esperando que ele apareça [riso]. Pois então, ele não mudava as suas aulas, até porque ele não era exatamente republicano. Outro professor que também já estava lá era o Artur César, que era muito simpático, dava aula de História da América. Ele conhecia muito sobre a terra dele, que era o Estado do Amazonas, mas de História da América, nada. Havia outro professor, Piragibe da Fonseca, ele criou a cadeira de Introdução à História na PUC-Rio, foi uma grande novidade à época. Enfim, eles foram se aposentando e a gente foi reorganizando e adequando o currículo. E o que quero dizer com isso é que o tempo vai se transformando e, se por um lado o professor tem autonomia, claro, ele também precisa ir se adequando. E é por isso que não tenho problema algum com a minha aposentadoria. Claro que continuo de alguma forma na PUC-Rio, mas é preciso abrir espaço para os novos professores como vocês que estão chegando.

[M] Claro, Ilmar, e um fato que também parece decisivo é que hoje em dia esse espaço da sala de aula está mais heterogêneo. Temos, desse modo, um espaço mais aberto e múltiplo e que estimula mais a fala, o diálogo, a crítica. E entendemos que seu texto também se refere, de algum modo, a esse momento, especialmente quando trata de uma aula que se constitui com base em uma atividade autoral coletiva. Uma aula que tende a se constituir a partir de mais pontos de vista, que vai estimular e exigir que o professor investigue ainda mais, que amplie a sua bibliografia, fontes...

[I] Sim, claro. Agora, é importante sublinhar que por mais que a gente esteja trabalhando com determinado colégio e turmas, e criando uma infinidade de coisas novas, elas tendem a ser mais novas para os alunos. Claro, pode ser que apareça algo que a gente nem imaginava, não estou dizendo que não aconteça nunca, mas estão dentro de um campo de conhecimento que controlamos ou pelo menos que precisaríamos controlar. Se você me perguntar o que tenho lido no que diz respeito à história, é muito pouco. Tenho lido mais textos que me permitem ver aspectos que ainda estão de alguma maneira fora da escola, quer dizer, que estão lá, mas que às vezes precisam ser melhorados no que diz respeito, por exemplo, ao problema da escravidão, da abolição, da cultura africana, afro-brasileira e assim por diante. Lembro de *Perder a mãe*, de Saidiya Hartman,¹ não sei se vocês conhecem... um livro difícil, não é? Não teria nada a ver com a história do Brasil. Eu digo em termos de conteúdo específico, mas em certa dimensão, tem tudo a ver! Não é que a gente vai usá-lo como livro didático, mas podemos e precisamos reformular nossas aulas sobre escravidão, sair um pouco dessa tendência a enfatizar os castigos, sofrimento... E ver como essas populações estavam agindo, reagindo, criando, os seus afetos...

¹ *Lose Your Mother: A Journey Along the Atlantic Slave Route* (2007).

[D] O que te faz continuar a ser professor e historiador, especialmente hoje em um contexto no mínimo complexo? Por exemplo, temos acompanhado e experimentado uma tendência antidemocrática significativa com implicações consideráveis no que diz respeito à pesquisa, docência, ao ensino de história e, mesmo assim, você continua se dedicando (militando) à história e ao ensino de história. É comum certo desejo por transformações mais imediatas e, em contextos como o nosso, quando elas não vêm em curto ou médio prazo observamos certa tendência à desistência.

[I] Eu não sou, digamos assim, ingênuo. Eu praticamente visitei todos os municípios do Estado. Chegava e perguntava: como se chama esse município mesmo? Em muitos deles o único prédio era o da Prefeitura e, em um caso específico, ainda estava localizado na sede de uma fazenda antiga, que era a coisa mais bonita. Nesse caso, cheguei com uma colega. Chegamos de carro à noitinha. Bem, fomos para a casa do prefeito que havia mandado colocar uns cobertores na sala, no chão, e foi assim que dormimos. Não havia sequer lugar para almoçar e como eu sempre fui mais tímido agradeço até hoje à minha colega. O prefeito perguntou se gostaríamos de almoçar na sua casa e ela disse que sim, que agradecíamos a gentileza. Lembro que ele perguntou o que queríamos comer e eu, claro, fiquei em silêncio. Na hora em que perguntou estava passando uma galinha e minha colega disse que adorava molho pardo! Enfim, foi tudo dessa maneira...

