

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FABRÍCIO RIBEIRO PEIXOTO

O TEMPO PRESENTE COMO DISTOPIA NAS HQS PRODUZIDAS NA PANDEMIA
DE COVID-19 E SEUS USOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

CURITIBA

2024

FABRÍCIO RIBEIRO PEIXOTO

O TEMPO PRESENTE COMO DISTOPIA NAS HQS PRODUZIDAS NA PANDEMIA
DE COVID-19 E SEUS USOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Paraná para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Professor Doutor Clóvis Gruner.

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Peixoto, Fabrício Ribeiro

O tempo presente como distopia nas HQs produzidas na Pandemia de COVID 19 e seus usos no ensino de História. / Fabrício Ribeiro Peixoto. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Clóvis Gruner

1. História (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Histórias em quadrinhos na educação. 3. Tempo. 4. COVID 19, Pandemia de, 2020-. I. Gruner, Clóvis, 1971-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino de História. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA -
31001017155P1

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **FABRICIO RIBEIRO PEIXOTO** intitulada: **O Tempo Presente como distopia nas HQs produzidas na Pandemia de Covid 19 e seus usos no Ensino de História**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 03 de Setembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

04/09/2024 08:08:47.0

NADIA GAIOFATTO GONÇALVES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

21/09/2024 13:50:02.0

JULIO CESAR BENTIVOGLIO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO)

Assinatura Eletrônica

04/09/2024 12:08:30.0

MARCELO FRONZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)

“Dedico este trabalho ao meu pai Luiz Claudio Costa Peixoto (in memoriam), sem dúvida o maior responsável por tudo que sou e projeto ser, o grande orientador do meu passado, presente e futuro, não apenas meu maior exemplo, mas sem dúvida a minha maior inspiração.”

AGRADECIMENTOS

Primeiramente devo render agradecimentos a minha mãe Isaura Ribeiro Peixoto, por me dar a vida, por me aconselhar, me orientar e nunca desistir de mim e tolerar e aguentar minhas estultices. Agradeço imensamente a Milena minha companheira, esposa e amor da minha vida, que me ofereceu todo o suporte indispensável para a conclusão desta pesquisa, assim como todas as demais aventuras e desafios que resolvo enfrentar. Agradeço meus dois filhos João Vitor e Guilherme que com muita paciência toleraram a ausência do pai para que eu pudesse priorizar meu tempo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Gostaria aqui de expressar minha gratidão a todas e todos as e os mestres que me ensinaram e compartilharam seu conhecimento comigo no decorrer de minha vida. Ainda que nomeá-las e nomeá-los possa ser algo complicado. Certamente pelo esquecimento fruto de uma memória já um tanto quanto desgastada pelo tempo e pelos usos que fiz dele, deixarei de citar algumas e alguns.

Mas, ainda assim, gostaria de agradecer ao Professor Erivan Cassiano Karvat que há 15 anos me orientou na graduação fornecendo-me as bases necessárias e indispensáveis para a construção desta pesquisa ainda que indiretamente. Às e aos demais professores dos tempos da graduação: Geraldo Pieroni, Pedro Leão, Viviane Zeni, Wilma de Lara Bueno, Maria Ignês Mancini de Boni (*in memoriam*), Cláudio DeNipoti, José Antônio Vasconcelos, Rafael Tassi Teixeira e Osvaldo Luiz Meza Siqueira.

Gostaria também, muito especialmente, agradecer ao Professor Clóvis Gruner que foi meu professor ao menos, que eu me lembre de agora, em umas três disciplinas na graduação. Uma na especialização e duas no mestrado, desenvolvendo um importante papel na minha formação teórica e profissional ainda que por mais redundante que possa parecer sem o qual, indiscutivelmente não seria possível ter chegado até aqui.

Agradeço muito, a Professora Joseli Maria Nunes Mendonça por sua importante e fundamental atenção e orientação no desenvolvimento do projeto desta

pesquisa, Nádia Gaiofatto Gonçalves e Ana Cláudia Urban, que desenvolveram com excelência suas aulas e orientações durante a execução deste mestrado.

Não poderia deixar de citar e agradecer a meu amigo e colega dos tempos da graduação Guiosepe Sandri pelo apoio fundamental na leitura e correção deste texto. Assim como, agradeço aos Professores Marcelo Fronza e Luiz Carlos Sereza pelas importantes contribuições concedidas na etapa da Banca de Qualificação desta pesquisa.

Gostaria de registrar minha gratidão aos meus colegas da Pós Graduação pela sua pronta disponibilidade de me auxiliar via grupo de *Whatsapp* sanando minhas dúvidas sobre o desenvolvimento do curso e demais dificuldades que encontrei no decorrer desta jornada.

E não poderia deixar de render homenagens aos amigos que contribuíram aguentando minhas conversas monotêmáticas e cansativas durante a jornada do desenvolvimento desta pesquisa. Entre eles destaco Elcio Antônio dos Anjos e Fabio Murilo Silva.

“O universo é feito de histórias, não de átomos.”

Muriel Rukeyser

RESUMO

A presente pesquisa trabalhou com os usos de HQs que representam dificuldades e infortúnios que as pessoas passaram durante o confinamento na pandemia de covid-19, mais especificamente nos anos de 2020 e 2021. Dentre as mais diversas problemáticas existentes nas fontes trabalhadas, optei por destacar o luto, a alteração na percepção do tempo, as dificuldades políticas, econômicas e sociais, os problemas psicológicos decorrentes do confinamento e as *fake news*. Esta pesquisa pensou o tempo e o tempo histórico e suas abordagens no ensino de história. Para tanto me apoiei em trabalhos desenvolvidos por Reinhardt Koselleck. O recorte temporal abordado foi o tempo presente e para discuti-lo utilizei trabalhos desenvolvidos por Henry Rousso e Hans Ulrich Gumbrecht. Nesta pesquisa analisei a construção da consciência histórica de Rüsen e a literacia histórica de Peter Lee como elementos fundamentais para a orientação temporal das e dos estudantes. Utilizei o conceito do passado prático de Hayden White como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de uma finalidade útil no ensino de história na Educação Básica. Através dos usos do conceito de distopia de Júlio Bentivoglio pude perceber a pandemia como um tempo distópico. Este foi o principal mote desta pesquisa. Por fim, trouxe as HQs escolhidas como fontes e usei com estudantes do 3º ano do Ensino Médio e 9º ano do Ensino Fundamental. Posteriormente, foi feito um questionário, assim como, foi realizada uma atividade com as e os estudantes para observar sensações e percepções que elas e eles tiveram durante o confinamento pandêmico. A partir das atividades desenvolvidas pude observar se a distopia era perceptível nos trabalhos desenvolvidos. E pude analisar as atividades desenvolvidas pelas turmas como testemunhos que se mostraram como importantes ferramentas na construção da história do tempo presente.

Palavras-chave: tempo; tempo presente; distopia; pandemia; ensino de história.

ABSTRACT

This research was developed using comics that represent difficulties and misfortunes that people went through during the confinement of the covid-19 pandemic, more specifically in the years 2020 and 2021. Among the most diverse problems existing in the sources worked on, I chose to highlight grief, changes in the perception of time, political, economic and social difficulties, psychological problems arising from confinement and fake news. This research emerged about time and historical time and its approaches to teaching history, for which I relied on work developed by Reinhardt Koselleck. The time frame addressed was the present time and to discuss the use of works developed by Henry Rousso and Hans Ulrich Gumbrecht. In this research I analyzed the construction of Rüsen's historical consciousness and Peter Lee's historical literacy as fundamental elements for students' temporal orientation. I used Hayden White's concept of the practical past as a fundamental tool for developing a specifically useful purpose in teaching history in Basic Education. Through the use of Júlio Bentivoglio's concept of dystopia, I was able to perceive the Pandemic as a dystopian time. This was the main reason for this research. Finally, I brought the comics chosen as sources and used with students in the 3rd year of High School and 9th year of Elementary School. Subsequently, a questionnaire was carried out, as well as an activity was carried out with the students to observe sensations and perceptions that they had during the pandemic confinement. From the activities carried out I was able to observe whether the dystopia was obvious in the work carried out. And I was able to analyze the activities developed by the classes as testimonies that proved to be important tools in the construction of the history of the present time.

Key-words: time; present time; dystopia; pandemic; history teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – QUADRINHO 1 DE GIDALTI Jr.....	72
FIGURA 2 – QUADRINHOS 2 DE GIDALTI JR.	72
FIGURA 3 – QUADRINHOS 3 DE GIDALTI JR.....	73
FIGURA 4 – QUADRINHO 1 DE VERÔNICA BERTA.....	75
FIGURA 5 – QUADRINHOS 1 DE RAMI TANNOUS.....	76
FIGURA 6 – QUADRINHOS 1 DE KAMAL ZAKOUR E ABIR GASMI – ISOLAMENTO.....	77
FIGURA 7 - QUADRINHOS 2 DE KAMAL ZAKOUR E ABIR GASMI – ISOLAMENTO.....	78
FIGURA 8 – QUADRINHOS 1 DE AURELIANO.....	79
FIGURA 9 – QUADRINHOS 2 DE AURELIANO.....	80
FIGURA 10 – QUADRINHOS 1 DE ANDRÉ DUCCI.....	81
FIGURA 11 – QUADRINHOS 2 DE ANDRÉ DUCCI.....	82
FIGURA 12 – QUADRINHOS 3 DE ANDRÉ DUCCI.....	83
FIGURA 13- QUADRINHOS 1 DE ELAINE NOVAES FALCO. <i>UM APRENDIZ DESCOBRE QUE O TEMPO É RELATIVO MAS O DESTINO MUTÁVEL</i>	86
FIGURA 14 - QUADRINHOS 2 DE ELAINE NOVAES FALCO. <i>UM APRENDIZ DESCOBRE QUE O TEMPO É RELATIVO MAS O DESTINO MUTÁVEL</i>	87
FIGURA 15 - QUADRINHOS 3 DE ELAINE NOVAES FALCO. <i>UM APRENDIZ DESCOBRE QUE O TEMPO É RELATIVO MAS O DESTINO MUTÁVEL</i>	88
FIGURA 16 - QUADRINHOS 4 DE ELAINE NOVAES FALCO. <i>UM APRENDIZ DESCOBRE QUE O TEMPO É RELATIVO MAS O DESTINO MUTÁVEL</i>	89
.FIGURA 17 - QUADRINHOS 5 DE ELAINE NOVAES FALCO. <i>UM APRENDIZ DESCOBRE QUE O TEMPO É RELATIVO MAS O DESTINO MUTÁVEL</i>	89
FIGURA 18 - QUADRINHOS 6 DE ELAINE NOVAES FALCO. <i>UM APRENDIZ DESCOBRE QUE O TEMPO É RELATIVO MAS O DESTINO MUTÁVEL</i>	91
FIGURA 19 – ATIVIDADE DOS ESTUDANTES DO 9ª – CHARGE E COMENTÁRIO.....	122
FIGURA 20 – ATIVIDADE DOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO – HQ SOBRE A PANDEMIA.....	123

.FIGURA 21 – ATIVIDADE DE ESTUDANTES DO 9º ANO – HQ SOBRE A DOR E O LUTO DA COVID19.....	124
FIGURA 22. ATIVIDADE DE ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO – HQ: O TEMPO FOI CURTO.....	125
FIGURA 23: ATIVIDADE DE UMA ESTUDANTE DO 9º ANO – CHARGE SOBRE COVID19, TEMPO E DOR.....	126
FIGURA 24. ATIVIDADE DE ESTUDANTES DO 9º ANO.....	127
FIGURA 25. ATIVIDADE DE ESTUDANTE DO 3º ANO – HQ PANDEMIC.....	128
FIGURA 26. ATIVIDADE DE ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO – HQ RELATOS DA PANDEMIA.....	130
FIGURA 27 – ATIVIDADE REALIZADA POR ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO – HQ.....	131
FIGURA 28 – ATIVIDADE DESENVOLVIDA POR ESTUDANTE DO 9º ANO – POEMA: O VÍRUS E O AMOR.....	133

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DEMONSTRAÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 1.....	96
GRÁFICO 2 – DEMONSTRAÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 2.....	97
GRÁFICO 3 – DEMONSTRAÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 4.....	97
GRÁFICO 4 – DEMONSTRAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 7.....	98
GRÁFICO 5 – DEMONSTRAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 1.....	98
GRÁFICO 6 - DEMONSTRAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 2.....	99
GRÁFICO 7 – DEMONSTRAÇÃO DE RESPOSTAS À PERGUNTA 4.....	99
GRÁFICO 8 – DEMONSTRAÇÃO DE RESPOSTAS À PERGUNTA 7.....	100

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 3.....	101
QUADRO 2 – TRANSCRIÇÃO DAS REPOSTAS À PERGUNTA 5.....	102
QUADRO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 6.....	104
QUADRO 4 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 8.....	106
QUADRO 5 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 9.....	107
QUADRO 6 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 10.....	109
QUADRO 7 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 3.....	110
QUADRO 8 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 5.....	111
QUADRO 9 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 6.....	112
QUADRO 10 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 8.....	113
QUADRO 11 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 9.....	114
QUADRO 12 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO	116
QUADRO 13 – ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DA ATIVIDADE.....	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - O TEMPO, O TEMPO PRESENTE, A DISTOPIA E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	27
1.1 A QUAL TEMPO O ENSINO DE HISTÓRIA SE REFERE?.....	30
1.2 SERÁ O TEMPO PRESENTE UMA PRESENÇA NOTÁVEL NO ENSINO DE HISTÓRIA?.....	39
1.3 HÁ UMA DISTOPIA POSTA NO TEMPO PRESENTE E NO ENSINO DE HISTÓRIA?.....	50
1.4 COMO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A LITERACIA HISTÓRICA PODEM SERVIR PARA PENSAR O TEMPO PRESENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA?.....	57
CAPÍTULO 2 - O TEMPO PRESENTE PANDÊMICO ATRAVÉS DAS HQS SEUS USOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	62
2.1 A BNCC E A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE.....	67
2.2 AS HQS DO LIVRO EU E O ISOLAMENTO E A PRESENÇA DO PRESENTE DISTÓPICO.....	72
2.3 O LIVRO CRÔNICAS PANDÊMICAS E AS TEMPORALIDADES DISTÓPICAS NA HQ DAS EPIDEMIAS.....	83
CAPÍTULO 3 - A SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A PANDEMIA DA COVID-19 E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	92
3.1 ANÁLISE DAS QUESTÕES RESPONDIDAS PELAS TURMAS.....	95
3.2 A APRESENTAÇÃO DAS HQS E A PRODUÇÃO DO TRABALHO.....	118
3.3 A ANÁLISE DOS TRABALHOS DESENVOLVIDOS.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	143

INTRODUÇÃO

A ideia para a produção desta pesquisa surgiu em 2020, ano em que o planeta viveu a chegada de uma grande pandemia que afetou diretamente todos os setores da sociedade. Levando as pessoas a viver uma longa quarentena que produzia sensações traumáticas e catastróficas que veio a incidir não apenas nas dimensões biológicas e médicas, mas também, nas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais.

Pesquisadores, professores e cientistas das mais diversas áreas do conhecimento apontaram que a pandemia de covid-19¹ inaugurou efetivamente a entrada no século XXI, principalmente pelas mudanças e transformações das perspectivas de mundo e da compreensão da realidade que essa experiência pôde proporcionar. Lilia Schwarcz, antropóloga e historiadora, vinculada ao Departamento de Antropologia da USP, afirmou em uma entrevista à rede CNN Brasil que o século XXI começou efetivamente na pandemia.² Rogério Almeida, professor associado ao Departamento de Educação da USP, relatou que as transformações “culturais, sociais, econômicas e tecnológicas que reorganizarão os modos de vida e, sobretudo, as políticas de controle das populações”³, iriam desenvolver novas dinâmicas sociais que apontariam para a entrada em um novo tempo.

Ainda neste sentido, Joel Birman, médico psiquiatra e pesquisador vinculado a UFRJ, apontou que:

[...] o século XXI começa com a eclosão catastrófica da pandemia da Covid-19, caracterizada pelo conjunto de transformações políticas, sociais, econômicas, culturais, éticas e científicas que já promoveu e ainda vai se delinear no futuro próximo.⁴

Esta ideia por si só já remonta a uma alteração na perspectiva temporal. Pensar que a experiência pandêmica seria capaz de construir outro tempo foi uma

¹ O nome covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados. Disponível em: <http://informasus.ufscar.br/covid-19/>

² SCHWARCZ, Lilia. Entrevista concedida ao programa **Mundo Pós Pandemia**. CNN Brasil. Disponível em: <http://www.cnnbrasil.com.br/nacional/o-seculo-21-comeca-nesta-pandemia-analisa-a-historiadora-lilia-schwarcz/>

³ ALMEIDA, Rogério. Covid-19, o nascimento de um novo século e os laboratórios sociais. Entrevista concedida ao **Jornal da USP** em 15/04/2020. Disponível em: <http://jornal.usp.br/artigos/covid-19-o-nascimento-de-um-novo-seculo-e-os-laboratorios-sociais/>

⁴ BIRMAN, Joel. O trauma na pandemia do Coronavírus. 1 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. Formato Kindle. P. 63.

das motivações deste trabalho. Lembro-me que assim que o vírus havia chegado ao Brasil e pairava sobre a atmosfera escolar um clima de insegurança e medo, alguns estudantes me interpelavam questionando-me: “Professor será que estamos vivendo um marco histórico?”

No dia 19 de março de 2020, fui informado oficialmente que as escolas iriam fechar devido à chegada da pandemia de covid-19 em Curitiba. As autoridades de saúde orientavam a promoção do isolamento social, ou melhor, confinamento em casa, para evitar a transmissão desenfreada da doença. Inicialmente a proposta era que ficaríamos 15 dias reclusos, e a vida voltaria ao normal, lembro-me de observar em jornais e na mídia em geral a expressão: vai passar.

A caminho de casa resolvi passar em um supermercado para comprar alguns itens básicos de sobrevivência para os dias de confinamento. Ao chegar ao mercado pude vislumbrar um cenário perturbador. Vários produtos estavam em falta, os preços de alguns produtos haviam subido consideravelmente. Havia muitas pessoas correndo dentro do mercado para garantir os itens que precisavam antes que acabasse, e curiosamente, eu observava que todos os carrinhos de mercado que eu via possuíam uma grande quantidade de rolos de papel higiênico.⁵

O problema é que as ondas de infecção e as mortes geradas pela covid-19 só aumentavam e a previsão que o confinamento seria apenas de 15 dias não se confirmou e, para mim, o confinamento mais restritivo durou mais de um ano.

Joel Birman, em um livro publicado em 2020 no qual refletiu sobre a característica traumática e catastrófica da pandemia nas sociedades globais, revela que há que se pensar em trauma, pois o sujeito foi colocado literalmente pelo avesso, isto é, pela dor e pelo sofrimento⁶ as pessoas foram inseridas em uma realidade que por vezes contrariava diametralmente a toda construção de mundo a qual viviam.

⁵ Decidi por escrever este relato, uma espécie de testemunho pessoal, para reforçar que desde os primeiros momentos do anúncio da Quarentena, havia nitidamente um clima de terror, pânico e desespero. Alguns estudiosos da saúde e psicólogos como Steven Taylor, sugeriam que o papel higiênico surgia naquele contexto como um símbolo de proteção ou um mecanismo para nos proteger de patógenos. Disponível em <https://shre.ink/DDnQ>

⁶ BIRMAN, Joel. **O trauma na pandemia do Coronavírus**. 1 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. Formato Kindle. P. 9.

Todas as atividades sociais e econômicas foram suspensas, inclusive a liberdade de locomoção era restringida. Em Curitiba, havia toque de recolher: após as 22:00 horas era proibido transitar pelas ruas da cidade, salvo para uma emergência hospitalar. Uma carreta do corpo de bombeiros transitava pelas ruas de Curitiba à noite, na qual um caminhão com um som solicitava às pessoas que estavam nas ruas para voltarem para suas casas⁷. Diante desta realidade de insegurança, medo, caos, vendo o mundo pelo avesso, comecei a pensar e a estudar a ideia da distopia, pois para mim esse conceito refletia a realidade que estava vivendo.

Dentro deste contexto relatado as escolas passaram a promover aulas síncronas e assíncronas através do uso de *softwares*, aplicativos de videoconferência e demais ferramentas da internet. O ensino passou a ser feito remotamente. Em 2020 eu já possuía 11 anos de experiência docente, sempre utilizava algumas ferramentas da educação digital para corroborar com o desenvolvimento de minhas aulas, no entanto, durante este período o uso das ferramentas digitais tornou-se constante e obrigatório. Fiquei mais de um ano afastado da lousa, símbolo da atuação docente. Confesso que cheguei a sentir muita falta das discussões presenciais em sala, e das possibilidades didáticas que somente o ensino presencial poderia propor.

Nas aulas remotas os estudantes não abriam as câmeras, por uma série razões que eu entendia perfeitamente, eu também se pudesse não ficaria permanentemente com as câmeras abertas expondo não apenas meu rosto como a privacidade do meu lar. Os estudantes utilizavam como foto ilustrativa do seu perfil nas reuniões *online* ilustrações com animes, ou fotos de personagens de séries e *games* que eles consumiam. Então quando raramente algum estudante se manifestava, não abria a câmera e eu conversava com essa figurinha que eles utilizavam.

E para minha maior decepção e desgosto alguns estudantes utilizavam a foto do presidente da República Jair Bolsonaro. E não bastasse estar confinado, tinha

⁷ Bombeiros vão às ruas pedir para a população de Curitiba ficar em casa. Notícia do site Bem Paraná publicada em 20/03/2020. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticias/parana/bombeiros-vao-as-ruas-pedir-para-a-populacao-de-curitiba-ficar-em-casa-veja-video/>. Acesso em 19/07/2023.

que diariamente durante meu trabalho ficar conversando com alguém escondido atrás da imagem do presidente. Enfim, a realidade se apresentava para mim e para as e os estudantes através de um cenário estranho, deslocado, complexo e, então, distópico⁸.

Em 2022 ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A partir das discussões desenvolvidas e das aulas ofertadas no primeiro semestre do curso, tive acesso a algumas discussões realizadas nas aulas de História do Ensino de História e Teoria da História que reforçaram a existência de um problema que em minha experiência como professor de história na Educação Básica eu já havia percebido. Há uma separação posta entre a produção do conhecimento na universidade e a escola.

Peter Lee também observou esse desencontro⁹ ao abordar o uso da história acadêmica na construção da identidade nacional. Ele aponta que por vezes a história acadêmica não atende as demandas da vida cotidiana das pessoas. A história acadêmica acaba por produzir um conhecimento racional, que desenvolve um excedente teórico que transcende as necessidades básicas do senso comum como, por exemplo, a construção de uma identidade nacional. Lee aponta que o conhecimento histórico não pode estar inerte, e deverá agir como parte integrante da vida das pessoas.

Ao ler um texto de Maria do Carmo Martins¹⁰, que trata da criação da disciplina de estudos sociais e a supressão da disciplina de história do currículo escolar em 1971, compreendi que a autora mostra que em certa medida, os historiadores acadêmicos não se mobilizaram em benefício da manutenção da disciplina escolar. Visto que estavam garantidos, produzindo o conhecimento

⁸ O conceito de distopia que me amparei neste trabalho foi desenvolvido por Júlio César Bentivoglio no livro *História e Distopia*. Nesta obra o autor problematiza a ideia da distopia que em grande medida era sempre utilizada como antagônica à utopia, afirmando que a distopia poderá se referir a um deslugar, isto é, ela reflete um lugar deslocado e em deslocamento. Diante das condições que a realidade pandêmica impunha, acredito ser possível utilizar esta ideia visto que a realidade estava deslocada e em deslocamento. BENTIVOGLIO, Júlio. **História e Distopia: a imaginação histórica no alvorecer do século XXI**. 2 ed. Vitória: Editora Mil Fontes, 2021. P. 21.

⁹ LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR. P. 135.

¹⁰ MARTINS, Maria C.M. Poderes em confronto: o Estado e a resistência organizada. In: **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p.91-146.

científico nas universidades. Demonstrando uma espécie de desdém para com a realidade dos professores escolares, aprofundando ainda mais a lacuna entre professores universitários que eram reconhecidos como historiadores e professores escolares que deveriam ser apenas reprodutores do conhecimento acadêmico.

Em outro momento, Manoel Salgado Guimarães afirmou que é possível visualizar também na teoria essa evidente separação entre o que se produz nas universidades e o que se ensina nas escolas. Essa distância, no que se refere aqui exclusivamente ao ensino de história, sem dúvida alguma produziu e ainda produz uma espécie de crise no ensino.

Pode-se, então, compreender que dentro da sala o professor constrói o conhecimento apoiado por mecanismos teóricos, porém, em alguma medida ele vai selecionar o que será ensinado e reforçado para o entendimento dos alunos que em muitas das vezes não vai necessariamente reproduzir ou até mesmo replicar o conhecimento acadêmico produzido.

Inicialmente porque é necessário aproximar-se da realidade dos alunos, situação que em grande medida os textos acadêmicos não necessariamente pretendem acolher. Manoel Luiz Salgado Guimarães propõe que a historiografia poderia e deveria estar mais atenta a essa lacuna existente entre a pesquisa e o ensino de história. A partir daí sugere aos historiadores que a teoria deverá ser usada para propor uma metodologia que não seja elaborada unicamente para produzir a pesquisa, mas, também tenha o ensino de história em seu horizonte¹¹.

Dentro desta ideia proposta, é possível alegar que pensar o ensino de história poderá ser visto não apenas como a prática advinda de uma reflexão teórica, mas também, e porque não pensar, que ele mesmo é um objetivo da teoria e da prática. Portanto, ao estabelecer seus objetivos e estratégias para construir um plano de aula, o professor utiliza a teoria. “Em suma, uma teoria da história é uma reflexão que interroga as formas pelas quais o pensamento histórico pode se constituir em uma especificidade científica”¹². Ao considerar a própria historicidade desta informação, é possível compreender que com o surgimento da cultura histórica

¹¹ GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado in: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

¹² Ibidem.P. 39.

oitocentista e o estabelecimento da história disciplinar, esta deveria ser construída e ensinada para propor uma identidade nacional.

Dito isto, é possível constatar, então, que a teoria deverá preocupar-se a propor uma construção conceitual que vislumbre, ou melhor, se preocupe com o público-alvo que conforme orientou Manoel Luiz Salgado Guimarães de forma muito bem clara são também os estudantes e todos aqueles e aquelas que se interessem pela história.

[...] o público-alvo, parece claro, não está constituído apenas pelos pares da academia, mas, também pelos diferentes públicos que demandam narrativas do passado, entre eles os alunos que devem aprender história nas escolas. É preciso, pois, considerar como parte dos problemas da interrogação teórico-historiográfica a reflexão em torno do ensino e da didática da história.¹³

Ou seja, a produção teórico-historiográfica deveria ser construída também pensando em atingir não indiretamente, mas, diretamente o público escolar e então pensando o ensino de história como um fim. Assim a separação entre a história acadêmica e a história escolar seria mitigada na origem.

Pois, ao pensar que por vezes a construção discursiva e teórica da história acadêmica se coloca em um lugar estranho, inatingível, mas, superior, pois é portadora de uma legitimidade científica, que por vezes aos estudantes da educação básica e também aos professores não servirá, pois não dialoga ou se relaciona com elementos de sua realidade nem nos objetivos, tão como, nas conclusões.

Assim, retomando a ideia já comentada por Peter Lee quanto ao excedente teórico produzido nos textos acadêmicos, poderia pensar que foi desenvolvida uma história distópica, pois, foi criada uma história científica e em certa medida totalitária¹⁴ e hostil, inacessível à maioria, posta muitas vezes em um lugar fechado, deslocado, cuja linguagem não pretenderia abarcar as demandas existentes, mas que seus resultados deveriam ser absorvidos.

¹³ Ibidem. P. 40.

¹⁴ A expressão história totalitária que uso aqui foi utilizada por Bentivoglio ao revelar a tentativa de controle sobre o passado que por muitas vezes a historiografia tradicional utilizou construindo uma descrição absolutizada do passado, negando-se a perceber a pluralidade de passados assim como suas variações. Ao tentar fixar o passado a história, segundo Bentivoglio, se assemelha as distopias literárias. BENTIVOGLIO, Júlio. **História e Distopia: a imaginação histórica no alvorecer do século XXI**. 2 ed. Vitória: Editora Mil Fontes, 2021. P.26.

Em outubro de 2022 tive a possibilidade de participar do II Congresso Nacional do ProfHistória realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde pude verificar que vários trabalhos apresentados em diversos Grupos de Reflexão Docente, apresentavam esta problemática, a separação entre a produção acadêmica e a escolar. Para mim estava claro que este deveria ser um dos objetivos que minha pesquisa deveria perseguir. Isto é, produzir um material com que pudesse alcançar professores, alunos, seja do ambiente acadêmico ou escolar.

Diante da realidade conturbada e catastrófica que o ano de 2020 representou para a sociedade e - no que me interessa aqui neste trabalho - a comunidade escolar. Eu comecei a pensar o tempo presente como um tempo distópico. E já compreendia como uma problemática a ser trabalhada seria como aliar o estudo do tempo e a história do tempo presente analisando o evento pandêmico de 2020 através da produção de um trabalho que dialogue com a Educação Básica.

Então inicialmente pensava em produzir uma pesquisa sobre os usos de distopias no ensino de história. No entanto, em conversas com o meu orientador, pude perceber que embora a ideia da distopia tenha tomado um papel importante na atual conjuntura:

Talvez não exista nenhuma discussão mais premente neste início de milênio que analisar o lugar das utopias e das distopias no imaginário e no pensamento contemporâneos. Compreendê-las em uma época de relativismo e incertezas implica reconhecer o modo como a humanidade significa e representa suas experiências numa perspectiva temporal, projetando-se no passado e no futuro para dotar de sentido o tempo [...]¹⁵

Ainda assim, a discussão principal a que este trabalho se propõe é sobre o tempo presente e, principalmente, a história do tempo presente e usarei o conceito de distopia para pensar e perceber esse tempo. Então, com o auxílio do professor Clóvis Gruner, resolvi produzir uma pesquisa e um material pedagógico que auxilie professores e alunos a trabalhar com as categorias teóricas referendadas pela BNCC como o tempo e espaço, indivíduo, natureza, sociedade, cultura e política para principalmente refletir sobre o ensino da história do tempo presente com o uso de histórias em quadrinhos (HQs) sobre a pandemia de covid-19 e através da

¹⁵ BENTIVOGLIO, Julio. O futuro das utopias e das distopias em tempos presentistas. **Esboços: histórias em contextos globais**, vol. 27, núm. 46, pp. 390-404, 2020.

análise das percepções dos alunos acerca deste evento, reforçar a necessidade do ensino da história do tempo presente - que é ignorada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) - para a construção de uma consciência histórica e consequentemente uma literacia histórica por parte dos alunos.

Para pensar o tempo, o tempo presente e a história do tempo presente, utilizei trabalhos desenvolvidos por Reinhardt Koselleck, Hans Ulrich Gumbrecht e Henry Rousso, respectivamente. Para pensar o conceito de distopia seu alcance e seus desdobramentos, optei por me embasar no livro *História e Distopia* de Júlio César Bentivoglio. A ideia de consciência histórica que utilizei nessa investigação foi elaborada por Jörn Rüsen, foi utilizado juntamente o conceito de literacia histórica desenvolvido por Peter Lee como uma ideia derivada da consciência histórica de Rüsen.

No primeiro capítulo trabalhei com esses conceitos teóricos discutindo-os com um maior espaço e relacionando-os diretamente com o ensino de história. Assim, o primeiro capítulo foi dividido em quatro sessões: na primeira sessão discuti o conceito de tempo e tempo histórico utilizando as considerações elaboradas por Reinhardt Koselleck em dois livros, o primeiro, *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Desta obra utilizei as categorias espaço de experiência e horizonte de expectativas. Resumidamente essas duas categorias antropológicas foram elaboradas para a delimitação dos tempos históricos. O espaço de experiência remeterá ao conhecimento do passado e o horizonte de expectativas relaciona-se com as projeções do futuro. Essas duas categorias me auxiliaram na construção da noção de tempo histórico e do tempo presente.

A segunda obra de Koselleck que usei na pesquisa é *Estratos do Tempo: estudos sobre história*. Neste trabalho o historiador alemão desenvolveu uma análise do tempo histórico produzindo uma analogia com a geologia, dividindo o tempo em estratos, desenvolvendo uma abordagem sistematizada do tempo que se distanciará da perspectiva linear do tempo que, por vezes é utilizada por alguns professores no ensino de história.

Na segunda sessão do primeiro capítulo produzi uma reflexão sobre o tempo presente e a história do tempo presente. Neste momento mobilizei como referência principal a obra *A última catástrofe*, de Henry Rousso, texto em que o historiador

francês associado ao Instituto da História do Tempo Presente na França, problematiza o tempo presente tensionando a noção de história contemporânea e construindo delimitações e recortes temporais para a reconstrução da história do tempo presente como um campo autônomo dentro da história. Essa obra foi útil para produzir algumas reflexões vinculadas ao ensino de história reforçando a necessidade do ensino da história do tempo presente, remetendo obra seminal de Marc Bloch, na qual o historiador reforça que toda história é uma história feita no presente e para o presente.¹⁶ A partir desta ideia reforço a necessidade de os professores pensarem o presente em sala de aula.

Na terceira parte, busquei refletir sobre o conceito de distopia, usando principalmente conforme já comentado, a obra de Júlio Benvoglio, *História e Distopia*. Na atualidade há uma grande demanda de narrativas distópicas sendo consumidas por jovens e adolescentes, HQs, séries, filmes, livros e *games*, ultimamente têm abordado distopias.

A palavra distopia foi utilizada em 1868 no parlamento britânico por John Stuart Mill, que pela primeira vez, de forma relevante, usava o termo distopia que era usada como antônimo de utopia¹⁷. Mill se opunha a política inglesa e aos políticos da época que através de alianças externas pautadas na ampliação do poder do Estado cujo fim era promover uma utopia, desencadearia uma distopia. Para o liberal, a extensão do alcance estatal inglês desencadearia um horizonte desastroso. Mill, neste momento usava a distopia como antônimo de utopia, no caso específico a *Utopia* de Morus.

Thomas Morus publicou em 1516 a obra *Utopia* que de forma sucinta, descreveria uma República imaginária governada pela razão. Observa-se na obra que o autor se inspirou na *República* de Platão. Ele construiu uma sociedade ideal e idealizada onde a solução para os possíveis conflitos de interesses seria mediada com o uso da razão. Morus nomeou a ilha imaginária de Utopia, que significaria o não lugar ou lugar nenhum. Desde então, a palavra utopia vem sendo utilizada para

¹⁶ BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001. P. 60.

¹⁷ BENTIVOGLIO, Júlio. **História e Distopia: a imaginação histórica no alvorecer do século XXI**. 2 ed. Vitória: Editora Mil Fontes, 2021. P. 95.

significar um lugar perfeito, idealizado, onde todos vivem em paz e harmonia, usufruindo a alta eficiência do Estado.

O termo distopia passou a ser utilizado, como o contrário da utopia ou, ainda assim, como uma utopia de ponta cabeça, invertida. No século XX a distopia tornou-se um gênero literário, como desdobramento dos textos de ficção científica, que ganhou maior força principalmente a partir de 1970 com a publicação de obras que retratavam futuros catastróficos. Após duas Guerras Mundiais e Guerra Fria, incertezas e a desesperança para com o futuro eram notáveis.

No entanto, seguindo o conceito desenvolvido por Bentivoglio, a distopia será vista como um deslugar, assim, ela não necessariamente ficará somente no futuro de modo que para a história e o ensino de história, poderá ser usada tanto para o passado e no que me interessa aqui, para pensar o presente.

Na quarta sessão do primeiro capítulo utilizei os conceitos de consciência histórica de Rüsen e literacia histórica de Peter Lee. Esses dois conceitos me auxiliaram a produzir uma chave de leitura para compreender como as e os estudantes se apropriam do conhecimento histórico e ainda assim de que forma o utilizam em seu cotidiano. E ainda neste momento pude reforçar a característica prática e utilitária proposta por Rüsen na construção da consciência histórica aproximando-a da proposição acenada por Hayden White, com o *Passado Prático*.

É importante reforçar que esta aproximação não foi desenvolvida nesta pesquisa de forma descuidada. Resumidamente procuro reforçar o conceito de consciência histórica elaborada por Rüsen como uma ferramenta prática que auxilia à construção do conhecimento histórico por parte das e dos estudantes que mobilizam este conhecimento como uma ferramenta útil para produzir uma orientação temporal e expectativa de futuro. E ao pensar os usos do passado não exclusivamente em seu sentido escolar ou acadêmico, mas, com um amplo uso cotidiano acredito ser conveniente pensar juntamente o texto *Passado Prático*.

Neste texto, White utiliza a ideia de passado prático construída por Michael Oakeshott, diferenciando-a do passado histórico. Em suma o passado histórico seria o passado construído pelos historiadores profissionais, no qual a metodologia científica da sua produção acabaria por interromper as possíveis relações do

passado com o presente e com o futuro. O passado histórico é resultado da tentativa dos historiadores de produzirem uma pesquisa profissional, científica, sobre o passado, que ao fim e ao cabo ou no limite construirá uma história presente em livros, artigos e ensaios acadêmicos, mas que ao final não poderia ser utilizada pelo senso comum para responder os problemas cotidianos do presente haja vista que este passado estaria fechado ou sepultado nas especificidades de sua ocorrência.

O passado prático por sua vez, segundo White, estaria mais vinculado ao presente, “o ‘passado prático’ que é estabelecido a serviço do ‘presente’, é relacionado com este presente de um modo prático e do qual, então, podemos retirar lições e aplicá-las ao presente, para antecipar o futuro”¹⁸. Nestes termos segundo White, o passado prático estaria insuflado da filosofia da história, que os historiadores profissionais haviam se afastado, para então devolver ao pretérito sua utilidade prática.

Para o ensino de história acredito ser de fundamental importância aos professores realizarem diariamente esta reflexão em suas aulas, visto que conforme orientaram Rüsen e White o conhecimento sobre o passado auxilia na formação de uma consciência histórica que irá servir como uma ferramenta para utilizar no dia a dia.

No segundo capítulo irei analisar as fontes, que são dois livros de histórias em quadrinhos, que escolhi para inspirar e oferecer informações para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio que escolhi para desenvolvermos o ensino da história do tempo presente. Primeiramente gostaria de explicar que foram escolhidos esses dois anos ou séries, de segmentos distintos, visto que é o último ano do Ensino fundamental e Médio, pois é exatamente neste período que a BNCC orienta aos professores ensinarem as temáticas relacionadas à história contemporânea. Assim, acredito que eles teriam a maturidade de trabalhar com a história do tempo presente. E optei por escolher dois segmentos diferentes para obter uma noção mais ampla acerca da recepção e das interpretações sobre a história do tempo presente seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

¹⁸ WHITE, Hayden. O Passado Prático. Tradução: Arthur Lima de Avila, Mario Marcello Neto, Felipe Radünz Krüger. **ArtCultura** Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 9-19, jul.-dez. 2018. P.17

Como fonte, usei algumas HQs contidas em dois livros de histórias em quadrinhos que foram publicados em 2020 e 2022, refletindo os problemas gerados no confinamento e na quarentena da pandemia de covid-19. São eles:

- *Eu e o isolamento* de André Ducci e vários autores, Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba.
- *Crônicas Pandêmicas* de Elaine Novaes Falco e vários autores. Têmpora Editora: Curitiba.