[M] A “desnaturalização de conteúdos” sempre foi muito cara para você, não é Ilmar? Enfim, você trabalha muito com a possibilidade de que a história e o ensino de história sejam capazes de trazer à tona outros passados possíveis, capazes de provocar espanto... E assim a história e especialmente o ensino de história provocariam um interesse pelo passado com base na diferença. Mas temos um problema nesse sentido, pelo menos tenho escutado e conversado com parte dos meus alunos(as) do ensino de história e dos estágios sobre isso, é que os(as) estudantes do ensino básico têm tido muita dificuldade para se relacionar com o passado exatamente porque eles entendem que se trata de algo muito diferente e, nesse caso, ultrapassado. Uma dificuldade que está muito relacionada, por um lado, a certo sucesso da estratégia temporal do progresso e, também, à relação mais contemporânea que temos tido com a técnica...

[I] Não é necessário usar tantos conceitos e explicar todo conteúdo de uma única vez, entende? Não é possível resolver tudo... Há certas coisas que você precisa guardar e elas voltam. Porque ninguém aprende nada em uma primeira enunciação. Fico pensando que em certo momento achávamos que o passado podia até ser interessante exatamente pela sua diferença. Claro, com base em certo anacronismo. Hoje, a maioria nem sabe o que é anacronismo. O vocabulário dos nossos alunos empobreceu muito, não? De vez em quando faço questão de ir a

alguma escola. Como conheço os professores há muitos anos, peço licença e vou. É duro, não é fácil. Mas não me arrependo.

[M] Não?

[I] Não, pelo contrário.

[M] Você se sente feliz quando entra na sala, quando orienta um aluno?

[I] Gostava sempre mais de dar aula do que de orientar, sinceramente. Orientação é sempre mais complicado. Tem aluno que é mais fácil de lidar. Tem alguns que se recusam e é até bom quando recusam porque estão pensando. Tem gente com temas que a gente sabe que não vai dar em nada.

[M] A aposentadoria impactou sua vida mais cotidiana, tendo em vista sua relação tão íntima com a universidade, com a sala de aula?

[I] Olha, eu já não dou aula há algum tempo... Até sinto falta. Mas confesso que estou envelhecido e falo isso numa boa. Estou começando a esquecer coisas. Mas sim, sinto falta de dar aula. E de algum modo também não. Já estava em um ponto que comecei a ter problemas de audição. Já não tinha turmas muito grandes porque o aluno falava lá atrás, e por mais que fosse alto, eu não escutava. Mas eu já imaginava a pergunta e respondia. Boa parte das vezes dava certo [risos]. Claro, às vezes faziam uma cara de espanto, aí eu pedia para alguém mais perto repetir o que foi dito.

[D] Qual a sua avaliação da experiência da pandemia, por exemplo, com relação ao negacionismo? Isso também tem impactado muito o trabalho dos professores hoje. Quero dizer: como você vê isso pensando no ensino de história? Porque isso também tem uma relação com a possibilidade da aula como uma atividade autoral, não?

[I] Sem dúvida! Bem, você pode entrar no tema diretamente, já sabendo que pode provocar uma discussão mais conflituosa. Vai ter sempre alguém que vai defender que não temos que nos vacinar. Mas outras coisas também vão aparecendo. Eu acho que não há uma resposta pronta para isso. Depende – como sempre – da circunstância, da experiência, entende? E muitas vezes a própria turma reage e responde, questiona.

[M] Já aconteceu isso comigo, eu não sabia muito bem o que dizer e a turma respondeu.

[I] Exatamente. A Sala de aula é sempre uma experiência única.

[M] **E é importante deixar que os alunos se manifestem e que a turma também discuta entre si...**

[I] Fundamental! No início, a minha aula não era tanto assim, mas o *Colégio de Aplicação* já exigia isso da gente: o que chamávamos de *interrogatório* – o que eu achava uma expressão péssima, especialmente naquela época.

[M] **Como você preparava a sua aula? Pensava, por exemplo, em fazer relações com questões mais contemporâneas?**

[I] Essa relação é importante sim, mas isso não era algo obrigatório... aparecia, entende? Às vezes mais, às vezes menos, mas sempre aparece, não tenho dúvidas. A não ser que você, por timidez ou determinada posição, já censure o aluno: "isso não faz parte do nosso tema". Tem professores que falam muito isso, não é?

[M & D] **Sim, por exemplo, quando se trata da questão da memória e da possibilidade de reconfiguração de identidades. Pensando mais nas experiências dos alunos na universidade, o que sinto muitas vezes é que também há uma dimensão positiva do conflito, não é? É o que tem acontecido muito em função dos alunos que entram na universidade a partir das cotas raciais. Eles já trazem outras demandas, outras expectativas da história, e um conflito construtivo tem sido mais recorrente.**

[I] Acho que para a gente que trabalha com o ensino de história é mais razoável, estamos um pouco mais preparados, há mais abertura no ensino de história. Mas em outras áreas pode ser que não. Enfim, esse ambiente não me incomoda nem um pouco, pelo contrário.

[D] **É um desafio, não é? Você já falava isso há muito tempo, com base no diálogo que você propõe com historiadores como François Furet e o próprio Michel de Certeau...**

[I] Aquilo está datado.

[D] **De algum modo sim, claro, como tudo que fazemos e pensamos. Mas seus textos sobre ensino despertam muito interesse desses alunos(as).**

[I] Sim, pensam a partir da realidade deles. E é por isso que temos que nos preparar, preparar a universidade para essa dinâmica positiva. Gostaria de participar mais dessa discussão. Não que eu tenha a solução. O meu ponto de vista é inteiramente positivo. É muito

importante que eles estejam aqui. Pode ser até que façam observações e reivindicações que pareçam, num primeiro momento, sem sentido. Mas não, precisamos ouvir.

O mais importante é que os alunos estão aprendendo a se expressar, ouvir, discutir.

[D] Aprender a se expressar é importante, não é, Ilmar? Porque muitos ali não falam com tanta frequência, especialmente em ambientes em relação aos quais não estão acostumados e muitas vezes não se sentem acolhidos, e enquanto falam ouvem a si mesmos.

[I] E como!

[M] Ilmar, você disse que também é preciso contar com a experiência – de determinada turma, aula, relação – para que se possa, então, pensar em certos caminhos, procedimentos e estratégias. Mas essa relação mais aberta com a experiência é difícil porque nos coloca, muitas vezes, em situações que são até embaraçosas, e por isso sempre lembro de certos afetos que são muito importantes como a paciência e a modéstia. Para que possamos, por exemplo, reconhecer que não sabemos determinado conteúdo, que não lemos certo texto. Nesse sentido, lembro muito da sua orientação. Claro que você não me deixava falar qualquer coisa, lia meus textos com todo cuidado, de maneira crítica, chamava a minha atenção, mas ao mesmo tempo sempre me deu espaço para construir argumentos. E isso com rigor e, também, com paciência e modéstia.

[I] Eu diria que há um primeiro momento de orientação, digamos assim, no qual vamos deixando a pesquisa fluir até nos conhecermos melhor, o que e como pensamos. Mas chega uma hora, até porque temos um prazo, em que você começa a afunilar, não é? Tem que botar o pé no chão, entende? Mas vou repetir: sempre gostei muito mais de dar aula do que de orientar. Até porque alguns alunos na Pós-graduação assumem a percepção de que não estão ali para aprender. Mas isso também não me incomodava.