As HQs foram utilizadas em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, as quais eu lecionei em um Colégio Estadual de Curitiba. As fontes foram utilizadas para inspirar as e os estudantes, assim como, também para fornecer-lhes informações sobre o evento. Então trabalhei com as turmas recortes desses livros para auxiliá-los à produção de um trabalho posterior refletindo suas experiências sobre o evento o qual estudam.

No terceiro capítulo desta dissertação tratei da parte mais prática desta pesquisa que será propriamente o trabalho que desenvolverei com as e os estudantes, assim como, a produção de um material propositivo para professores e alunos que vem a seguir a determinação proposta pelo Regimento do ProfHistória.

Assim, o terceiro capítulo foi dividido em três etapas que irão compor as três etapas da sequência didática que desenvolvi para o estudo da pandemia de covid-19 e seus efeitos no grupo de alunos que eu trabalhei.

A primeira foi a exposição e a análise de uma pesquisa desenvolvida através de um grupo de questões solicitadas ao grupo. Algumas questões são abertas e outras fechadas e foram disponibilizadas via formulário *google forms*, para turmas de 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Na segunda etapa com o uso das HQs que selecionei, apresentei alguns problemas desenvolvidos no ano de 2020 no período do confinamento. Como o trauma psíquico e físico que o isolamento pôde produzir como a questão do luto, a saudade e a ausência dos familiares e amigos e a percepção do tempo e das temporalidades. Por fim solicitei às e aos estudantes a produção de uma HQ ou uma música, uma poesia, um *podcast* ou um desenho que reflita e retrate as percepções que tiveram vivendo este período.

Na terceira etapa foi realizada uma análise e discussão com os trabalhos produzidos no intuito de observar e verificar se houve a presença de elementos que remontem à ideia da construção de uma história do tempo presente em que a distopia ou características da presença de um clima distópico fossem percebidas dentro dos trabalhos apresentados.

Através desta metodologia pude alcançar importantes dados para pensar a problemática inicial a qual foi construída esta pesquisa que é verificar como estudantes perceberam e sentiram o confinamento durante a pandemia de covid-19 e a partir desta análise como pensar alternativas para ensinar e construir junto aos estudantes a história do tempo presente na Educação Básica.

Na quarta e última sessão do terceiro capítulo apresentei um material pedagógico sistematizando e disponibilizando a sequência didática desenvolvida como um produto para uso tanto de professores como alunos que se interessem pelo ensino da história do tempo presente, do uso de HQs no ensino de história e sobre a temática da pandemia de covid-19.

CAPÍTULO 1 - O TEMPO, O TEMPO PRESENTE, A DISTOPIA E O ENSINO DE HISTÓRIA.

“Temporalização não significa ‘sucessão’ de ‘êxtases’. O porvir não vem depois do vigor de ter sido e este não vem antes da atualidade. A temporalidade se temporaliza num porvir atualizante do vigor de ter sido”¹⁹.

A comunidade historiadora necessariamente se preocupa com o tempo, as temporalidades, suas implicações e disposições. Estudar, delimitar e compreender o tempo tem sido uma tarefa árdua que vem sendo enfrentada pelas pessoas que se dispõem a estudar e ensinar a história. O terceiro milênio apresenta algumas dificuldades importantes quanto às delimitações do tempo; há quem diga ou perceba o tempo acelerado e afirme que estamos avançando rapidamente no tempo, assim como, há quem pense que voltamos no tempo, visto que repetimos ou reproduzimos comportamentos, ideias e conceitos de tempos remotos.

¹⁹ HEIDEGGER, Martin. **O ser e o tempo**. Parte 1. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2005. P. 149. Grifos meus.

Há um grupo considerável de pessoas que alega que a Terra é plana; também há um crescente negacionismo científico que leva um número importante de pessoas a desconfiar do conhecimento científico negando-se a se vacinar diante de uma pandemia e fundamentar-se exclusivamente em crenças religiosas ou místicas. Simultaneamente há outros tantos que se preparam para colonizar Marte, produzir carros autônomos ou desenvolverem a passos largos mecanismos dotados com inteligência artificial. Pensar que o século XXI teria que conviver com ideias e discussões tão díspares e desconexas, leva a necessidade de pensarmos e refletirmos sobre qual é o nosso tempo e como o percebemos.

Quando participei certa vez, de uma reunião de professores de história, num evento organizado na Semana Pedagógica - em uma escola da rede privada de Curitiba onde lecionava há alguns anos - fiz uma proposição para que fosse incluído no Currículo de História em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio. Estudar e produzir reflexões sobre o tempo, as diversas temporalidades e suas percepções na História, visto que a BNCC orientava como Competência Geral para todos os anos da Educação Básica, mas, como uma habilidade necessária somente ao 6º ano do Ensino Fundamental.²⁰

Lembro de que a coordenadora que encaminhava a reunião, estranhou minha proposição, alegando que os professores de história todos os dias inevitavelmente falavam do tempo. Mas ela estava pensando no tempo cronológico, isto é, nas datas que são dadas e que foram apontadas como marcos de ruptura do tempo. Todavia, ao contrário do que eu propunha, ela não produzia uma reflexão problematizando o tempo e seu decurso. Na visão dela, a coordenadora, tempo era trabalhado como algo estático, um elemento ou um dado a ser absorvido, mas não interpretado.

Rodrigo Turin observou o surgimento nas últimas décadas de uma grande demanda de pesquisas da história da historiografia e da teoria da história preocupadas em promover reflexões em torno da temporalidade. Assim, expressões como: “o passado que não passa”, “o futuro não é mais o que era” ou “presente que

²⁰ (EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

tudo consome” surgem como novos *topoi* nas reflexões sobre nossa experiência temporal, produzidas por diferentes autores.²¹

Em um uma entrevista ao website *TabUol* publicada em agosto de 2020, Turin alegou que: “*Vivemos hoje tempos múltiplos, sem que haja um eixo único que os ordene*”²². Segundo o autor vivemos sob co-temporalidades, isto é, vivemos múltiplas temporalidades que coexistem, sob tensão. Para ele, a pandemia intensificou uma percepção de múltiplas temporalidades, enquanto ainda olhamos para o retrovisor buscando resolver problemas que decorrem das questões mal resolvidas do passado, como por exemplo, a ameaça constante de uma ruptura democrática por um novo golpe civil-militar, projetamos às cegas um futuro pós-pandemia cujas certezas do sucesso e prosperidade são postas à prova por um ser microscópico como o coronavírus, *SARS-CoV-2*.

Um evento de magnitude global como uma pandemia, sem dúvida, produziu, produz e produzirá desdobramentos importantes nas diversas sociedades organizadas no planeta. No entanto, cada uma dessas sociedades e grupos sociais, experimenta esse tempo de forma distinta, desenvolvendo diferentes noções temporais que - como tenho relatado já no início deste capítulo - poderão se embaralhar levando muitas das vezes as pessoas a sentirem-se perdidas no tempo.

Estas imbricações das temporalidades, que por vezes se apresentam justapostas, desenvolvem no tempo presente a necessidade das professoras e professores pensarem o tempo no ensino de história. Visto que as relações e as delimitações temporais tradicionais que instrumentalizam em sala não mais dão conta de resolver as novas demandas postas no ensino como, por exemplo, os estudos decoloniais e pós-coloniais. Ainda há no ensino de história uma temporalidade determinada e ditada pelo Ocidente, que confere ao Oriente a característica de que os mesmos, epistemologicamente, não detêm dos atributos necessários para representar seu próprio passado, sugerindo que estes eram atrasados.²³

²¹ TURIN, Rodrigo. As (des)classificações do tempo: linguagens teóricas, historiografia e normatividade. *Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 17, n. 33, p. 586-601, jul./dez. 2016. P. 587.

²² TURIN, Rodrigo. Tudo ao mesmo tempo: pandemia nos confinou a diferentes dimensões temporais. In: *TabUol*. Disponível em <http://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/08/12/tudo-aomesmo-tempo-pandemia-nos-confinou-a-diferentes-dimensoes-temporais.htm>

²³ SETH, Sanjay. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? *História da historiografia*. Ouro Preto. Número 11. Abril. 2013. P. 173-189.

Neste capítulo dividido em quatro partes discuti as relações entre o tempo, as experiências temporais, as múltiplas temporalidades e a distopia com o tempo presente e principalmente com o ensino de história. Conforme já relatado na introdução a proposta desta pesquisa partiu do ano de 2020 quando imersos nos picos da pandemia comecei a enxergar e vivenciar o tempo presente como distópico. A partir daí resolvi pensar a distopia como também uma chave para entender as temporalidades. Assim, neste primeiro capítulo me apoiei em discussões teóricas sem o intuito de obter respostas, mas, principalmente para organizar de maneira mais clara as perguntas que a meu ver estão postas para quem se propõe a trabalhar com o ensino de história.

1.1 A QUAL TEMPO O ENSINO DE HISTÓRIA SE REFERE?

Para refletir acerca do tempo e do tempo histórico lanço mão de trabalhos de Reinhart Koselleck (1923-2006), historiador alemão, que se destacou na segunda metade do século XX na produção de pesquisas na área da teoria da história. Contribuindo de forma significativa para a construção de fundamentações teóricas sobre a história, elaborando uma nova estrutura conceitual para o campo e suas relações com o tempo e as temporalidades. Ainda que, as traduções de suas obras para a língua inglesa tivessem demorado a serem feitas, por razões diversas entre elas, o fato de Koselleck apresentar-se relativamente como um *outsider*²⁴. Visto que, após a segunda metade do século XX as atenções daqueles que se ocupavam de estudar a teoria da história em países anglófilos em grande medida estavam mais voltadas para trabalhos como os de Hayden White discutindo a aproximação da história com a ficção. Assim, não necessariamente se interessariam em pensar uma mudança conceitual da história.

Esse foi também um dos motivos responsáveis pela recepção tardia da obra do historiador alemão no Brasil. Somente em 1999, sua primeira obra, *Crítica e Crise*, foi traduzida e posteriormente 2006 e 2014 respectivamente, as coletâneas *Futuro Passado* e *Estratos do Tempo*. Nesta última obra, Koselleck construiu uma análise temporal que procurasse ao menos escapar do equívoco no qual

²⁴ DAHLSTROM, Malin, review of **History in the Plural: An Introduction to the Work of Reinhart Koselleck**. Disponível em: <https://reviews.history.ac.uk/review/1276>

normalmente historiadores e professores de história acabam caindo, de pensar o tempo através da perspectiva linear ou circular.²⁵

Observe, chamei de equívoco, pois, estas perspectivas de tempo adotadas são insuficientes, quando se leva em conta a complexidade do tempo histórico. Ao pensar o tempo de forma linear, na sua variante teleológica ou sem um fim definido, este tempo não voltará. Na outra, que pensa o tempo de forma circular, fadado a repetições, não haverá um fim nem finalidade, haja vista que o decurso circular é um movimento que começa e termina nele mesmo. É importante verificar que na ótica linear pode haver repetições e na ótica circular sempre há um destino a perseguir.²⁶

Então, posso observar que o decurso do tempo não será nem circular, tampouco linear, já que ambas as leituras são incapazes de observar as imbricações do tempo. Por exemplo, pense no indivíduo que nasce, cresce, amadurece e morre. Há quem defenda que esse decurso de tempo foi progressivo e linear, ou seja, teleológico. Mas há também uma interpretação que não poderá ser simplesmente deixada de lado, na qual o percurso foi cíclico. E não foram poucas as ocasiões em que fiz aniversário e ao me parabenizarem me diziam: aproveite o novo ciclo.

Ao ensinar história principalmente no Ensino Fundamental, muitas professoras e professores utilizam a perspectiva teleológica reproduzindo a linha do tempo, para que de forma mais simplificada a sua turma compreenda que os importantes eventos históricos ocorreram progressivamente e possuem alguma relação entre si. Sim, explicar às e aos estudantes a relação entre os tempos históricos é importante, assim como, também, é importante esclarecer-lhes que os acontecimentos não necessariamente ocorreram linearmente e progressivamente numa cadência regular.

Portanto, acredito ser de fundamental importância pensar e problematizar essas questões em sala de aula. Evidentemente que não proponho que sejam promovidas profundas reflexões teóricas com estudantes do Ensino Fundamental, mas aqui, neste texto pretenderei apresentar uma reflexão acerca do tempo e das temporalidades, que venha a servir como uma das possibilidades a professoras e

²⁵ KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo: estudos sobre história**. Tradução Markus Hediger. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.P. 19.

²⁶ Ibidem. P.19

professores, que como eu, sentem-se incomodadas ou incomodados com o uso da concepção linear ou cíclica do tempo na construção teórica da noção de tempo utilizada em suas aulas.

Para buscar uma alternativa que possibilite resolver o equívoco destas perspectivas, Koselleck se propõe a pensar o tempo de forma estratificada, isto é, dividida em estratos, uma metáfora com o auxílio da classificação geológica. E neste momento, ele apresenta a existência de três estratos. O primeiro é o que dá conta das singularidades das experiências, isto é, a própria experiência particular do evento ou fato que produziu transformações no processo histórico, veja o exemplo, a Queda da Bastilha em 1789, foi um fato específico e singular, mas que é compreendido como um importante elemento transformador de um tempo.

A linha do tempo teleológica da história utiliza esse primeiro estrato ao destacar eventos singulares como agentes transformadores do tempo e das sociedades. Mas ao explicar ou ao produzir uma correlação dos eventos dispostos a fim de compreender suas causas será necessário acessar um segundo estrato do tempo, o das estruturas de repetições, um evento singular que só ocorre se ele estiver ligado a uma cadeia de recorrências ou repetições, caso contrário, esse evento não será percebido como transformador, por exemplo, o sujeito lê nos jornais a notícia de que o coronavírus que havia chegado a sua cidade fez a primeira vítima fatal. Então, o prefeito orientou o fechamento das escolas e a paralização das atividades não essenciais para diminuir a transmissão.

A notícia da chegada do vírus em sua cidade, anunciando a morte da primeira vítima foi um evento singular, mas, que só ocorreu porque todos os dias há uma equipe de jornalistas, repórteres e demais colaboradores dos jornais que repetidamente divulgam as notícias também como prestação de serviço a fim de informar a sociedade. Há uma equipe médica que monitorava repetidamente os casos de covid-19 que surgiam assim como as mortes, enfim, se não fosse essa rede de prestadores de serviço, que estão subjacentes, o evento singular e transformador simplesmente não existiria.

Há um terceiro estrato do tempo e esse está diretamente vinculado ao intransponível que suporta as repetições e singularidades como uma camada ainda mais resistente. Já vimos que os eventos singulares são causados por estruturas de

repetições e que podem transformar e configurar o tempo ou a percepção dele para uma geração, porém, um terceiro estrato que se cuida aqui irá abordar estruturas e processos de repetição que transcendem as gerações. Os seres vivos são intrinsicamente presos ao movimento biológico de nascimento, crescimento e morte, e não há como mudar isso, esse é um tempo em que o primeiro e o segundo estrato - das singularidades e repetições - não conseguem afetar, visto que ele transcende as gerações.

Para além do biológico há também na esfera cultural repetições que transcendem as gerações e possuem força para construir temporalidades, como por exemplo, fundamentos religiosos ou metafísicos. Existe uma série de construções conceituais baseadas em fundamentações religiosas, mágicas ou metafísicas que influenciam as sociedades, por gerações, e mesmo que a pessoa não acredite diretamente nessas construções mentais ainda assim, são influenciadas por elas. As mudanças ou transformações nesse estrato ocorrerão numa velocidade lenta.

Perceba que até aqui, ao tratar da dinâmica temporal e dos estratos de tempo criados por Koselleck. É possível verificar a existência de três velocidades que remetem a um curto, médio e longo prazo das transformações temporais, e ambas as camadas ou como o historiador alemão preferiu chamar, os estratos, atravessam os seres viventes construindo temporalidades que a visão sincrônica ou diacrônica que constrói a perspectiva linear ou circular do tempo não consegue alcançar.

A construção de uma análise do tempo proposta por Koselleck, com seus estratos, serve para observar tanto o tempo natural quanto o tempo histórico.

Uma das teses que constituem meu ponto de partida é a de que os tempos históricos podem ser distinguidos claramente dos tempos naturais, embora ambos se influenciem reciprocamente. O percurso regular e repetitivo do Sol, dos planetas, da Lua e das estrelas, assim como a rotação da Terra, remetem a medidas temporais constantes - anos, meses, dias e "constelações", bem como à sucessão das estações do ano. Todos esses decursos de tempo foram impostos ao ser humano, mesmo que ele tenha aprendido a interpretá-los e, sobretudo, a calculá-los graças a realizações culturais e intelectuais²⁷.

Esse tempo natural é conhecido através de mecanismos cronológicos como unidades de medida que são criadas por construções da física e demais ciências da

²⁷ Ibidem. P. 10

natureza, que por fim, vão originar os relógios e os calendários. Há também o tempo histórico. Este, por sua vez, está vinculado às transformações históricas nas sociedades que vão acarretar alterações importantes no seu movimento e sem dúvida, influenciar as ações humanas.

O tempo histórico, então como se pode observar, é uma construção humana e, portanto, cultural. No entanto, o tempo natural também é uma construção humana diretamente vinculada às estruturas culturais utilizadas. Afinal, os calendários, relógios e as cronologias temporais, que foram construídas amparadas em fenômenos da natureza, só o são, ainda assim, possíveis, graças às realizações culturais de cada sociedade.

Paul Ricoeur, filósofo francês, que se destacou durante o século XX estudando questões importantes referentes à fenomenologia e hermenêutica, observou em sua obra *Tempo e Narrativa*, que o calendário surgiu como um terceiro tempo, entre o tempo cósmico e o psíquico que é construído com três características comuns, como ²⁸:

1. O acontecimento fundador, tido como o ponto zero do cômputo temporal, que poderá ser o nascimento de Cristo, a Hégira, ou outro de acordo com cada cultura. Este será tido como o momento axial, ou seja, o ponto pelo qual se infere as datas que determinarão a cronologia do tempo.
2. A referência relativa ao ponto zero, que auxiliará a produzir a datação do tempo proposto.
3. O repertório de unidades de medida que denominarão os intervalos recorrentes dos eventos cósmicos, como por exemplo, o intervalo entre o nascer e o pôr-do-sol e o intervalo da volta da Terra ao entorno do Sol.

E neste momento o filósofo francês denota o que aos historiadores caberia, seria a importante tarefa de significar este tempo do calendário que é um agente externo, oferecendo-lhe sentido. Não haveria então, como conceber a existência de um passado, presente ou futuro, se não houvesse um marco inicial, mas, ainda assim, se não houvesse uma construção narrativa que construísse essa noção.

²⁸ RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**- Tomo III. Tradução Roberto Leal Ferreira; revisão técnica Maria da Penha Vilela. Campinas, SP: Papyrus, 1997. P.183.

Assim posso pensar que cada cultura distinta vai produzir e observar uma relação cultural com o seu tempo natural e com o seu tempo histórico.

Este tempo histórico que conforme apontou Ricoeur só existe porque é produto de uma narrativa, para o filósofo francês não há história sem narrativa, e o próprio tempo histórico também é segundo ele, construído por uma narrativa que é também elaborada com elementos da história e da ficção. O tempo histórico assumiria o condão de produzir uma mediação entre o tempo vivido e o tempo cósmico. Assim sendo ele, iria servir como uma ferramenta para uso individual, mas também, por conseguinte, poderá alcançar um universo mais amplo como a humanidade.²⁹

Essa característica narrativa a qual Ricoeur defende para o tempo histórico, desenvolve uma via de duplo sentido, pois, o tempo histórico produz a narrativa histórica assim como também poderá ser produzido por ela. E conforme comentado há uma integração entre o vivido e o lógico. Essa integração vai desenvolver uma finalidade útil para história, pois se está diretamente se relacionando com as pessoas poderá servir para ensinar ou orientar os indivíduos.

E agora, conduzindo para o fim desta primeira parte deste capítulo, utilizei a análise da construção do tempo histórico proposta por Koselleck no livro *Futuro Passado*³⁰, são as distâncias entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa que proporcionam a construção do tempo histórico. Esta é uma categoria heurística que é construída por meio de elementos antropológicos. Segundo o historiador alemão, enquanto o espaço da experiência se mostrava tão dilatado como no período feudal, por exemplo, o horizonte de expectativas estava em uma dimensão tão longínqua que fazia com que o presente e, por conseguinte, o futuro replicasse o passado. Em outras palavras, para o medievo as transformações tecnológicas aconteciam, mas, eram de tal sorte produzidas com uma dinâmica tão vagarosa, que pouco podia interferir na ruptura com o presente e com o futuro, assim, as expectativas eram as mesmas produzidas nas gerações anteriores.

²⁹ BARROS, José D'Assunção. Tempo e Narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o Círculo Hermenêutico. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2012 Vol. 9. P.10

³⁰ KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; revisão técnica de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006. P. 304/327.

A característica cultural - que é um fator elementar na construção simbólica da humanidade - não deverá ser suprimida desta análise e assim podemos dizer que em um universo onde a religiosidade se coloca como força motriz das intenções e das interpretações humanas, a expectativa será o fim, apocalíptico ou paradisíaco.

Na era moderna, Koselleck propõe que como fruto da dinâmica que se constrói com uma gradativa alteração nas relações sociais e com o desenvolvimento de novas tecnologias e, paulatinamente, com a construção de um tempo mais acelerado, como consequência também da revolução industrial, o espaço de experiência se torna mais curto, e o horizonte de expectativas mais estendido. Portanto, surge o ideal do progresso e, conseqüentemente, uma visão de mundo utópica, pensando aqui o conceito como um mundo perfeito, um lugar aonde a humanidade iria, de forma muito feliz e próspera, colher os frutos do progresso.

Assim, para Koselleck os calendários têm grande importância, mas, no entanto, ele não compreende que os calendários fariam a devida mediação entre a natureza e a consciência. Para o historiador alemão são as experiências e expectativas que constroem a noção de tempo histórico, isto é, ainda que as datas sejam importantes elas só fazem sentido se estiverem representadas pela presença do passado e futuro. E observe que este ponto em especial poderá distanciar ou aproximar as ideias de Ricoeur e Koselleck. Distanciam-se, pois enquanto para o filósofo francês o calendário serve como uma ferramenta importante na construção de um sentido do tempo histórico e para o historiador alemão, como já comentado, não.

Mas poderá aproximá-los, pois, para ambos, o historiador alemão e o filósofo francês, é através de uma construção cultural humana que surge a construção de sentidos do tempo histórico, para Ricoeur ela se desenvolve através da construção narrativa, para Koselleck através das categorias antropológicas, mas, contudo para ambos, é através da ação humana que o conceito de tempo se realiza. Cabendo reforçar que então há tempos plurais e diversos como são plurais e diversas as sociedades³¹, ainda que os calendários produzam uma espécie de uniformização da

³¹ REIS, José Carlos. O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e "Annales": uma articulação possível. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 23, n. 73, 1996. P.242

experiência temporal. Ainda assim, serão as interpretações individuais e coletivas dos mais diversos grupos sociais que irão conferir-lhes o sentido que terão ou não.

Diante de todo exposto já posso iniciar a proposta da segunda parte do capítulo que é pensar o tempo presente e a história do tempo presente. Mas antes, contudo, gostaria de juntar toda a reflexão produzida até aqui e vinculá-la com seu uso no ensino da história, pois, esse é o propósito desse trabalho. Então observemos professoras e professores na educação básica que comumente utilizam a linha do tempo quadripartite, dividindo o tempo histórico em Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Produzindo, assim, uma análise teleológica, com o objetivo de facilitar a compreensão do tempo natural e histórico para suas e seus estudantes.

Deixarão de observar os estratos de tempo, que não podem ser ignorados, pois, auxiliam a construção de uma compreensão não só dos eventos singulares que a linha do tempo pretende acolher, mas das outras duas camadas subjacentes que dão forma a estes acontecimentos. São elas: uma camada desenvolvida em médio prazo, fruto das recorrências ou repetibilidades das ações humanas ou das relações humanas com a natureza que vão ser desenvolvidas em uma geração. E há uma terceira camada de longo prazo que é construída por elementos que transcendem as gerações como aspectos biológicos e culturais, a saber, o tempo natural dos seres vivos ou elementos religiosos que influenciam sua existência.

Uma professora ou um professor, ao ensinar a pandemia de covid-19, por exemplo, ao buscar compreender não apenas o evento isolado, mas também, seus antecedentes e desdobramentos, irá observar que, ao ensinar o evento por si só, estará apenas tocando no primeiro estrato, ao observar as condições que possibilitaram a compreensão da causa e do efeito da doença estará chegando ao segundo estrato. E, por fim, ao ensinar as estruturas que possibilitaram a humanidade a resistir aos danos provocados pelo alto contágio do vírus e observar, por exemplo, a prática da quarentena, estará atingindo um terceiro estrato.

Observe o exemplo que descrevo ao pegar um trecho do capítulo III, O Panoptismo, do livro *Vigiar e Punir* do historiador Michel Foucault, no qual ele observou nos arquivos da cidade de Vincennes, na França, as medidas necessárias quando era declarada a peste em uma cidade no final do século XVII.

Em primeiro lugar um policiamento espacial estrito: fechamento, claro, da cidade e da “terra”, proibição de sair sob pena de morte, fim de todos os animais errantes; divisão da cidade em quarteirões diversos onde se estabelece o poder de um intendente. Cada rua é colocada sob a autoridade de um síndico; ele a vigia; se a deixar, será punido de morte. No dia designado, ordena-se todos que se fechem em suas casas: proibido sair sob pena de morte. O próprio síndico vem fechar, por fora, a porta de cada casa; leva a chave, que entrega ao intendente de quarteirão; este a conserva até o fim da quarentena. Cada família terá feito suas provisões; mas para o vinho e o pão, se terá preparado entre a rua e o interior das casas pequenos canais de madeira, que permitem fazer chegar a cada um sua ração, sem que haja comunicação entre os fornecedores e os habitantes; para a carne, o peixe e as verduras, utilizam-se roldanas e cestas. Se for absolutamente necessário sair das casas, tal se fará por turnos, e evitando-se qualquer encontro. Só circulam os intendentes, os síndicos, os soldados da guarda e também entre as casas infectadas, de um cadáver ao outro, os “corvos”.³²

Vale destacar que habitamos um tempo histórico e natural amplamente distinto que aquele ao interior da França no século XVII, no entanto, a existência de epidemias e a prática de quarentenas são recorrentes até o tempo presente, sendo possível caracterizar a ocorrência de epidemias como uma recorrência que se insere nesse terceiro estrato de tempo, assim como, alguns elementos, práticas culturais, religiosas ou rituais das pessoas em quarentena.

Percebo também ser de fundamental importância também às professoras e professores observar o espaço de experiências e o horizonte de expectativas que por si auxiliam na construção dos tempos históricos, ou seja, o que o presente conhece do passado e espera do futuro é uma importante chave para a concepção dos estratos de tempo e suas velocidades. Veja um último exemplo, a ruptura entre a experiência e a expectativa que a modernidade produziu só foi possível porque este movimento gerou uma irrupção atingindo não apenas o primeiro, mas, ao segundo e terceiro estrato, proporcionando até mesmo uma nova dinâmica de repetibilidades com estruturas que se engendram nas novas gerações. E estes diferentes estratos de tempo poderão então produzir a percepção das múltiplas temporalidades que tratei no início do capítulo.

Neste momento eu me pergunto: mas será que, por exemplo, as e os estudantes do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio que deverão estudar o tempo e às temporalidades vão conseguir entender isso? Espera-se que as professoras e professores não entreguem simplesmente as categorias de tempo

³² FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2007. P. 162.

aqui abordadas; contudo, acredito que estas e estes docentes podem melhorar suas aulas de história, quando de uso das categorias em questão, sobretudo para problematizar as diversas noções de temporalidade cotidianas construídas no tempo presente, tanto as oriundas dos meios de comunicação, quanto às de conversas coloquiais: “a pandemia acelerou o tempo, porque nos deixa vigilantes o dia inteiro”; “a pandemia nos consome ainda mais ao nos gerar uma angústia constante”; “o isolamento social gera muito tédio e, portanto, parece que o tempo não passa”.

Já em sala de aula, as ferramentas teóricas em questão podem proporcionar problematizações mais profundas, que ultrapassam a própria disciplina da História, ligando-a também a questões existenciais, sem com isso, descaracterizar o ensino de história: aí, quem sabe, a ou o estudante perceba que a associação (nada tranquila) entre história e passado não seja a única possível, talvez nem a mais interessante para a sua época atual, século XXI, que de fato se vê mais acelerada. Professor, afinal, qual o tempo que a história vai me ensinar? Indagações num primeiro momento banais, que não se encerram com respostas ou explicações únicas, ainda que o professor as dê por pressão do ofício, utilizando geralmente a convencional linha do tempo histórica.

1.2 SERÁ O TEMPO PRESENTE UMA PRESENÇA NOTÁVEL NO ENSINO DE HISTÓRIA?

O recorte temporal a que este trabalho se propõe é o tempo presente, visto que meu objeto de estudo é a pandemia de covid-19 e suas interferências no pequeno grupo de estudantes para o qual eu leciono. Todavia, há também o interesse em problematizar como e por que esse tempo presente se mostra – na maioria das vezes quando indagado – traumático, catastrófico, distópico, talvez um pouco confuso. O Brasil já vinha passando por um processo de arrefecimento da democracia com o fortalecimento de movimentos nazifascistas após a eleição de Jair Bolsonaro em 2018³³.

³³ “A antropóloga da Universidade de Campinas Adriana Dias, especialista no tema, identificou 334 células neonazistas em atividade no país no final de 2019, a maioria ainda ativa hoje” Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-10/sites-neonazistas-crescem-no-brasil-espelhados-no-discurso-de-bolsonaro-aponta-ong.html>

Em 2020, ao observar o aumento da mortalidade e da transmissão da infecção, o então presidente da República, adotou uma política negacionista totalmente contrária à quarentena e ao *lockdown* que estavam sendo aplicados em vários outros países do mundo; contudo, ressalta-se que em vários países da Europa, entre os anos 2020-2021, também houve movimentos de rua que questionavam o *lockdown*, a quarentena e eficácia da vacina, reforçando, em parte, uma ideologia anticiência e conspiracionista, com alcance intercontinental.

No caso do Brasil, o Supremo Tribunal Federal interveio, produzindo uma orientação normativa que autorizava aos estados e prefeituras a decidir isoladamente quais as medidas preventivas seriam tomadas para o controle da infecção. Em reação, o então presidente Jair Bolsonaro deliberadamente começou a promover aglomerações e incentivou de forma contumaz que o povo deveria se armar para combater tais medidas sanitárias dos estados, as quais o presidente chamava de ditatoriais e autoritárias. Essas orientações foram dadas aos berros em uma reunião ministerial em 22 de abril de 2020, posteriormente, o Supremo Tribunal Federal autorizou a publicação das imagens desta reunião.

A proposta de Bolsonaro era construir milícias armadas para a derrocada definitiva do monopólio da força pelo Estado, repetindo sem qualquer originalidade, as estratégias fascistas criadas por Mussolini na Itália da década de 1930. Cabe lembrar que em 2008 enquanto deputado, Bolsonaro havia defendido na Câmara a legalização das milícias³⁴. Neste clima, ou *Stimmung* como apontou Gumbrecht, crescia no país a política do ódio e principalmente, nas redes sociais, com grupos extremistas e neonazistas.

Em abril de 2023, momento em que eu escrevia parte deste texto, o Brasil passava por uma onda de ataques às escolas que levavam a chacinas onde pessoas armadas invadiam as escolas para assassinar crianças, professores e funcionários. As escolas, um lugar onde as crianças e jovens poderiam contar com a segurança, agora não estão mais seguras. E o extremismo político e a cultura de ódio, elementos clássicos do nazifascismo - são tidos como uma das causas dessa tragédia.³⁵

³⁴ BIRMAN, Joel. **O trauma na pandemia do Coronavírus**. 1Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. P. 117

³⁵ Nos primeiros meses do ano de 2023 as escolas do Brasil sofreram ataques que especialistas apontaram que foram causados pela disseminação de grupos neonazistas e extremistas que difundem suas ideias nas redes sociais. "(...) três fatores que desembocam em ambientes de *gamers*,

É o passado que não só não passa, mas vem mostrar-se permanentemente presente. Assim, neste momento ao pensar o que é o tempo presente, para complementar as orientações de fundo semântico de Koselleck irei utilizar as construções de fundo estético, produzidas por Gumbrecht, que ao defender que não apenas o sentido poderá ser necessário para o conhecimento da realidade, mas também - e talvez - necessariamente a presença. “O desejo da presença que invoquei é uma reação a um mundo cotidiano amplamente cartesiano e historicamente específico que, pelo menos às vezes, queremos ultrapassar.”³⁶

Essa presença a que Gumbrecht se refere que não necessariamente é perceptível tão somente pelo sentido, assim, penso que para a definição de tempo presente poderei não apenas observar a questão hermenêutica, mas, a experiência e assim a presença. Somada a esta proposta acrescentarei outro conceito utilizado posteriormente pelo mesmo autor, a *Stimmung*.

A palavra *Stimmung* é mais frequentemente (e corretamente) traduzida como “disposição”; num registro mais metafórico, a expressão pode ser vertida para “clima” ou “atmosfera” [...] *Stimmung* implica numa sensação associada a certos sentimentos “internos” ou “íntimos” [...] os *Stimmungen* formam parte objetiva das situações e épocas históricas. Como tal – isto é, enquanto condições de “sensibilidade objetiva”-, constituem uma dimensão crucial, ainda que negligenciada em larga medida, daquilo que pode tornar o passado, para nós, numa coisa presente – imediata e intuitivamente presente.³⁷

Ana Isabel Soares, tradutora de algumas obras de Gumbrecht no Brasil, alegou que uma das dimensões a que o alemão utiliza o conceito *Stimmung* é a possibilidade de algo ou alguma coisa do passado ser veiculada pela voz do presente.³⁸ Assim, diante dessas observações é possível constatar que o tempo presente poderá então ser concebido através da presença de um clima de tensão, conflito e medo que foi construído por meio de elementos de um passado que não somente não quer passar, mas, está sensivelmente presente.

paintballs, clubes de tiro, que cultuam o pensamento neonazista e fascista. (Os jovens) viveram algum tipo de frustração e humilhação, como é comum na fase da adolescência. De forma complementar temos um fato que é a glorificação dos atacantes, descreve Daniel Cara, professor da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo (USP)”. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/04/5085678-extremismo-de-direita-e-fator-de-atracao-para-atentados-em-escolas-apontam-estudiosos.html>

³⁶ GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Tradução de Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contaponto: Ed. PUC-Rio, 2010. P. 140.

³⁷ GUMBRECHT, Hans Ulrich, **Depois de 1945: latência como origem do presente**. Tradução Ana Isabel Soares. 1ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014. P.42

³⁸ SOARES, Ana Isabel. Tempo e Conceitos em Hans Ulrich Gumbrecht. **Forma de Vida**, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.51427/ptl.fdv.2015.0053>

E retornando a pensar a pandemia penso ser importante verificar que naquele período de 2020 e 2021, no qual as escolas fecharam, o comércio fechou, o *lockdown* surgia como a única alternativa viável para garantir a segurança da população contra a transmissão do vírus que se demonstrava incontrolável e em crescimento espiral. Havia um clima de pânico e terror generalizado.

Este clima de pânico e terror produziu por si mesmo uma expectativa nada otimista ou esperançosa para com o futuro. Que era reforçada com o auxílio do presidente da República, que deliberadamente se posicionava contra todas as medidas sanitárias sugeridas por médicos e cientistas do mundo todo. Nem mesmo a vacina ele apoiava, levando grande parte dos brasileiros a sentirem-se perdidos e desorientados enquanto inseridos em uma catástrofe humanitária. O tempo presente se demonstrava problemático, deslocado e distópico.

O tempo presente como um objeto de estudo da história surgiu na França em 1978 com a criação do Instituto da História do Tempo Presente (IHTP). Tendo como uma das figuras emblemáticas o historiador François Bédarida.

Henry Rousso também integrante do IHTP desenvolveu um recorte apontando que a última catástrofe vivida, inaugura ou constrói o tempo presente, como exemplo, ele utilizou o fim da segunda guerra como uma referência para a origem de uma nova experiência temporal. Esta, então surgiu como fruto de experiências traumáticas e ainda não resolvidas que inaugurou um tempo marcado por uma visão pessimista que era um sintoma dessa relação difícil com um passado que não passa.³⁹

No Brasil os estudos voltados para a história do tempo presente começaram de forma cautelosa, ante o contexto de ditadura civil-militar implantado. Por volta do fim dos anos de 1970. Mas foi nos anos de 1990 com a consolidação do uso da fonte oral no Brasil que as discussões acerca da história do tempo presente iniciavam seus primeiros passos dentro de um Estado Democrático. Contudo, foi a partir dos anos 2000 quando Pieter Lagrou, pesquisador do IHTP, apontou que o marco da segunda guerra mundial como origem do tempo presente era um axioma que não necessariamente deveria ser seguido. No Brasil desenvolveram-se

³⁹ ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo**. Trad. Fernando Coelho e Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016. P. 27

importantes pesquisas realizadas no campo, principalmente ao longo de 2000 a 2010, em que a ditadura civil-militar foi mobilizada para a história do tempo presente, como um passado traumático cuja presença ainda era notável.⁴⁰

Perceba que ao produzir uma reflexão sobre o tempo presente e a noção de contemporaneidade e ainda assim, a formatação de uma idade concebida como contemporânea que oficialmente atravessa nosso presente. Reforça a importância de ressaltar que o termo história do tempo presente não se confunde com história contemporânea.⁴¹ Cada tradição nacional terá a sua própria maneira de qualificar o passado recente, a noção de contemporaneidade é um tanto mais complexa que esta elaborada no século XIX.

E novamente retomo a discussão sobre a divisão tradicional do tempo histórico que construiu a Idade Contemporânea. Não há um dia que eu leciono a Revolução Francesa e não me sinta profundamente desconfortável em dizer às e aos estudantes que, seguindo a divisão do tempo que é dada podemos dizer que vivemos no mesmo tempo em que Robespierre foi guilhotinado. Elas e eles, estudantes, sentem sempre meu desconforto e percebem que não consigo mentir assim incólume. E logo me questionam, e isto aprofunda ainda mais meu desconforto. “Mas, professor então você quer dizer que vivemos o mesmo tempo da guilhotina?”

Uma vez eu falava em sala de aula, que essa divisão do tempo foi criada no século XIX quando havia uma concepção de história e de tempo que hoje em dia já foi em parte superada. E um estudante levantou a mão e disse: “é professor eu realmente não me sinto vivendo no mesmo tempo que aquele que foi inventado a lâmpada. Poxa professor, eu estou no tempo dos *smartphones*.” Eu concordei com ele, mas tive que dizer-lhe sim, eu também penso assim, mas os elaboradores das provas não. Então sempre que você ver na sua prova ou até mesmo no seu vestibular pense que o contemporâneo não é somente um tempo compartilhado com

⁴⁰ MÜLLER, Angelica e IEGELSKI, Francine. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). O Brasil Republicano (vol.5). **O tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1985-2016)**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. P. 20

⁴¹ ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo**. Trad. Fernando Coelho e Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016. P. 18.

você e sim todo o tempo que decorre a partir da Revolução Francesa até os dias atuais.