[D] Será que essa preferência pela aula não se dá por essa interação mais imediata, pela dinâmica interativa que se constitui com base em um leitor, mas de outro tipo, de uma natureza específica: o aluno? Porque, de algum modo, é claro que os leitores-alunos, especialmente hoje, não são uma folha em branco, não é?

[I] Nunca foram. As folhas eram outras, aliás!

[D] As folhas eram outras e essa atualização que a aula promove, e que não é a da orientação, é uma experiência muito radical da diferença, não é?

[I] Sim, perfeito.

[M] Costumo dizer que a felicidade nasce dessa experiência da diferença. Quando você consegue, junto à diferença, construir um argumento comum, minimamente comum... é isso que faz a sala de aula ser um lugar feliz para mim, sabe? E me parece que você faz isso, que você sempre fez.

[D] É por isso que você gosta mais de dar aula do que orientar? Mas e a timidez?

[I] Todo mundo tem uma prima que é um problema. Tinha uma que dizia que eu nunca ia ser professor porque era tímido. Mas é isso mesmo, você vai crescendo, não é? Até tem aquele negócio, a experiência é mestra para algumas pessoas, não é para outras. Algumas experiências você absorve, outras não. Então isso depende de cada um. Mas nunca reneguei essa vontade de ser professor, pelo contrário. Mas se perguntarem para mim se gostaria de um chip que me garantisse maior longevidade eu não aceitaria. Aliás, esse mundo está ficando estranho, não é?

[D] Mas tem muito de passado nesse presente também, penso muito nisso.

[I] Muito, claro. Muito passado perverso!

[M] Falando em passados perversos, você não acha que o grande problema, nesse sentido, falando em Brasil, é a escravidão? São os afetos provocados pela escravidão? Você falou que precisamos ensinar mais temas como cultura afro-brasileira e a questão da escravidão com base em certa possibilidade de empoderamento. Um ensino de história como você propõe, que busca construir a aula como uma atividade dialogal e organizada a partir de uma experiência autoral coletiva, tem um poder ético-político importante, não?

[I] Sim, claro! Estamos falando de pessoas que construíram muita coisa, têm uma história, afetos, memórias que muitas vezes – ou quase sempre – só são lembradas no carnaval. Temos que trabalhar para recuperar positivamente esses grupos. Isso não significa que vai se falar contra os brancos. A escola tem esse papel, deve ter esse papel, de recuperar estas heranças que estão dentro da gente.

E que bom que a universidades tem se aberto, não? Nesse ponto a minha experiência na PUC-Rio é muito importante. Pude ver tantos alunos que conseguiram caminhar. Agora: também não sei quantos não conseguiram.

Empoderamento é uma palavra interessante, gosto dela. É claro que é possível pensar que um professor branco como eu não esteja interessado por essa questão, o que estaria errado. Também é possível que um professor de origem negra tenha outros interesses. O que quero

dizer é que nem todo branco é reacionário e nem todo não-branco é progressista, entende? Mas acho que nesse sentido podemos falar em um empoderamento sim e, claro, é preciso não perder de vista que o ensino trabalha no campo do simbólico o tempo todo. E do afetivo também, sem dúvida. Sem afetividade não temos nada. Essas duas palavras, ensino e aprendizagem, são indissociáveis. Se não houver aprendizagem, não há ensino. Você está falando, por exemplo, com aquele aluno que fica na primeira carteira e ele não está aprendendo nada, pois pode ser que esteja ali como um bonequinho de corda.

[M] E o que é “aprendizagem” para você?

[I] É quando o aluno tem condições de usar criticamente o que está sendo pensado em aula. Claro, não é exatamente na sala de aula que ele vai demonstrar essa capacidade. Podemos até ter um aluno muito esperto e ele pode sair aplicando pontualmente alguma coisa, mas e os outros? Isso acontece quando, depois de algum tempo, o aluno conversa consigo mesmo e percebe que determinada questão que o professor Marcelo colocou faz sentido e está diretamente associada a determinada circunstância ou problema mais amplo.