Jean Chesneaux, historiador francês vinculado à tradição histórica marxiana, apontou em um livro publicado nos anos 1970 na França, com tradução brasileira em 1995⁴², que a periodização quadripartite da história é uma invenção francesa que ao fim e ao cabo pretende produzir ideologicamente um domínio das estruturas capitalistas ocidentais sobre as demais proposições e percepções das temporalidades, assim, para ele essa divisão e principalmente, a construção da Idade Contemporânea, representa um braço da estrutura imperialista burguesa em suprimir as mais diversas experiências temporais percebidas no mundo em prol da manutenção da cultura burguesa expressa na França a partir da Revolução no século XVIII. É como um sequestro das temporalidades históricas em prol da manutenção de uma ideologia predominantemente ocidental.

Henry Rousso também se mostrou insatisfeito com a imposição temporal dos historiadores do século XIX a respeito da Idade Contemporânea. No entanto, para auxiliar-nos a conviver com isto ele demonstrou que embora a palavra contemporânea tenha surgido por volta do século XV como um adjetivo que remeteria a quem compartilha o mesmo tempo; ao observarmos que há diferentes noções e percepções de temporalidades que cada pessoa produz não poucas vezes você encontrará alguém que destoa temporalmente dos outros. Ele lembrou, por exemplo, que não seria algo incomum encontrarmos ou termos notícias de pessoas ou grupos sociais que embora estejam situados na nossa era contemporânea, ainda vivem e experienciam tempos históricos mais remotos.⁴³

No entanto, o fato de identificá-los e classificá-los como seres de um tempo anterior, por si só já demonstra a necessidade da reparação desta divisão. Visto que esta sim é uma habilidade que o projeto de história moderno pôde produzir, isto é, a capacidade de distinguir o ontem do hoje, e veja que paradoxo interessante. Construíram ferramentas teóricas e metodológicas para criar uma história que fosse capaz de ensinar a distinção entre o passado e o presente. No entanto, não

⁴² CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula-rasa do passado? Sobre História e historiadores.** Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995. Pg 93 a 99.

⁴³ ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo.** Trad. Fernando Coelho e Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016. P. 36

quiseram ou não puderam problematizar ou tensionar a noção de contemporâneo. E o que mais impressiona é que construíram então um paradigma que até o tempo presente ainda não conseguimos romper totalmente. E as escolas, as universidades e todos os locais onde há a prestação de ensino de história, a Idade Contemporânea continua iniciando em 1789 e se prolongando até os dias atuais.

Giorgio Agamben, filósofo italiano, produziu em um ensaio uma noção de contemporaneidade distinta e um tanto quanto desafiadora. Resumidamente, para ele poucos são os que experimentam a contemporaneidade haja vista que segundo ele “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro”⁴⁴.

Nestes termos para o pensador somente poderá experimentar a contemporaneidade aqueles que não se deixam ofuscar pelas luzes de seu tempo, isto é, aquelas e aqueles que vivem o presente, mas dentro dele possuem um distanciamento que lhe permitem perceber as vicissitudes e os problemas. Em outras palavras o para ele experimentar o contemporâneo é quase como uma habilidade particular. Haja vista que dentro desta ideia, o contemporâneo não apenas percebe seu tempo, mas também as outras temporalidades que estão misturadas. Assim ele pode perceber que todos os tempos estão impregnados de obscuridades.

De maneira mais prática o filósofo Agamben reflete que só poderá pensar em viver a contemporaneidade quem realmente conhece, percebe e interpreta as diversas temporalidades que o atravessam constantemente. Pois de certo modo antes de compartilhar o mesmo tempo é necessário acima de tudo que se conheça a qual tempo ou quais tempos está inserido.

E novamente, remeterei a alegação de Manoel Salgado Guimarães que discorri na Introdução, que alega que uma teoria da história deve ser produzida também pensando no público alvo, ou seja, nos consumidores deste texto ou discurso. Se a história inserida nos currículos escolares é uma realidade, então, há que se pensar no público escolar. Deste modo, deverá também pensar se a noção de contemporaneidade que usa no seu discurso está ao afim e ao cabo, atingindo ao

⁴⁴ AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro. Chapecó: Argos, 2009. P.62

tempo de seus interlocutores. Assim, o tempo presente acaba por se mostrar indispensável e fundamental visto que é para ele que a aula é construída assumindo um papel central também na forma pedagógica da produção do conhecimento histórico.⁴⁵

Embora já devidamente estabelecidos alguns recortes importantes para a história do tempo presente os trabalhos produzidos neste campo ainda perpassam por algumas discussões e críticas relativas ao fato de o pesquisador deste campo não estar afastado de seu objeto de pesquisa.

A apreensão do *passado como diferença* está no cerne da conformação da história como área do conhecimento, pois é ela que permite a experiência do *descentramento* – a saída do próprio centro de produção de sentido –, tão necessária à descoberta do novo que o deslocamento para passado permite. A apreensão plena da diferença temporal surge como meta necessária, ainda que inalcançável, para a tarefa de historiadores, professores e outros especialistas em história. A *fuga do presente* se torna, assim, condição para pensar historicamente o próprio tempo presente da enunciação, como um campo de possibilidades – e não de determinações – e em suas relações de ruptura e continuidade com o passado.⁴⁶

Para fazer uma história sobre os eventos que estão se desenrolando o historiador deverá colocar o presente em perspectiva temporal e produzirá uma relação dialética entre acontecimentos recentes de duração mais curta com acontecimentos de duração mais longa e mais afastada no tempo.⁴⁷ E a partir dessa análise os historiadores do tempo presente poderão então perceber que há por vezes passados mais contemporâneos do que se podia imaginar. “Desde o surgimento das primeiras formas de cultura, as sociedades têm vivido num presente marcado pelo peso do passado, que se constitui por vezes em fardo, e aberto às possibilidades e quiçá incertezas do futuro (...)”⁴⁸.

Em *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, como amparo para agregar à discussão sobre os testemunhos e a história do tempo presente, foi necessário utilizar o Capítulo 12: *Terror e Sonho*. No qual é feita uma

⁴⁵ SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.9, n.20, p.99-129. jan./abr. 2017. P. 125

⁴⁶ Ibidem. Pg 101.

⁴⁷ MÜLLER, Angelica e IEGELSKI, Francine. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). O Brasil Republicano (vol.5). **O tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1985-2016)**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. P. 12

⁴⁸ ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo**. Trad. Fernando Coelho e Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016. P. 17

discussão entre o fato e a ficção, pelo qual o autor desconstrói o ideal de oposição que, por vezes, a história e os historiadores produzem ou produzem, demonstrando que de certa forma não há como dissociar o fato da ficção e, assim tampouco a história conseguirá fazê-lo, haja vista que o próprio “(...) status linguístico da narrativa ou apresentação histórica não dá a conhecer claramente se se trata de uma realidade ou de uma mera ficção.”⁴⁹

Dentro desta ideia o historiador valida como fonte para os historiadores os testemunhos de sonhos, no caso em questão, Koselleck utiliza sonhos de sobreviventes de campos de concentração no *Terceiro Reich*, demonstrando que notavelmente, como discursos fictícios, os sonhos irão servir como uma fonte de primeira ordem para os historiadores conhecerem características que nem mesmo os diários poderiam expressar. Reflexão pela qual não apenas o historiador aproxima a ficção do testemunho, assim como também atribui à história uma relação com a ficção, que não só poderá auxiliar na realização da produção histórica como também será de importante valia para a percepção das camadas de temporalidades.

Trabalhar com história do tempo presente e testemunhos daqueles que viveram o passado o qual relatam, aproxima o fato da ficção tanto para quem testemunha como para quem recebe o testemunho, pensando a ficção em sua raiz etimológica, quem ouve ou lê um relato ou testemunho também finge sentir, pensar, e experimentar o que conta seu narrador. E ainda que com método, critério e cuidado ao final surgirá um discurso que, embora retrate uma história, ainda assim está impregnado de ficção, seja no fim ou na origem.

E nesse momento me aproximo do final dessa parte do capítulo, mas, para iniciar a discussão que vou abrir na próxima parte em que trabalhei com o conceito de distopia e seus desdobramentos no tempo presente, é preciso pensar neste momento derradeiro deste subcapítulo a ideia proposta por François Hartog e Hans Gumbrecht acerca de um presente dilatado, remetendo à expressão que anotei no início do capítulo, um presente que a tudo consome.

⁴⁹ KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; revisão técnica de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006. P. 249.

Inspirado por Koselleck e suas categorias de análise “espaço de experiência” e “horizonte de expectativas”⁵⁰, Gumbrecht denotou a existência de uma dilatação do presente após a Segunda Guerra Mundial. François Hartog, historiador oriundo da tradição francesa, também observou uma visão pessimista quanto à temporalidade ao construir a categoria heurística denominada de regimes de historicidade⁵¹. Ele assim como Gumbrecht, também observou uma concepção pessimista de interpretar a temporalidade: ao construir o conceito de presentismo, ele nos leva a compreender que estamos “[...] presos numa mecânica temporal limitada ao presente como uma consequência de não conseguirmos superar os traumas do século XX- especialmente o campo de concentração.”⁵²

No entanto é importante reforçar que conforme já identificado por Turin,

Enquanto a proposta de Gumbrecht insere-se, de um modo ou de outro, mais próxima às reflexões vinculadas à definição de uma ontologia temporal, a de Hartog pode ser incluída como exemplo de uma reflexão de caráter mais epistemológico e voltada à dimensão dos usos e dos efeitos éticos das linguagens temporais.⁵³

Hartog constrói o conceito do regime de historicidade presentista - que sinteticamente propõe uma experiência temporal construída principalmente após a segunda guerra mundial, na qual, há uma visão preponderante do presente que se coloca como o fim último das análises das temporalidades, e valendo-se de uma análise epistemológica, que no limite procura também dentro do possível distanciar-se do objeto.

Gumbrecht, por sua vez, ao pensar o presente amplo como um modelo de experiência temporal ou como ele se refere um cronótopo⁵⁴ onde a experiência temporal é construída com as categorias como latência e presença, que vem a configurar uma realidade onde o presente é dilatado e não há espaço para o passado nem tampouco para o futuro visto que ambas as alusões estão inseridas

⁵⁰ Ibidem. P. 308

⁵¹ HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

⁵² BRITO, Thiago Vieira de. Temporalidades distópicas ou distopias temporais? Um problema para os historiadores. In: BENTIVOGLIO, Julio et al. (org.). **Distopia, literatura e história**. Vitória: Milfontes, 2017. p. 11-32

⁵³ TURIN, Rodrigo. As (des)classificações do tempo: linguagens teóricas, historiografia e normatividade. **Topoi** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 17, n. 33, p. 586-601, jul./dez. 2016. P. 588

⁵⁴ Cronótopo do presente amplo é a categoria que Gumbrecht desenvolveu para responder ao novo modelo de experiência temporal que Koselleck já havia observado que vêm se desenvolvendo no decorrer do século XX. GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Nosso amplo presente: o tempo e a cultura contemporânea**. Tradução Ana Isabel Soares. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp. 2015. P. 70.

nesse amplo presente. Para Gumbrecht diferente de Hartog, para conceber as noções de temporalidades é necessário se deslocar do método exclusivamente científico para observar a experiência através da perspectiva da experiência sensível.

Este caráter experiencial define-se, por sua vez, essencialmente em oposição àquilo que ele identifica como uma marca negativa que dominou as ciências humanas desde o século XIX: a ênfase no sentido e a multiplicação dos protocolos interpretativos que regravam as produções acadêmicas.⁵⁵

Gumbrecht publicou o livro *Nosso amplo presente*, analisando as relações entre as tecnologias digitais e temporalizações, denotou a presença de uma dilatação do tempo presente, que produz o esgotamento da modernidade através de uma noção pessimista que pensa o presente como um fim nele mesmo. Porém esta análise é produzida pela sensação da presença.

Por fim, ao pensar em presenças notáveis no presente, não há como descartar a internet, as redes e mídias digitais e sociais, que sem dúvida desenvolvem e apresentam uma importante influência em nosso tempo e noções de temporalidades. Penso assim que a quem se propõe a pensar a história do tempo presente terá que necessariamente enfrentar essa realidade. Visto que a presença destas ferramentas tecnológicas é praticamente constante.

Já encaminhando definitivamente para a terceira parte do capítulo, finalizo essa reflexão sobre a experiência temporal contemporânea, apenas esboçando sem, contudo, produzir uma reflexão mais aprofundada, farei isso no terceiro subcapítulo. Por ora, deixo aqui uma citação que aborda um conceito construído por Mateus Pereira e Valdeci Araújo que pretendem atualizar as propostas de Gumbrecht e Hartog ao desenvolverem a categoria que denominaram de atualismo.

[...] o presente, como breve momento de transição, típico do historicismo, seria substituído pelas complexas simultaneidades do universo digital. [...] Em uma sociedade que cada vez mais acredita na necessidade incontornável das atualizações, que estão como que embebidas nos próprios suportes da comunicação, um evento como esse tem o potencial de revelar as fragilidades de um sistema que a todo tempo experimentada como garantido e garantia. Quanto mais dependentes do armazenamento digital e de sua atualização, mais corremos o risco de uma perda catastrófica, ou de um vazamento catastrófico como as invasões de privacidade. O que chamamos de Atualismo parece depender de nossa

⁵⁵ TURIN, Rodrigo. As (des)classificações do tempo: linguagens teóricas, historiografia e normatividade. *Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 17, n. 33, p. 586-601, jul./dez. 2016. P. 589

crença de que em algum lugar existe uma força, um sistema, que mesmo incompreensível para a grande maioria das pessoas, talvez mesmos para todas, ainda assim é garantidor da estabilidade de nosso mundo.⁵⁶

O tempo presente atual conforme nos revelam Pereira e Araújo, está imerso num sistema em que as atualizações que poderá prospectar e designar as orientações em torno das temporalidades. A historiografia escolar - conforme apontado por Daniel Pinha terá - a função de “suprir carências de orientação no mundo”⁵⁷ No entanto, se a historiografia escolar e os discursos produzidos estiverem ainda fixados na concepção moderna de história, corre-se o risco de desenvolver uma história apartada das experiências dos alunos.

Portanto para preencher a carência de orientação dos alunos com mecanismos teóricos e metodológicos que possibilitem ir além da concepção moderna, o tempo presente deverá entrar em sala de aula ao menos para evitar o movimento constante da fuga dessa temática visto que sua constante presença é indiscutível.

1.3 HÁ UMA DISTOPIA POSTA NO TEMPO PRESENTE E NO ENSINO DE HISTÓRIA?

As distopias têm notavelmente sido muito utilizadas pela ficção desde o último quartel do século XX. As narrativas distópicas mostraram-se um gênero de sucesso visto a grande oferta de distopias que são lançadas e consumidas pelos adolescentes ultimamente, sejam filmes, animações, quadrinhos, séries, *games* e literatura. Certo dia ministrando aulas para uma turma de 9º ano com cerca de 40 alunos em uma escola da rede particular de ensino em Curitiba perguntei a eles quais as séries, livros ou HQs que mais estavam consumindo no momento. Apenas seis dos alunos não estavam em contato com narrativas distópicas.

Vitor Vieira, ao analisar seções de crítica cultural e literária de diversas revistas norte-americanas da atualidade percebeu a proeminência de perguntas

⁵⁶ ARAUJO, Valdei; PEREIRA, Mateus. **Atualismo 1.0 – Como a ideia de atualização mudou o século XXI**. Editora SBTHH, 2018. P 66.

⁵⁷ SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.9, n.20, p.99-129. jan./abr. 2017. P. 125

como, “O que está por trás do boom na ficção distópica para jovens leitores?”⁵⁸ ou ainda “ Por que os temas apocalípticos dominam as prateleiras voltadas para adolescentes?”⁵⁹ Esse aumento expressivo na literatura distópica ao início do século XXI também é perceptível no Brasil com a publicação de livros como: *Cyberbrasiliana* (2010) de Richard Diegues, *Admirável Brasil Novo* (2011) de Ruy Tapioça, *A ilha dos dissidentes* (2013) de Bárbara Morais e *A torre acima do véu* (2014) de Roberta Spindler.

Ao analisar as acepções e percepções da literatura no tecido social, Adriana Facina, historiadora vinculada ao programa de Pós Graduação em Cultura e Territorialidades da UFF, ao estudar as relações da literatura e suas absorções nas sociedades apontou que:

A literatura não é espelho do mundo social, mas, parte constitutiva desse mundo. Ela expressa visões de mundo que são coletivas de determinados grupos sociais. Essas visões de mundo são informadas pela experiência histórica concreta desses grupos sociais que as formulam, mas são também elas mesmas construtoras dessa experiência. Elas compõem a prática social material desses indivíduos e dos grupos sociais aos quais eles pertencem ou como os quais se relaciona.⁶⁰

Dentro desta ideia é possível perceber que se há um grande interesse por narrativas distópicas, seja na literatura ou demais mídias, essa demanda surgiu também como um reflexo da experiência histórica dessas sociedades. Assim como, também reflete os desejos e anseios da mesma para com o que ela compreende como presente e futuro.

“A hiperaceleração social e a expansão planetária da produção capitalista, com sua dependência de uma ‘natureza barata’, associada a um avanço disruptivo das tecnologias, convergiu para um cenário cada vez mais distópico [...]”⁶¹, possibilitando a construção de uma grande incerteza, ou melhor, dizendo, desesperança para com o futuro. A distopia, quando percebida como o antônimo da utopia, ou seja, uma antiutopia, serviria para engendrar, na ficção, um futuro catastrófico, no qual a humanidade iria sofrer como consequência dos males que havia plantado, seja na esfera política, econômica, ambiental e tecnológica.

⁵⁸ FERREIRA, Vítor Vieira. Utopia e distopias do século XXI e pós-modernismo. **Papéis**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens- UFMS. Campo Grande MS .Vol. 19. No 38. 2015. P. 70. (tradução minha).

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ FACINA, Adriana. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2004. P.25

⁶¹ TURIN, Rodrigo. A “catástrofe cósmica” do presente: alguns desafios do antropoceno para a consciência histórica contemporânea. In: MÜLLER, Angelica e IEGELSKI, Francine (orgs). *História do tempo presente: mutações e Reflexões*. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2022. P.144.

A historiadora Jill Lepore, em entrevista à revista *New Yorker*, alegou que a “utopia é um paraíso e a distopia é um paraíso perdido”⁶². Gregory Claeys em seu livro *Dystopia: A Natural History* descreve:

O adjetivo distópico implica futuros temerosos onde prevalecem o caos e a ruína. Portanto, há usos não literários e empíricos do termo. Mais comumente, tanto do ponto de vista literário quanto histórico, as distopias identificadas com a “utopia fracassada” do totalitarismo do século XX [...] ⁶³

A distopia, nesta análise, poderá ser pensada não apenas como o fracasso da utopia, mas como, uma utopia de ponta cabeça, inversa. Discursos literários e não literários que em grande medida representam distopias no futuro, poderão ser observados através desta interpretação, o que novamente reforça e realça que há uma atmosfera catastrófica circundando o dia a dia das pessoas. Claeys relata que os telejornais que eram em preto e branco, receberam cores, principalmente a cor de vermelho sangue que retrata a distopia⁶⁴. A violência nas grandes cidades tomadas por roubos assaltos, explosões, estupros, atentados terroristas, segundo ele, auxiliaram na construção de uma realidade temerária, complexa e distópica, como um estado psicológico que afeta as pessoas. Aqui, a distopia foi mobilizada para o presente e remetendo novamente as categorias de Gumbrecht, há um clima que proporciona a presença da distopia.

Pois uma vez que o otimismo em relação ao conceito de progresso foi frustrado, o futuro voltou a se tornar ameaçador: ele é agora habitado por imagens de catástrofe nuclear e poluição de nosso meio ambiente, de superpopulação e eclosão de epidemias. [...] Estas transformações do nosso futuro e do nosso passado produziram um presente no qual as imagens do futuro e as reminiscências do passado se superpõem em graus crescentes de complexidade- em geral desestruturada. [...] ⁶⁵

Inspirado em Koselleck, Gumbrecht também observou a ruptura na experiência temporal que foi produzida com o que ele chamou de fim do cronótopo moderno, ou seja, as experiências do passado e as expectativas se aglutinam num presente que não necessariamente conseguirá organizá-las. E este emaranhado de

⁶² LEPORE, Jill. “A golden age for dystopian fiction.” In: **The New Yorker**. Disponível em: <https://www.newyorker.com/magazine/2017/06/05/a-golden-age-for-dystopian-fiction>. (tradução minha).

⁶³ (tradução minha). Versão original: “The adjective dystopian implies fearfull futures where chaos and ruin prevail. So there are non-literary, empirical usages of the term. Most commonly, from both literary and historical viewpoints, dystopias identified whith the ‘failed utopia’ of twentieth-century totalitarism.” CLAEYS, Gregory. **Dystopia: a natural history**. Oxford: Oxford University Press, 2017. P. 5

⁶⁴ Ibidem. P. 4.

⁶⁵ GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Em 1926: vivendo no limite do tempo*. Tradução de Luciano Trigo – Rio de Janeiro: Record, 1999. P. 469

temporalidades como lembrou Turin⁶⁶ desencadearia na presença de um cenário distópico no presente. No entanto, observe que essa tentativa de homogeneizar a experiência temporal humana, produzindo um tempo uniforme, como visto, e anteriormente apontado por Rodrigo Turin, pode conter em si múltiplas temporalidades, o que tende a complicar essa tentativa de uniformizar a experiência temporal.

No intuito de aprofundar a reflexão acerca das distopias e sua relação com o ensino de história eu optei por me amparar no trabalho proposto por Júlio Bentivoglio, que em seu livro *História e Distopia* propõe que há a emergência de um imaginário distópico no século XXI. Nesta obra o historiador utiliza o conceito de distopia como um “[..] deslugar, um lugar e sua negação, um lugar cindido ou ainda um lugar em deslocamento.”⁶⁷ E nesta ideia, perceba, que pensar as múltiplas temporalidades postas na construção da experiência temporal do século XXI, possibilita alegar que há uma temporalidade distópica, pois não há como estabelecer definitivamente o passado, o presente e o futuro, pois, são tempos deslocados e em deslocamento. De forma ainda mais efusiva, Bentivoglio alega que há uma crise posta na história que remonta o início do século XX. Mesmo com as inovações propostas pela Escola dos Annales em suas quatro gerações, não houve uma reflexão capaz de tensionar a dimensão da cientificidade posta na história.⁶⁸

Salvo em alguns momentos da obra, *Apologia da história* de Marc Bloch e a teoria das durações temporais de Braudel, raramente a escola dos Annales se propôs a produzir uma teoria da história. O que ela construiu foi uma série de epistemologias que propunham metodologias até então inovadoras à luz da historiografia e de outras ciências humanas.

Foram delimitados novos objetos, novas fontes, novas leituras, novas abordagens que produziram uma ruptura com a história factual tradição da Escola Metódica do século XIX, no entanto, afastaram-se das reflexões filosóficas e teóricas, construindo tão somente, novos métodos. Ainda que algumas vezes como

⁶⁶ TURIN, Rodrigo. A “catástrofe cósmica” do presente: alguns desafios do antropoceno para a consciência histórica contemporânea. In: MÜLLER, Angelica e IEGELSKI, Francine (orgs). **História do tempo presente: mutações e Reflexões**. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2022. P.144.

⁶⁷ BENTIVOGLIO, Júlio. *História e Distopia: a imaginação histórica no alvorecer do século XXI*. 2 ed. Vitória: Editora Mil Fontes, 2021. P. 21.

⁶⁸ Ibidem. Pg 13

Paul Veyne, Paul Ricoeur e Michel Foucault houvessem revelado as fragilidades epistemológicas da concepção de história encabeçada pela tradição francesa, ainda assim, perdurou a ideia que era possível reconstituir cientificamente o passado. Bentivoglio demonstra que Chartier, por exemplo, preferiu discutir as representações presentes nos testemunhos e não as próprias representações que eram fabricadas pelos historiadores e sua capacidade de refigurar o passado.⁶⁹

Os historiadores tonaram-se especialistas em converter compreensões individuais em experiências coletivas, visto que se a história também é produto de uma consciência histórica individual, a história como estudo dos seres humanos no tempo, especialmente, o passado, não é o passado, nem o futuro nem o presente. Bentivoglio alega que hoje, diferente do século XIX, há o claro entendimento que há passados plurais e histórias plurais. Assim para ele, quando se acentuou o combate a cientificidade e a ingenuidade positivista, a história chegou ao fim, foi implodida. Pois ela já não é mais o passado; no limite, ela será uma tentativa fracassada de reproduzi-lo. Assim, ela está inserida em um tempo deslocado e em deslocamento.⁷⁰ E finalmente agora posso arriscar uma resposta à pergunta que fiz para abrir a primeira parte deste capítulo. A qual tempo o ensino de história se refere? Diante do exposto poderia afirmar um tempo distópico.

Os historiadores, ao exercerem controle sobre o passado, construindo verdades, sejam por meio de fontes ou interpretações. Ao atribuir à sua produção o caráter científico para gerar uma legitimidade inquestionável, e também ao fechar possíveis conexões entre o passado e o futuro, estão em grande parte adotando uma perspectiva distópica. Isso ocorre porque o historiador busca capturar e consolidar um passado que, sem dúvida, não foi e não é, exclusivamente, o que ele deseja cristalizar em sua pesquisa. Portanto, a história, como ciência, é realizada por meio de uma abordagem disciplinar totalitária e, por que não dizer, distópica.⁷¹

Assim, estendendo essa compreensão para o ensino de história, é possível identificar que quando o professor em sala de aula, também pretende demonstrar a cientificidade do conhecimento histórico, promovendo o fechamento das diversas histórias sobre os diversos passados, também exerce um controle sobre o passado.

⁶⁹ Ibidem

⁷⁰ Ibidem. Pg 22

⁷¹ Ibidem P.26

Valendo-se da mesma abordagem totalitária, e assim, observo que professor fecha a lacuna apontada por Manoel Salgado Guimarães - a que me referi anteriormente na introdução - entre o ensino de história e a pesquisa, não com o diálogo aberto entre os dois campos na produção de um saber, nem com a produção de uma historiografia que pense o ensino de história como fim, mas, através da submissão do professor ao mesmo método distópico para construção do passado.

Para complementar e enriquecer essa concepção distópica da experiência temporal escolhi utilizar, a categoria do Atualismo, construída por Mateus Pereira e Valdei Araújo a que me referi ao final da parte anterior deste capítulo. Observe que tal categoria, de forma sintética, propõe que com a intensa aceleração do tempo proposta pelas mídias digitais e a internet há um processo de atualização, *updating*, presente. Mas ainda que a palavra atualização, *update*, possa absorver a carga semântica do progresso.⁷² O processo de atualização ocorre dentro deste emaranhado com o passado e o futuro, produz outra experiência que rompe com a expectativa de um progresso.

Por mais que as novidades se apresentem, seja mesmo vindas do passado ou do futuro, elas não são capazes de refazer vínculos conjunturais e estruturais, pois 'nossa atualidade' se atualiza (quase) exclusivamente em função da própria atualidade.⁷³

Isso significa que não há mais a ideia de um futuro inovador e portador do progresso como os séculos XIX e parte do XX chegaram a acreditar. Não que não se acredite na existência do futuro, entretanto, “tendemos a não acreditar que o futuro estará à altura das expectativas deixadas para nós como herança pela época moderna.”⁷⁴ E se estamos fadados a uma permanente atualização, que não obrigatoriamente nos deixará melhor, sua função é apenas não nos deixar obsoletos. Essa atualização poderá articular elementos do passado e do futuro. E se nossa expectativa quanto ao futuro é outra, também será diferente nossa visão do passado. Assim o futuro não será mais uma novidade, e sim apenas, uma atualização.⁷⁵

⁷² ARAUJO, Valdei; PEREIRA, Mateus. **Atualismo 1.0 – Como a ideia de atualização mudou o século XXI**. Editora SBTHH, 2018. P. 64.

⁷³ Ibidem. P. 221.

⁷⁴ BERARDI, Franco. **Depois do Futuro**. São Paulo: Ubu Editora. 2019. P. 18.

⁷⁵ PARUCKER, Isabela G.; ANDRADE, Daniela L. de. Tempo em fragmentos: distopia, temporalidade e consciência histórica na era digital. **Esboços**, Florianópolis, v. 50, n. 29, p. 152-169, jan/abr. 2022.

Essa noção poderá ser compreendida com a expressão da emergência de uma imaginação histórica distópica. Pois se a experiência temporal é realizada em um tempo deslocado, em deslocamento, atualizado, mas sem significativas transformações estruturais. “É como se, por meio dessas atualizações, a distopia eliminasse o futuro como novidade, alongando a imagem do agora, embaralhando constantemente o que se entende como temporalidade presente, passada e futura.”⁷⁶

Acompanho Bentivoglio, que revela que existem ao menos quatro passados:

- 1 – o passado em si, o real.
- 2 – passado para os contemporâneos que produzem diversas representações dele.
- 3 – um passado para os homens e mulheres do futuro.
- 4 – o passado dos historiadores.

Assim obviamente, estes passados não irão convergir e produzirão experiências temporais distintas, construindo experiências e expectativas que poderão ser opostas. Portanto caberá ao professor de história mediar essas percepções e não simplesmente ignorá-las para conduzir, ou melhor, ensinar de forma única e homogênea o passado científico dos historiadores para suas e seus estudantes.

Deste modo dentro dessa pluralidade de passados possíveis, juntamente com a multiplicidade de experiências temporais, somada à ideia de um atualismo constante, acredito que se possa pensar na construção de critérios para a formação de uma consciência histórica que se realizará na junção entre o sentido e a experiência do tempo que como tenho demonstrado não necessariamente ensejaria em uma experiência utópica. Encaminharei, então, para a última parte deste capítulo, onde irei pensar o conceito de consciência histórica proposto por Jörn Rüsen, juntamente com a ideia de literacia histórica desenvolvida por Peter Lee, no intuito de demonstrar que há a emergência de uma consciência histórica distópica no tempo presente.

⁷⁶ Ibidem.

1.4 COMO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A LITERACIA HISTÓRICA PODEM SERVIR PARA PENSAR O TEMPO PRESENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA?

Pensar em consciência histórica levando-se em conta um trabalho voltado para o ensino será necessário pensar os trabalhos desenvolvidos por Jörn Rüsen que desenvolveu importantes pesquisas nos campos da teoria da história e o ensino de história. Em 2015, Willian Carlos Cipriani Barom, registrou em um artigo uma quantidade crescente de dissertações, teses e artigos mobilizando o pensamento ruseniano. Especialmente no campo do ensino de história no Brasil, Rüsen vem sendo muito comentado e sua construção acerca da consciência histórica têm sido uma ferramenta importante para o desenvolvimento do ensino de história.⁷⁷

A consciência histórica é abordada como um fenômeno que auxilia os seres humanos a interpretar o desenvolvimento da experiência temporal de seu mundo e de si mesmos proporcionando uma orientação para sua vida prática.⁷⁸ Essa chave é de fundamental importância para a construção de uma interpretação da realidade que é construída historicamente. E que vai assumir uma importante função prática nas decisões cotidianas. No entanto para essas operações na vida prática há que se produzir uma articulação quanto a dois tipos de experiência de tempo: a experiência e a intenção. A partir dessa relação dialética será instituída uma dinâmica da consciência do tempo, em que se realizará o “superávit de intencionalidade do agir” e “do sofrer”, e nessa dinâmica por vezes as mulheres e os homens irão impor as intenções ante as experiências. Para explanar esta hipótese Rüsen cita como exemplo as pessoas que projetam para si a imortalidade, descartando a morte de sua realidade, mas ao fim e ao cabo sua experiência demonstra que ela é inevitável ainda que haja resistência a essa realidade.⁷⁹

A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é o tempo ganho.⁸⁰

⁷⁷ BAROM, Willian C. C. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 223-246 – 2015.

⁷⁸ RÜSEN, Jörn. Razão Histórica- **Teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. P. 56-57.

⁷⁹ Ibidem. P. 58.

⁸⁰ Ibidem. P. 60.

Neste sentido é possível observar que a consciência histórica não é simplesmente um produto do conhecimento histórico, ao contrário, ela que vai auxiliar na produção desse conhecimento. Ainda assim, ela se mostra mais uma vez como um elemento importante na vida prática, pois ela procurará dominar o tempo antes que ele se perca ou se transforme. Assim, tem um papel importante orientação na orientação temporal das pessoas. E o ensino de história então, poderá ser compreendido como uma: “(...) tentativa das gerações mais velhas de intervenção na consciência histórica em formação”⁸¹.

Claro que para realizar esta proposta não há como se desvincular das pluralidades de sentidos e tempos que as diversas culturas da humanidade irão produzir. Assim não há como prever uma característica uniforme na consciência histórica. Frente a essas questões colocadas por Rüsen e que dialogam com outras já expostas nesse texto, gostaria de pensar esta relação dentro do ensino de história que é o intento principal deste trabalho.

Embora na maioria das vezes Rüsen se distanciasse dos postulados de Hayden White, historiador estadunidense que produziu trabalhos no século XX que procuravam resumidamente aproximar a história da literatura, pelo elemento importante que as unia que é a narrativa. Este elemento também será o ponto principal de aproximação de Rüsen e White. Para o alemão a consciência histórica necessariamente se constitui a partir da narrativa, na medida em que dependerá das lembranças para produzir suas noções de temporalidade. Com a construção desta consciência então ela cumprirá um importante papel na orientação prática da vida cotidiana, auxiliando inclusive nas relações produzidas entre as noções de passado, presente e futuro.

White também se preocupou em estudar a narrativa histórica, mais especificamente a literatura realista e os romances históricos, para desenvolver a diferenças entre o passado prático e o passado histórico. White alegou que o passado histórico é o passado produzido cientificamente pelos historiadores, que possuía um fim em si mesmo, e devido às reservas impostas pelos cientistas da

⁸¹ CERRI, Luis Fernando. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr., 2011. P. 62.

história moderna, não poderia interagir diretamente com o presente o futuro. E o passado prático

é uma versão do pretérito que a maioria de nós leva em nossas mentes e utiliza na realização de tarefas diárias nas quais somos compelidos a julgar situações, resolver problemas, tomar decisões e, mais importante, talvez, responder às consequências das decisões feitas tanto por nós e para nós por essas instituições das quais somos, mais ou menos, membros conscientes.⁸²

Nestes termos é possível compreender que se os passados históricos e práticos são construídos por narrativas assim como a consciência histórica também o é. A consciência histórica assume uma função prática e utilitária para a vida cotidiana das pessoas como o passado prático, ou ainda, essa consciência histórica poderia formar ou ser formada pelo passado prático. E ao passado histórico sobriaria a função de atender a formação do conhecimento histórico, que não necessariamente iria dialogar com a realidade presente. Ao pensar essa aproximação de fundo teórico, é, sim, importante ressaltar que embora divergissem em uma série de entendimentos, principalmente em relação a característica científica da história, ainda assim, Rüsen e White convergem ao demonstrar que há uma finalidade útil e prática na história⁸³, e sem dúvida para pensar o ensino de história na educação básica, essa poderá ser uma ferramenta importante pois cumpre a função de aproximar as e os estudantes das discussões desenvolvidas em sala.

Na escola, estudantes possuem visões prévias ou interpretações sobre a sua realidade e a história que ao serem incorporadas aos conhecimentos históricos desenvolvidos nas aulas irão compor basicamente ao que Peter Lee se refere como “literacia histórica”⁸⁴, que não seria exclusivamente fornecer ferramentas para auxiliar compreensão linguística ou até mesmo a leitura. A literacia histórica

⁸² WHITE, Hayden. O Passado Prático. Tradução: Arthur Lima de Avila, Mario Marcello Neto, Felipe Radünz Krüger. **ArtCultura** Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 9-19, jul.-dez. 2018. P.16

⁸³ Gostaria de esclarecer que embora para Rüsen a atuação prática da consciência histórica se realiza em grande medida na formação de uma identidade histórica e sua relação com a *práxis* social. E White não proponha diretamente o uso do passado prático no ensino. Acredito ser viável e eficaz propor que professores de história da Educação Básica para atingir uma linguagem mais próxima das e dos estudantes experimentem usar o passado prático como uma ferramenta para enaltecer uma finalidade utilitária da história. E a partir dela, auxiliar na construção da consciência histórica rüseniana, visto que poderá propor a construção de uma identidade assim como, produzir uma orientação espacial e temporal.

⁸⁴ LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.

pretenderá fornecer ferramentas teóricas e metodológicas para que os alunos ao entrar em contato com distintas histórias e produções historiográficas, possam construir sua leitura do mundo e do passado de forma mais crítica e criteriosa. A ideia de literacia histórica de Peter Lee surgiu derivada da ideia da consciência histórica de Rüsen. Trabalhando este conceito Maria Auxiliadora Schmidt denota que: “[...] a consciência histórica funciona como um ‘modo específico de orientação’ nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente”⁸⁵.

Embora seja necessário registrar que ainda que não fosse construída apenas como expressão do conhecimento escolar⁸⁶, é possível verificar que a “consciência histórica” auxilia na construção de uma literacia histórica e possibilitará uma compreensão do tempo presente. Por esta ótica, penso como possível observar que dentro do ensino de história essa alusão a um estado psicológico permanentemente temerário a que me referi anteriormente, poderá ser compreendida também como um importante elemento na constituição da visão de mundo das e dos discentes, levando em conta naturalmente a diversidade social, cultural e política presente nas diversas escolas e em outros espaços do saber histórico.

Conforme já comentado se há uma reação de seleção na dialética entre a experiência e a intenção, a consciência histórica poderá ser construída através de utopias, que em certa medida podem ser pensadas como uma negação da realidade da vida, em busca da supressão de carências e temores dados pela experiência do real. As utopias então são construídas com esperanças que vão além do factível.⁸⁷ No entanto, a história dificilmente abarcará essas interpretações sonhadoras, pois, ela irá propor também os problemas do presente que delimitam a as intenções da investigação do passado. Sendo assim, proponho - que segundo essa visão – que a história possa trazer um pouco de “realidade” às expectativas utópicas produzidas na consciência histórica.

⁸⁵ SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES** [online]. 2005, v. 25, n. 67 [Acessado 20 Julho 2022] , pp. 297-308.

⁸⁶ ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio** / Regina Célia Alegro. – Marília, 2008. P. 17.

⁸⁷ RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e finções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. P. 138.

Todavia, a experimentação pela qual essa pesquisa surgiu não deseja produzir simplificações quanto à construção da consciência histórica, e sim, através do uso das HQs, no sentido de inspirar o grupo de estudantes a pensar a história do tempo presente e, então, obter informações quanto às experiências que sentiram e viveram. Ao fim, dentro do itinerário reflexivo proposto, considero que estudantes terão, de um lado, repertório crítico maior, como, de outro lado, possibilidades variadas de interpretações acerca do conhecimento histórico. No entanto, neste capítulo procurei demonstrar que há uma espécie de aglutinação de experiências temporais. Essas múltiplas temporalidades poderão propor uma visão distópica da realidade, ao passo que produzem uma percepção temporal deslocada e em deslocamento. A mistura existente entre as percepções do passado e do futuro constrói um presente que não apenas se dilata, mas realiza uma permanente atualização.