O ato de ensino pressupõe necessariamente a aprendizagem, quer dizer, é um “diálogo”. O ensino só se completa com a aprendizagem. É um diálogo permanente. A sala de aula é uma “ágora”! No sentido que a ágora é um espaço de decisão. A democracia grega está ligada exatamente à ágora, essa é a sua grande novidade.

[M] Ilmar, você poderia falar um pouco mais sobre esses livros que você trouxe?

[I] Esse livro aqui foi o primeiro que escrevi: *Brasil: uma história dinâmica* (1972). Ele foi escrito com base na minha experiência no Colégio de Aplicação, em conjunto com uma professora com a qual trabalhei e que tinha excelentes ideias em relação à didática, e eu era um recém-formado. Trabalhei lá em 1971 e havia me formado em 1965. Já conversamos mais cedo sobre isso.

Esse livro, independentemente do conteúdo, tem várias coisas interessantes nesse sentido mais didático. Tem, por exemplo, uma vinheta em cada capítulo. A razão imediata disso é auxiliar o professor e o aluno quando estão tratando de um tema que debateram na aula anterior. Quando o professor pede que os alunos abram em determinada página, sempre temos aquela pergunta: “em que página? Onde fica essa página?”... E aí o livro nos ajuda a identificar a página na qual temos um índio carregando um pau-brasil, por exemplo. Quando o livro saiu fez sucesso, mas claro, há críticas a serem feitas. Estamos trabalhando nesse livro com algo muito elementar, que a aula se dá sempre em um plano simbólico. O professor, sobretudo o professor de história, precisa compreender isso. E também sempre gosto de lembrar que a aula precisa ser um espaço no qual o aluno possa viajar, não se trata de decorar. Em geral tendemos a coibir o aluno, dizemos que ele está viajando... deixa ele viajar, pô! Temos um roteiro e o livro

ajuda muito nesse sentido e em algum momento você vai corrigir a rota. A aula é muito isso. Claro que uma aula de pré-vestibular, por exemplo, é diferente. Nesse caso corremos o risco de sair do roteiro e ele não entrar na faculdade. Certo exercício da imaginação é fundamental para essa aprendizagem crítica. Você trabalha sempre com o simbólico, portanto com a imaginação

[M] Isso também não tem implicação direta no que diz respeito ao processo de avaliação?

[I] Claro, precisamos mudar também nesse sentido. Há uma autora que gosto muito, Ana Teberosky. Ela lembra que conteúdos cognitivamente opacos implicam procedimentos simbólicos, precisam de novas relações entre meios e fins. Exigem domínio de processos e não apenas resultados. O processo de ensino-aprendizagem está relacionado com a possibilidade de que o aluno saia da aula e tempos depois possa pensar sobre o que discutimos e fazer relações.

[M] Esse processo também está relacionado ao que você chama de “desnaturalização de conteúdos”?

[I] Sim. O Caminha, por exemplo, era da pá virada, não é mesmo? Lembramos dele com base na famosa carta, mas logo em seguida ele abandonou tudo e ficou lá pelas Índias, e poucos sabem disso. O que é muito importante, pois se trata de uma carta que relata parte da sua relação com a alteridade, e o que temos em seguida é que ele abandona o que chamamos de civilização. Desde que me tornei professor emérito na PUC-Rio tenho trabalhado mais diretamente com o PIBID e essa atividade vem de alguma forma coroar essa experiência que sempre tive entre a atividade de pesquisa e a docência.