Essa atualização não necessariamente propõe uma ideia de progresso ou melhoria, como já comentado, ela apenas pretenderá não deixar obsoleta ou ultrapassada a ideia de presente ou futuro. Portanto ela não obrigatoriamente ensejará em utopias. De modo que poderá haver então uma consciência histórica que já não reflita simplesmente um desejo de superação dos problemas e as expectativas sonhadoras que são típicas das utopias, e neste momento, contrariando a ideia que a história não poderá ser uma “utopia invertida”⁸⁸.

A relação de controle do passado que a história e o ensino de história irão propor como já foi relatado desenvolve uma proposição distópica. E neste momento para ainda reforçar a relação entre a distopia e a história desenvolvida por Bentivoglio gostaria de retomar a distopia com a noção de um lugar deslocado e em deslocamento que a define.

[...] um prefixo grego *dys* que indica, dualidade, dificuldade e mau estado. *Topos*, por sua vez, é um radical que significa lugar, de modo que defino mais livremente, como um deslugar, [...] A história que em tese poderia ser o estudo das ações humanas no tempo – em especial no passado – na verdade nasce da consciência da historicidade forjada no tempo e no espaço pela própria experiência existencial ou individual. Ou seja, de uma relação dual e complexa entre tempo e espaço em permanente deslocamento que é vivida, apreendida e reconhecida pelos indivíduos.⁸⁹

⁸⁸ Ibidem. P. 141

⁸⁹ BENTIVOGLIO, Júlio. **História e Distopia: a imaginação histórica no alvorecer do século XXI**. 2 ed. Vitória: Editora Mil Fontes, 2021. P. 21/22.

No entanto, diante de todo o exposto poderia pensar que não só o fim, isto é, a história como conhecimento é distópica, mas, ainda assim, a premissa, isto é, a consciência histórica, que segundo Rüsen, notavelmente era composta por utopias. Mas, a partir das complexas relações temporais experimentadas no tempo presente, poderá ser construída a partir de distopias.

E diante destas reflexões enquanto escrevia o fim deste capítulo, saltava em minha mente o verso da música *Índios* da banda Legião Urbana, “o futuro não é mais como era antigamente” esta proposição que era cantada ao final dos anos 1980, durante a segunda década do século XXI me auxiliou a complementar ou inspirar reflexões e problematizações entre o tempo, o tempo presente e a distopia que tratei aqui, ligando-se a frase de Heidegger na epígrafe do capítulo que resumidamente orienta que é o presente que orienta o passado e atualiza o futuro.

CAPÍTULO 2 - O TEMPO PRESENTE PANDÊMICO ATRAVÉS DAS HQS SEUS USOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Como uma estratégia para a elaboração da pesquisa, bem como, a atividade desenvolvida com as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, as quais eu leciono, escolhi sete HQs retiradas de dois Livros de Quadrinhos que foram escritas no ano de 2020 durante o período de confinamento da pandemia.

Do Livro *Eu e o Isolamento*, foi trabalhada com uma HQ sem título de Gidalti Jr.⁹⁰, outra HQ de Verônica Berta⁹¹ e uma terceira HQ de Rami Tannous, ambas tratam do luto. As outras HQs que usei são a quarta da autoria de Kamal Zakour e Abir Gasmi⁹², a quinta de Aureliano⁹³ e a sexta de André Ducci⁹⁴. Nestas últimas histórias são trabalhadas questões referentes às problemáticas psicológicas, sociais e familiares desenvolvidas pelo distanciamento social, o isolamento e a quarentena.

⁹⁰ DUCCI, André et al. **Eu e o isolamento**. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view P. 13 a 16.

⁹¹ Ibidem. P. 25 a 28.

⁹² Ibidem. P. 29 a 32.

⁹³ Ibidem. P. 9 a 12.

⁹⁴ Ibidem. P. 5 a 8.

A última HQ que foi analisada, foi extraída do livro *Crônicas Pandêmicas*, utilizei uma HQ de E.N Falco sob o título: *Um aprendiz descobre que o tempo é relativo mas o destino imutável*⁹⁵. A partir desta HQ pude produzir algumas reflexões sobre o tempo e as permanências e rupturas desencadeadas em sua passagem.

Conforme já foi apontado na introdução, este trabalho pretende captar algumas interpretações, sensações e desdobramentos da pandemia de covid-19 nas turmas que trabalho. Assim, eu utilizei as HQs na sala de aula em dois aspectos. O primeiro será como um elemento inspirador para trazer à tona algumas questões que tocaram ou sensibilizaram as pessoas durante o confinamento. Também mobilizei as HQs como fonte que auxiliou as e os estudantes a resgatar ou compreender alguns problemas que passaram. Corroborando esta ideia, Marcelo Fronza em um artigo publicado em 2009 apontou que:

As histórias em quadrinhos devem ser consideradas como fontes históricas que podem fornecer evidências relativas às afirmações e interpretações históricas desenvolvidas por historiadores, professores-historiadores e estudantes em relação a determinado tema histórico.⁹⁶

Valdomiro Vergueiro, um pesquisador que se preocupou em estudar as HQs e seus possíveis usos no ensino, demonstrou que embora as HQs já viessem sendo consumidas pelo público brasileiro desde o século XIX, a partir da chegada da Imprensa Régia em 1808, no início do século XX algumas HQs já eram mobilizadas para a Educação. Mas, é notável que ao menos até o final do século XX havia um grande preconceito, desdém ou até mesmo uma caracterização do leitor de HQs como preguiçoso, que não se esforçava para ler um livro.

Com a publicação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) ao final da década de 1990, os quadrinhos passaram a entrar na sala de aula com a orientação de dois instrumentos normativos. No entanto, ainda assim, eram por vezes usados como um incentivador para a leitura de livros e não como uma narrativa própria, com características próprias utilizando seu potencial artístico e linguístico.

⁹⁵ FALCO, E. N. et al. **Crônicas Pandêmicas**. Têmpora Editora: Curitiba, Paraná. 2020. Formato Kindle. P. 6 a 15.

⁹⁶ FRONZA, Marcelo. *Possibilidades das histórias em quadrinhos na Educação Histórica: uma proposta de investigação sobre o conceito de evidência histórica e as narrativas históricas gráficas*. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

É possível compreender que há tantas formas para o uso dos quadrinhos em sala de aula, quanto à criatividade do professor permitir. Segundo Vergueiro os quadrinhos poderão ser usados de várias maneiras.

[...] tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma idéia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação.⁹⁷

Este capítulo foi dividido em três subcapítulos: no primeiro, proponho uma discussão sobre a ausência da história do tempo presente na BNCC. Conforme já relatado na introdução, com auxílio do meu orientador decidi enfrentar essa discussão e tensionar esse documento normativo e, principalmente, a ausência da abordagem da história do tempo presente. Nos outros dois subcapítulos eu abordo as HQs escolhidas e seus usos no estudo da história do tempo presente no ensino de história.

A BNCC implantada em 2017, seguindo a LDB e os PCNs, também determinou o uso de novas linguagens no ensino no intuito dos professores lançarem mão de diferentes recursos pedagógicos. Nesta ideia os quadrinhos poderão vir a servir como uma importante ferramenta. E neste momento reforço a ideia já comentada no capítulo anterior, produzida por Adriana Facina, que alegou que embora a literatura não representasse apenas um espelho do mundo em que foi produzida ela também teria o papel de compor este mundo participando ativamente de sua construção. Pois não apenas reflete as problemáticas presentes, mas irá construí-las através de uma relação permanente com seu leitor.⁹⁸

Paulo Ramos, pesquisador das HQs relata que “Os quadrinhos são uma linguagem autônoma, que encontrou recursos próprios para compor uma narrativa.”⁹⁹

⁹⁷ RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016. P. 26

⁹⁸ FACINA, Adriana. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2004. P.25

⁹⁹ RAMOS, Paulo. Entrevista ao *site Deu no Gibi*.

Disponível em: <http://www.deunogibi.com.br/entrevistas/paulo-ramos/>

Eisner, por sua vez, considerou os quadrinhos como uma forma artística e literária que trabalha com a junção de imagens ou palavras para construir uma ideia¹⁰⁰. Assim, guardando as devidas distinções entre a literatura e os quadrinhos, posso alegar que é possível perceber que as HQs foram construídas dentro de um contexto histórico que permitiu sua concepção. No entanto, elas também serão responsáveis por desenvolver, ou melhor, conceber outro contexto, através de uma relação dialética que não irá se extinguir simplesmente ao término do consumo da obra.

Os quadrinhos possuem um elemento importante para composição de suas histórias que são as calhas ou sarjetas. Scott McCloud¹⁰¹, um teórico da linguagem da nona arte, ou seja, dos quadrinhos, revela que a narrativa desenvolvida nas HQs se utiliza de vazios intencionais, que são chamados de sarjetas ou calhas. Esses vazios ou lacunas entre os quadros permitem o leitor completar a história, promovendo uma participação mais ativa que não apenas ficará na passividade e, então, participará na construção da história desenvolvendo mentalmente as temporalidades implícitas entre um quadro e outro juntando as lacunas a fim de dar sentido à narrativa. O leitor aqui se torna também autor da história. Sua imaginação irá suprir as lacunas que as calhas das HQs constroem. Ao pensar a HQ também como uma fonte histórica usada em sala caberá ao professor e aos alunos cumprirem este papel.

Aqui gostaria de refletir acerca da problemática imposta aos historiadores do tempo presente desde a fundação deste campo que comentei no primeiro capítulo. Trata-se da proximidade do historiador com o seu objeto de pesquisa. O historiador muitas das vezes testemunhou, viveu ou presenciou a temática a qual pesquisa. Henry Rousso alegou que as produções deste campo necessariamente irão enfrentar uma relação de tensão entre a história e a memória, o conhecimento e a experiência, a subjetividade e a objetividade, o pesquisador e a testemunha. São dialéticas que poderão desenvolver-se no interior de uma mesma pessoa.¹⁰²

A própria dialética entre passado e presente para analisar a história do tempo presente coloca em xeque muitas das vezes a tentativa de produzir uma

¹⁰⁰ EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

¹⁰¹ McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books 1995. P. 60.

¹⁰² ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo**. Trad. Fernando Coelho e Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016 P. 16

objetividade na história. Visto que como o pesquisador poderia ter presenciado o evento sobre o qual pesquisa será necessário observar com atenção esta questão para que a subjetividade não contamine sua produção, mas sim a complemente com elementos de propriedade que a presença poderá conferir.

Nesta pesquisa pretendi que os estudantes com o auxílio das HQs que apresentei produzam trabalhos, refletindo a experiência do confinamento na quarentena que viveram. É importante reforçar e estar atento que as interpretações que eles fizeram das fontes, as HQs, certamente foram realizadas abalizadas ou até mesmo orientadas pela memória recente, afinal foram sujeitos históricos do objeto que analisam. E neste sentido, o trabalho desenvolvido foi derivado de uma relação entre memória e história.

Demonstrando que a memória não deverá desenvolver uma oposição à história, para um professor e historiador do tempo presente que desenvolva a construção de um conhecimento junto às e os estudantes, a história e a memória são complementares.

Feito o registro que entendo como necessário neste trabalho, que trata de captar percepções sobre um passado que além de estar presente, ainda assim, obteve a presença daqueles que o analisam, mais uma vez reforço a intenção de usar a categoria da distopia desenvolvida por Bentivoglio, visto que, se este passado ainda não foi encerrado, está presente. Logo ele se encontra deslocado e em deslocamento, num tempo no qual nem a memória e tampouco a história poderão facilmente delimitar, visto que é um tempo distópico, ou melhor, o tempo presente.

Observe, ao analisar o evento pandêmico à quente, ou seja, sem o distanciamento do objeto, ainda sentimos que iremos futuramente observar novos desdobramentos. Não será uma história encerrada, não será uma história acabada, nem será uma história, serão histórias, que aconteceram, acontecem e acontecerão, portanto, poderão conter as três dimensões do tempo, formando um tempo atravessado por múltiplas temporalidades, deslocado e em deslocamento.

Foram escolhidos dois livros de histórias em quadrinhos como fontes para esta pesquisa. *Eu e o Isolamento*, um livro árabe-brasileiro de quadrinhos, uma coletânea de 12 histórias em quadrinhos, sendo seis produzidas por artistas

brasileiros e seis por artistas árabes, numa cooperação realizada pela Bienal de Quadrinhos de Curitiba e a Editora Tosh Fresh ¹⁰³. Dentro deste convênio entre dois países, Brasil e Líbano, os artistas dos quadrinhos puderam retratar seus medos, suas angústias, suas percepções sobre o tempo e suas noções acerca da realidade presente.

Nesses últimos dois anos, além da falta de abraços, de encontros, as histórias que lemos aqui nos mostram inclusive artista perdendo sua casa com a crise econômica gerada pela crise nunca debelada na saúde (e o vírus continua matando tanta gente). O isolamento por conta de uma doença terrível provoca desolação, medo, angústia. Mesmo assim, nessas páginas ainda brotam alguma esperança, seja pela natureza e os bichos ganhando as ruas na história da Luli Penna, as conversas retomadas com parentes e amigos, como disse o Khalid Nahar. Rami Tannous, Gidalti Jr., Verônica Berta abordam o luto de maneiras diferentes, evocando a necessidade de lembrar nossos mortos. O desejo coletivo de resistir, porém, perpassa todas as histórias. ¹⁰⁴

O segundo livro de quadrinhos que escolhi foi o *Crônicas Pandêmicas*. Produzido por um grupo de artistas de quadrinhos de Curitiba que no ano de 2020 durante a pandemia, passaram de uma turma de alunos da Gibiteca de Curitiba orientados pela professora Mylle Silva, para um grupo de criação o Coletivo Biarticulado. Esse livro conta com “seis histórias em quadrinhos que representam diversas versões visões sobre esse tal de ‘Novo Normal’, com extrapolações, reflexões e alguma esperança”. ¹⁰⁵

2.1. A BNCC E A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE.

Este trabalho propôs o uso de HQs no ensino de história para obter algumas percepções e compreensões dos alunos quanto à pandemia de covid-19, um evento que reputo ter produzido novas relações quanto às percepções das temporalidades. A educação foi fortemente atingida levando as escolas a promover um modelo de ensino remoto sem nenhuma preparação ou planejamento anterior, cada escola teve que se adaptar como podia, a esta modalidade de ensino que estava sendo posta diante das condições que o tempo propunha.

Assim, para produzir uma reflexão e a posterior produção de um material por parte de estudantes que demonstre suas percepções e interpretações sob o

¹⁰³ DUCCI, André et al. **Eu e o isolamento**. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view

¹⁰⁴ Ibidem. P. 53.

¹⁰⁵ FALCO, E. N. et al. **Crônicas Pandêmicas**. Têmpora Editora: Curitiba, Paraná. 2020. Grifos do autor. P. 69. Formato Kindle.

confinamento vivido durante a quarentena, foi necessário discutir e pensar não apenas o tempo e as temporalidades, mas, principalmente, o tempo presente. Para tanto, em conversa com meu orientador, sentimos a necessidade de enfrentarmos e tensionarmos a BNCC, visto que a mesma não cita o estudo da história do tempo presente em nenhum momento.

A BNCC foi aprovada em 2017. Este texto já era uma terceira versão, pois, após grandes tensões e debates gerados em torno da primeira versão apresentada em 2015, visto que ela produzia rompimentos mais profundos com a dita história tradicional, pois produzia um modelo de ensino de história crítico ao eurocentrismo. A terceira versão foi aprovada em dezembro de 2017, no que concerne ao ensino de história ela continha poucas alterações em relação à segunda, visto que a segunda já propunha “uma seleção de conteúdos abrangentes, dando forma a um currículo mais conteudista que o anterior e apresentando o desenvolvimento de história do Brasil a partir de um viés eurocêntrico”¹⁰⁶.

Na atualidade os professores de história da educação básica trabalham orientados por um documento que embora se preocupe com a construção do conhecimento histórico para auxiliar a significação e a formulação da realidade presente, em nenhum momento cita o ensino da história do tempo presente como um elemento curricular. Seja no ensino fundamental ou médio a história do tempo presente não aparece nem no campo das consequências nem nas habilidades. Veja o texto extraído da BNCC.

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambas expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico.¹⁰⁷

¹⁰⁶ RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021. P.3.

¹⁰⁷ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2017b. P. 397.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Perceba que o estudo do tempo e das temporalidades aparece como uma preocupação a ser registrada, há o apontamento da construção de um conhecimento histórico para o presente, mas, no entanto, em nenhum momento é sugestionado ao professor pensar o tempo presente ou ainda assim trabalhar a história do tempo presente.

Assim, por exemplo, eu como professor de história nos ensinos fundamental e médio e pesquisador da história do tempo presente, me encontrei em uma enorme dificuldade visto que como abordar e trabalhar a minha pesquisa com meus alunos se na BNCC esse campo do conhecimento histórico é ignorado. Ou ainda assim, como legitimar o registro do ensino da história do tempo presente no diário de classe dos alunos, documento que garante e legitima o processo de ensino e aprendizagem, se a BNCC não orienta o ensino desta temática.

Essas eram dificuldades postas a mim e ao ambiente escolar, e que ,no limite poderia inviabilizar o desenvolvimento da pesquisa, pois, sinteticamente, seria possível alegar que se trata de uma pesquisa que segundo o documento orientador do currículo escolar, não interessa às e aos estudantes. E observe que existem escolas que produzem um encaminhamento curricular mais tradicional, conservador e conteudista, não permitindo que o professor ensine algo que não esteja devidamente proposto no documento curricular da escola feito com base na BNCC.

Lembro que em 2022 quando iniciei a formulação deste projeto lecionava em uma escola da rede privada de Curitiba que não iria permitir de forma alguma o desenvolvimento de minha pesquisa tão somente por que iria tratar de um conteúdo que extrapolava os conteúdos determinados pela BNCC, isto é, a história do tempo presente.

Ainda assim, em conversas com meu orientador que me sugeriu ao invés de ignorar esta ausência da temática na BNCC, enfrentá-la e discuti-la na minha pesquisa, visto que a base curricular não poderia ser compreendida como um documento que produzisse o engessamento do trabalho do professor, limitando e impedindo que o mesmo desenvolva novos saberes e novos conhecimentos juntamente com seus alunos.

A base curricular utiliza o termo atitude historiadora em muitos momentos do texto. Historiadores e professores como Adriana Soares Ralejo, Rafaela Albergaria Mello e Mariana de Oliveira Amorim apontaram que consideram o termo atitude historiadora utilizado pela BNCC como um importante conceito, chegando a dizer que se trata de um avanço, pois, ele considera que há a uma autonomia dos professores no manuseio das diferentes fontes e documentos que utilizam para produzir a diversificação das linguagens e das fontes que a base preconiza.¹⁰⁸

Ana Maria Monteiro apontou que o tempo presente está em toda a elaboração das aulas de história, seja nas questões, nas comparações, nas metáforas produzidas pelos professores¹⁰⁹. Deste modo, pensar o tempo presente, as heterocronias desse presente que tratei como múltiplas temporalidades, também poderá ser uma necessidade a ser desenvolvida no ensino de história. Afinal se vivemos múltiplos tempos ou vários presentes simultâneos o estudo da história do tempo presente servirá como uma importante chave pra compreendermos como se constrói esses presentes e, no limite, no que me interessa nessa pesquisa, se esse presente é construído através de uma proposição distópica ou utópica.

Por fim, conforme apontou Manoel Salgado Guimarães que há uma distância na produção histórica, entre o que se produz nas universidades e o que se produz na escola. O historiador revelou que se a história se tornou um componente curricular nas sociedades modernas, parece evidente que esse público, ou seja, o público escolar, também deve ser o objetivo das formulações teóricas construídas nas universidades.¹¹⁰ Penso que trabalhar a história do tempo presente seja uma importante ferramenta para auxiliar a cumprir este papel de aproximação entre a produção acadêmica e a produção escolar.