Ali no PIBID foi onde passei a trabalhar com certas ideias, essa de “ágora moderna”, por exemplo, o princípio de uma ágora moderna e a possibilidade de desnaturalizarmos conteúdos o tempo todo com os alunos. Trazemos determinadas compreensões e depois seguimos descentrando, para pararmos de ver determinada cultura como o centro. É também para procurar ver o mundo a partir do olhar do outro. É difícil, mas não é nada impossível. Temos tantos exemplos. Trata-se de provocar certo desequilíbrio. Esse na verdade é o ponto inicial. Em geral estamos confortáveis com determinada explicação e de repente trazemos alguma coisa que o aluno não sabe como responder... Ele vai chegar lá, vai aprender, mas vai sair da zona de conforto.

Por exemplo: geralmente trabalhava com determinadas classificações com alunos que estavam no segundo, terceiro período (ainda tinha paciência para isso... tenho até hoje!). Uma classificação é uma coisa que a gente faz cotidianamente. Estamos classificando o tempo todo! Dizemos algo e em seguida perguntamos pelo que seria pior, sobre o que seria melhor e vamos comparando e classificando, e o que parecia absoluto inicialmente pode parecer mais razoável. Isso empurra a visão, desequilibra.

Um exercício muito simples que eu fazia com alunos do primeiro período, por exemplo: recortava jornais e revistas e separava imagens de veículos diferentes, alguns com duas rodas, outros com quatro rodas, alguns com motor, outros sem. E pedia que os alunos separassem por classificação. E eles começavam: bicicleta tem duas rodas, motocicleta tem duas rodas, então separávamos em dois grupos, duas e quatro rodas, mas na medida em que construía essa classificação apareciam diferenças importantes, uns tinham motor e outros não. Então tínhamos que separar em duas rodas com motor, duas rodas sem motor, quatro rodas com motor, quatro rodas sem motor. Eles diziam que era fácil – “ah, isso não é pra gente” – mas continuavam, faziam contas, pensavam, ficavam procurando. “Com carro é fácil né? Motor... isso... não, está errado... tem duas rodas sem motor e duas rodas com motor...”. Mas de repente eu dizia que lá no meu condomínio o pessoal estava abusando: apareceu um cara com um triciclo. Onde é que ele entraria nessa divisão? Eles estavam cansados, a gente estava discutindo há algum tempo e aí chegavam a gritar – “quê? Ah não!” – e recomeçavam: “você é burro, são três rodas claro... mas tem motor!?”. Diziam que era fácil, mas ficavam eufóricos: “e esse? Bota em quatro rodas... mas só tem três... então precisa especificar... Bota em duas ou três rodas com motor...”.

O que era isso? Eles estavam aprendendo a classificar, a construir critérios para classificação. Parece uma bobagem, mas na vida a gente está classificando e reclassificando o tempo todo. Temos vários tipos de intolerância e nem percebemos como somos intolerantes. Nossa capacidade de tolerar o diferente está muito, muito baixa, a gente se irrita com qualquer coisa. Claro, não estou falando do que é intolerável. Não se trata de tolerar a recusa à ciência, à vacinação, por exemplo.

[M] Você acha que a História tem essa função?

[I] Exatamente. Restaurar certa cordialidade e capacidade de cidadania. Cidadania não quer dizer que todo mundo é igual. Pelo contrário. Precisamos aprender a lidar com a diferença. Tem uma frase que gosto muito e que acho que está na parede de um mercadinho: “o segredo é não correr atrás das borboletas. É cuidar do jardim para que elas venham até você”. Não adianta correr atrás do aluno... o cara volta! Não se trata de forçá-lo a copiar isso ou aquilo três, quatro vezes...

[M] você não acha que para isso é preciso também ter uma preocupação com a maturidade afetiva do professor? Porque isso exige paciência, modéstia, não? Fico pensando o quanto a aula de História também tem essa função de tornar possível uma relação mais criativa e efetiva com a diferença na universidade.

[I] Com certeza. Tem professores que chamam o aluno de ignorante porque acham que sabem tudo. Você tem razão, não é fácil. Eu acho que na universidade essa relação com a diferença é fundamental. O professor pode até ter um treinamento posterior, formação

continuada, mas não é suficiente. É por isso que eu valorizo o PIBID, a residência pedagógica... É nisso que estou trabalhando como consultor.

[D] Para não perdermos esse gancho da tolerância...?

[I] Dessa relação do Eu e o Outro, não é?

[D] Sim. Você usou a metáfora da ágora. Uma coisa que sempre me incomodou sobre a ideia de "aula como texto" são as condições. A gente precisa especialmente de um ambiente democrático para o funcionamento desse tipo de aula, e os professores têm chamado atenção para o problema da vigilância e mesmo da censura na escola hoje. A questão da "escola sem partido", por exemplo.

[I]: Aí já é outra esfera.

[D] Sim, claro. Mas é uma questão que incomoda muito e que estou discutindo um pouco mais em sala. Como desenvolver a ideia de autoria do professor e de todos como autores nesse ambiente que por vezes é marcado por tal vigilância, por essa tentativa de controlar a voz do professor? Porque o que o "escola sem partido" promove é uma ideia de antagonismo entre o aluno e o professor, não é? O aluno perseguir e até filmar o professor. Estou dizendo isso até para lembrar do ambiente democrático que tornou possível parte da sua reflexão sobre a aula como atividade autoral. Não sei se isso passava exatamente pela sua cabeça quando escreveu o "Mas não somente assim...". Nós, alunos da graduação e da pós-graduação à época pensávamos em outras questões – nas dificuldades da carreira docente no sentido da valorização profissional, por exemplo. Mas, ao menos para mim, não havia exatamente esse horizonte da "escola sem partido".

[I] Mas isso é fundamental, não é? Isso é decisivo. Estou falando desse pessoal que vem discutir "escola sem partido" e você está lá presente como professor, numa reunião com os pais dos alunos... claro, no início é difícil, muito difícil, mas é necessário. E isso depende de muitas coisas: da direção da escola, do apoio que a direção te dá, por exemplo. Se a direção for demagógica se torna ainda mais difícil.

[D] O que os professores em formação relatam hoje é exatamente isso, eles têm muitas dificuldades que são um pouco resultado dessa crise da democracia, não? Da crise dos valores humanistas, da relação com a diferença, da cidadania. Fico pensando, Ilmar, nas condições para a aula como autoria coletiva. Quais as condições para produzir uma aula com base nessa noção de "ágora moderna" em um contexto que

por vezes é marcado por essa tensão? Até porque tensão também pode ser produtiva. Essas discussões surgem no PIBID?

[I] Isso também está muito ligado à direção da escola. Se a direção da escola permite determinadas iniciativas, projetos... O PIBID geralmente trabalha com poucas escolas, eu sempre trabalhei com uma escola apenas, temos poucos candidatos ao PIBID, eles querem participar mais do PET, caminhar para a pesquisa, porque todo mundo hoje quer fazer pesquisa. E, claro, não é que isso seja proibido. Agora eu costumo perguntar: do que vão viver? Como pensar a pesquisa dissociada da docência?

[M] E da sala de aula como pesquisa.

[I] Claro que sim! O que a gente está fazendo ali é pesquisa o tempo todo. Não é pesquisa no sentido tradicional, mas você está pesquisando o tempo todo e construindo conhecimento.

Referências

- HARTMAN, Saidiya. *Lose Your Mother: A Journey Along the Atlantic Slave Route*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2007.
- HARTMAN, Saidiya. *Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, UFF, Niterói (RJ), v. 11, n. 21, p. 15-26, jun. 2006.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema: a formação da elite imperial do Brasil*. 1985. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. São Paulo: Hucitec, 2017.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; DOTORRI, Ella Grinsztein; SILVA, José Luiz Werneck da. *Brasil: uma história dinâmica*. v. 1. São Paulo: Cia. Ed. Nac., 1972.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; GONCALVES, M. A. *O Império da Boa Sociedade*. A Consolidação do Estado Imperial. São Paulo: Atual, 2001.