Conforme já discorri na introdução, ao participar do II Congresso do ProfHistória, na UERJ em 2022, percebi nos Grupos de Reflexão Docente que acompanhei, vários trabalhos enfatizando a separação entre a produção acadêmica e a educação básica. A iniciativa do Programa de Pós-Graduação do ProfHistória

¹⁰⁸ RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021. P.16.

¹⁰⁹ MONTEIRO, Ana Maria. *Tempo Presente no ensino de história: mediações culturais no currículo. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. ANPUH. São Paulo, julho 2011. P.16.*

¹¹⁰ GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado in: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

sem dúvida é uma importante medida para ao menos reduzir esta distância, no entanto, saí do Congresso pensando que ainda é presente a sensação para muitos professores de história da educação básica, que eles por várias vezes são tidos apenas como reprodutores do que se produz nas universidades.

A BNCC orienta o uso das metodologias ativas no ensino tanto para o nível fundamental quanto médio, as metodologias ativas em suma, são estratégias que possibilitam os alunos a aprenderem com maior autonomia e de forma mais participativa, levando as e os estudantes a tornarem-se construtores de seu conhecimento e não apenas reprodutores do conhecimento ensinado pelo professor.¹¹¹ A Secretaria de Educação do Estado do Paraná, mantenedora das escolas as quais leciono atualmente tem incentivado constantemente aos professores o uso destas estratégias. Não pretenderei neste trabalho investigar as metodologias ativas no ensino de história, nem tampouco estudá-las mais profundamente, pois não terei tempo hábil para isso, e, possuo algumas reservas quanto às formas que elas têm sido utilizadas, ao menos nas escolas da rede estadual do Paraná.

Assim, acredito ser uma importante ferramenta para o ensino da história do tempo presente, pois, como este campo trabalha com experiências mais próximas da realidade dos alunos auxiliando-os a produção de um conhecimento com maior propriedade, visto que os mesmos se percebem como sujeitos participantes desta história. Portanto, reputo ser importante aos professores de história trabalhar a história do tempo presente ainda que a BNCC a tenha ignorado.

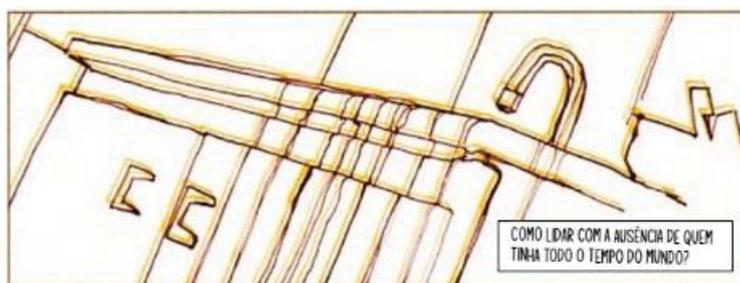
¹¹¹ Canal disponível para orientação de professores da Educação Básica. Disponível https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas

2.2 AS HQS DO LIVRO *EU E O ISOLAMENTO E A PRESENÇA DO PRESENTE DISTÓPICO*.

Este livro de quadrinhos, conforme já comentei partiu de uma parceria entre árabes e brasileiros que neste trabalho me auxiliará a produzir algumas reflexões sobre as dificuldades e problemas que a pandemia havia produzido. Importante refletir que como as histórias foram produzidas por quadrinistas árabes e brasileiros podemos obter algumas leituras sobre o tempo presente seus problemas e situações que não afligiam apenas aos brasileiros, mas, ao menos um grupo de pessoas no Líbano.

O livro abordou o luto em três HQs específicas. Gidalti Jr, conta a história de uma relação entre o pai e filha que viviam juntos todos os dias de modo que, principalmente durante o confinamento pandêmico, esta união tornou-se mais intensa. No entanto, o temor da morte e o luto faziam desta relação um problema que não se esgotava no tempo. A presença e a ausência dos mortos se confundiam e o medo de morrer e não estar presente era tão intenso que naquele momento tudo que tinham era o instante em que estavam juntos.

FIGURA 1 – QUADRINHO 1 DE GIDALTI JR.



Fonte: DUCCI, André et al. *Eu e o isolamento*. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view P. 14.

Nesse quadro o artista evoca uma metáfora para pensar a saudade usando a torneira aberta gotejando na pia que goteja sem parar até transbordar.

FIGURA 2 – QUADRINHOS 2 DE GIDALTI JR.



Fonte: DUCCI, André et al. *Eu e o isolamento*. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view P. 15.

A pia transbordou e a criança chorou. O artista não deixa claro ou específico por quem a filha do personagem principal chorou, mas um leitor ao perceber que na HQ há tão somente explícita a relação entre pai e filha, poderá imaginar que há a ausência da mãe.

FIGURA 3 – QUADRINHOS 3 DE GIDALTI JR.



Fonte: DUCCI, André et al. *Eu e o isolamento*. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view P. 16.

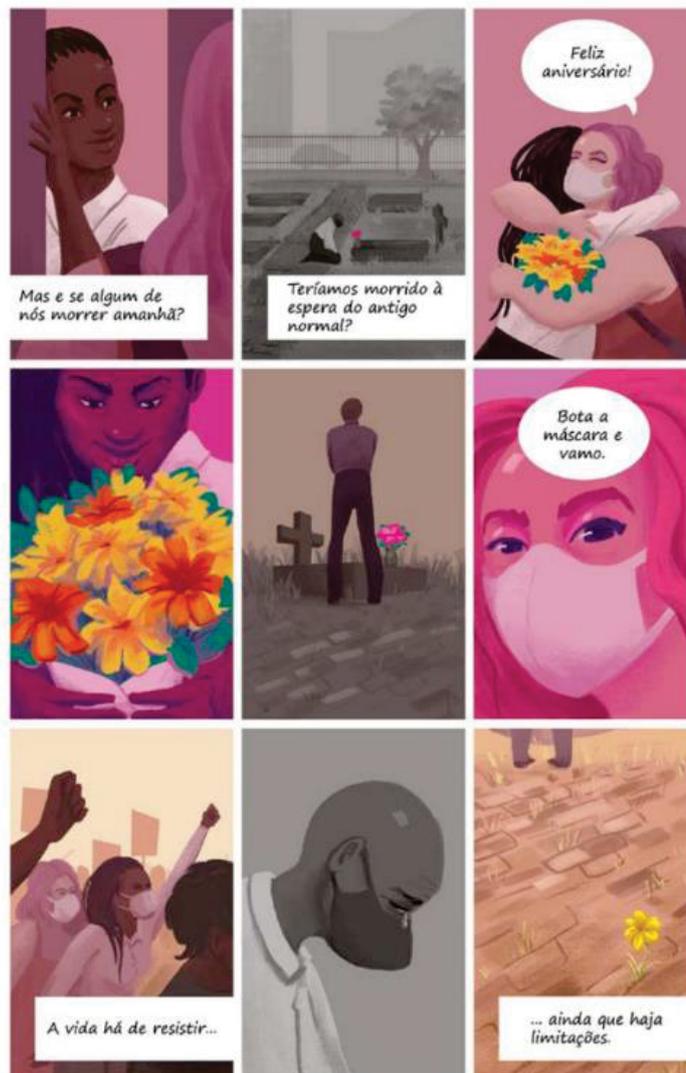
Nesta página o dia amanhecia bem complicado, bem confuso, e, por fim ao último quadro quando o dia amanheceu um pássaro, sinalizando o luto.

A segunda HQ do presente livro que trabalha com o luto é de autoria de Verônica Berta. A história trata de duas amigas que estavam separadas no confinamento, vivendo a enxurrada de notícias desesperadoras com o aumento

vertiginoso das mortes pela Covid19 anunciado nos jornais. No entanto, uma delas resolve ir à casa da outra para presentear-lhe com flores no dia do seu aniversário.

Enquanto muitos compravam flores para levar aos túmulos de seus entes queridos que haviam falecido na pandemia, a mulher num ato de resistência furou os bloqueios que o confinamento determinava para presentear a amiga com flores comemorando a vida, ou seja seu aniversário.

FIGURA 4 – QUADRINHOS 1 DE VERÔNICA BERTA



Fonte: DUCCI, André et al. *Eu e o isolamento*. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view P. 28.

A terceira e última HQ que aborda o luto no livro, é de autoria de Rami Tannous. Este conta a história de um homem e seu cão que viviam juntos durante a quarentena, ocupando o mesmo espaço, na maioria das vezes o mesmo cômodo;

em alguns momentos disputavam o território, conversavam e brincavam juntos, até o homem morrer e deixar o cão só aguardando ansiosamente o seu retorno.

FIGURA 5 – QUADRINHOS 1 DE RAMI TANNOUS.



Fonte: DUCCI, André et al. *Eu e o isolamento*. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view P. 52.

As três HQs trabalham com a temática do luto de maneiras e abordagens distintas. No entanto é possível observar que há algumas semelhanças entre elas. As duas primeiras histórias são de autoria de brasileiros, Gidalti Jr. e Verônica Berta e a última de um libanês, Rami Tannous. Contudo, observe que as questões da presença e da ausência são problemáticas que ambos os artistas brasileiros ou o libanês, acharam importante retratar. Outra relevante semelhança entre eles é que ambas as HQs abordam com o tempo demonstrando em um quadrinho ou outro que muito tempo se passava durante a longa e penosa quarentena.

Para abordar a temática do isolamento e da solidão, o livro traz outras duas histórias as quais utilizarei. A quarta HQ que escolhi para usar com as e os estudantes, não aborda o luto, mas aborda o sofrimento psicológico na quarentena, ela foi desenvolvida por uma dupla de árabes libaneses, Kamal Zakour e Abir Gasmi. Sob o título *Isolamento*, a HQ em questão trata de um homem solitário no confinamento da quarentena que sob o *stress*, angústia e pânico decorrentes das condições que o momento proporcionava, observa que um gato havia invadido sua casa, primeiramente ele tenta expulsá-lo, vendo que não seria possível se livrar do animal, então ele começa a conversar com o gato, que lhe faz companhia aliviando sua solidão. Ao final o gato era uma alucinação, mas que lhe serviu de alento e, ainda que ele percebesse que o gato não era real, ele mantinha a alucinação para não ficar só.

FIGURA 6 – QUADRINHOS 1 DE KAMAL ZAKOUR E ABIR GASMI – ISOLAMENTO.



Fonte: DUCCI, André et al. *Eu e o isolamento*. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view P. 30/31

FIGURA 7 - QUADRINHOS 2 DE KAMAL ZAKOUR E ABIR GASMI – ISOLAMENTO.



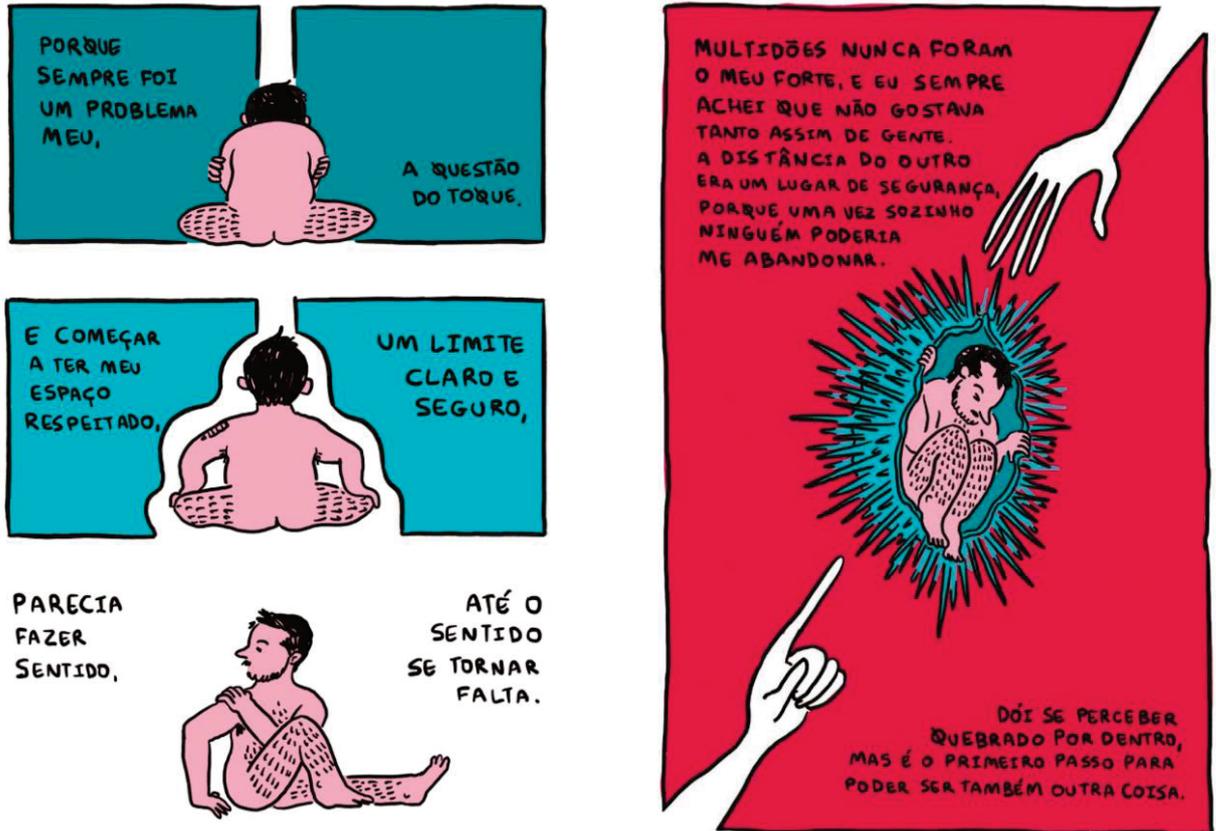
32

Fonte: DUCCI, André et al. *Eu e o isolamento*. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view P. 32

Como quinta HQ utilizada, escolhi a história do brasileiro, Aureliano, que também abordou a questão do isolamento. Neste momento, produzindo uma reflexão acerca da ausência do toque, do contato direto com outras pessoas, retratou a história de um homem que preferia ficar sozinho, que tinha aversão a contatos com outras pessoas, no entanto, durante o isolamento pandêmico, sua

opinião sobre o contato com os outros mudou radicalmente. Pois, pode experimentar de forma incômoda e traumática a ausência do contato físico com os outros.

FIGURA 8 – QUADRINHOS 1 DE AURELIANO.



Fonte: DUCCI, André et al. *Eu e o isolamento*. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view P. 10.

FIGURA 9 – QUADRINHOS 2 DE AURELIANO.



Fonte: DUCCI, André et al. *Eu e o isolamento*. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view P. 12.

A sexta HQ do livro, produzida por André Ducci representa uma família formada por um casal e dois filhos que vivia na Itália. A família passou por todas as dificuldades causadas pelo *lockdown* mais severo proposto no país nos meses de abril e maio de 2020, visto que as medidas mais flexíveis de isolamento inicialmente adotadas levaram os italianos a viver um quadro grave de infecções. A questão das *fake news* disseminadas na internet durante a pandemia também é abordada. No entanto na história é enfatizado como sofrimento maior da família de brasileiros que viviam na Europa, o fato de não poder viajar ao Brasil, visto que o governo brasileiro não atuava de forma eficaz em relação ao *lockdown* ou a uma quarentena mais rigorosa.

Nesta história o autor deixa nítido através da passagem do tempo, as diferenças entre as formas dos governos italiano e brasileiro ao lidar com a

pandemia. Demonstrando que lá as aulas já haviam voltado em agosto de 2020, pois o número das infecções já havia baixado consideravelmente e a vacinação começada em dezembro. No Brasil, a situação ainda era dramática, pois os óbitos só começaram a cair consideravelmente somente a partir de julho de 2021¹¹².

Figura 10 – Quadrinho 1 de André Ducci.



Fonte: DUCCI, André et al. *Eu e o isolamento*. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view P. 6.

FIGURA 11 - QUADRINHO 2 DE ANDRÉ DUCCI.



¹¹² Pesquisa realizada no sítio do ministério da saúde que reúne informações das secretarias estaduais através do DATASUS, revela que na semana epidemiológica de 4/07 aa 10/07 há uma redução considerável na curva de infecções registrando 6.306 óbitos. O sistema registra até 05/07/2023 o número total de 704.159 óbitos por COVID19 no Brasil. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.

Fonte: DUCCI, André et al. *Eu e o isolamento*. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view P. 7.

FIGURA 12 – QUADRINHO 3 DE ANDRÉ DUCCI.



Fonte: DUCCI, André et al. *Eu e o isolamento*. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view P. 8.

Nestas HQs há um clima ou *Stimmung* de angústia, medo, confusão provocada pela quarentena e pelas dificuldades impostas por ela, levando como no caso da HQ de Kamal Zakour e Abir Gasmi, o sujeito a alucinar diante do sofrimento psicológico imposto. No entanto, as histórias ainda assim, transmitem uma mensagem de resistência e superação. Para reforçar essa ideia Verônica Berta, por exemplo, coloriu na HQ os quadros que se referem à vida e um clima de superação, e deixou em preto e branco os quadros que refletem as angústias, medos e problemas.

Deixando nítido que embora vivendo um presente distópico, ainda assim, nem que fosse ao último quadro destoava uma mensagem utópica. Como o dia amanhecendo mesmo com um pássaro voando clamando ao choro pelos mortos, ou as flores que estavam sendo utilizadas num ritual fúnebre também poderiam simbolizar a resistência da vida. Ou ainda assim, a paciência e a devoção de um cão que aguardava esperançoso encontrar o amigo que tinha partido; a criação, ainda que imageticamente de um animal de estimação para enfrentar as dificuldades da solidão da quarentena, por fim, a resistência e a esperança no futuro transparecem

na HQ de Aureliano, na qual a personagem traça como um objetivo de o futuro abraçar todos que puder.

É possível compreender nestas HQs é que mesmo vivendo um presente distópico e catastrófico. Eram as utopias que possibilitavam à crença em um tempo melhor, ideal e idealizado revelando que, embora a distopia tomasse conta da realidade presente, a esperança em dias melhores que chamarei aqui de utópicos era a baliza na qual as personagens se apoiavam.

2.3. O LIVRO *CRÔNICAS PANDÊMICAS* E AS TEMPORALIDADES DISTÓPICAS NA HQ DAS EPIDEMIAS.

Neste livro conforme já comentado, há seis histórias. Contudo, devido ao tempo que planejei para discorrer sobre elas em sala que será apenas três aulas, irei usar apenas uma das HQs. A história criada por E.N. Falco com título: *Um aprendiz descobre que o tempo é relativo mas o destino mutável.*¹¹³

A história se inicia no ano de 169 da era cristã na cidade de Roma, onde a Peste Antonina condenava as pessoas à morte com o corpo cheio de escaras. Após observar um mestre sábio conhecedor da magia da imortalidade morrer, o soldado encontra um pergaminho antigo contendo a magia da imortalidade, que basicamente era um encanto que o transportaria para o futuro. *“Magia leve-me ao Futuro! Caminhando ao lado dos deuses cem anos ou milênios apenas um sopro da eternidade na longa estrada do destino um viajante conhece a história do que vem e do que virá.”*¹¹⁴

Após ler as palavras, a personagem é transportada para Paris no ano de 1619, momento em que a cidade era afetada por um surto da Peste Negra. Na cidade vislumbra um cenário caótico com pessoas morrendo, ratos andando pela cidade, e pessoas condenando os judeus pelo mal que passavam. Então, o romano se esconde numa Igreja onde repete as palavras mágicas e pede para ser transportado a um lugar no tempo onde não haja ratos e pulgas.

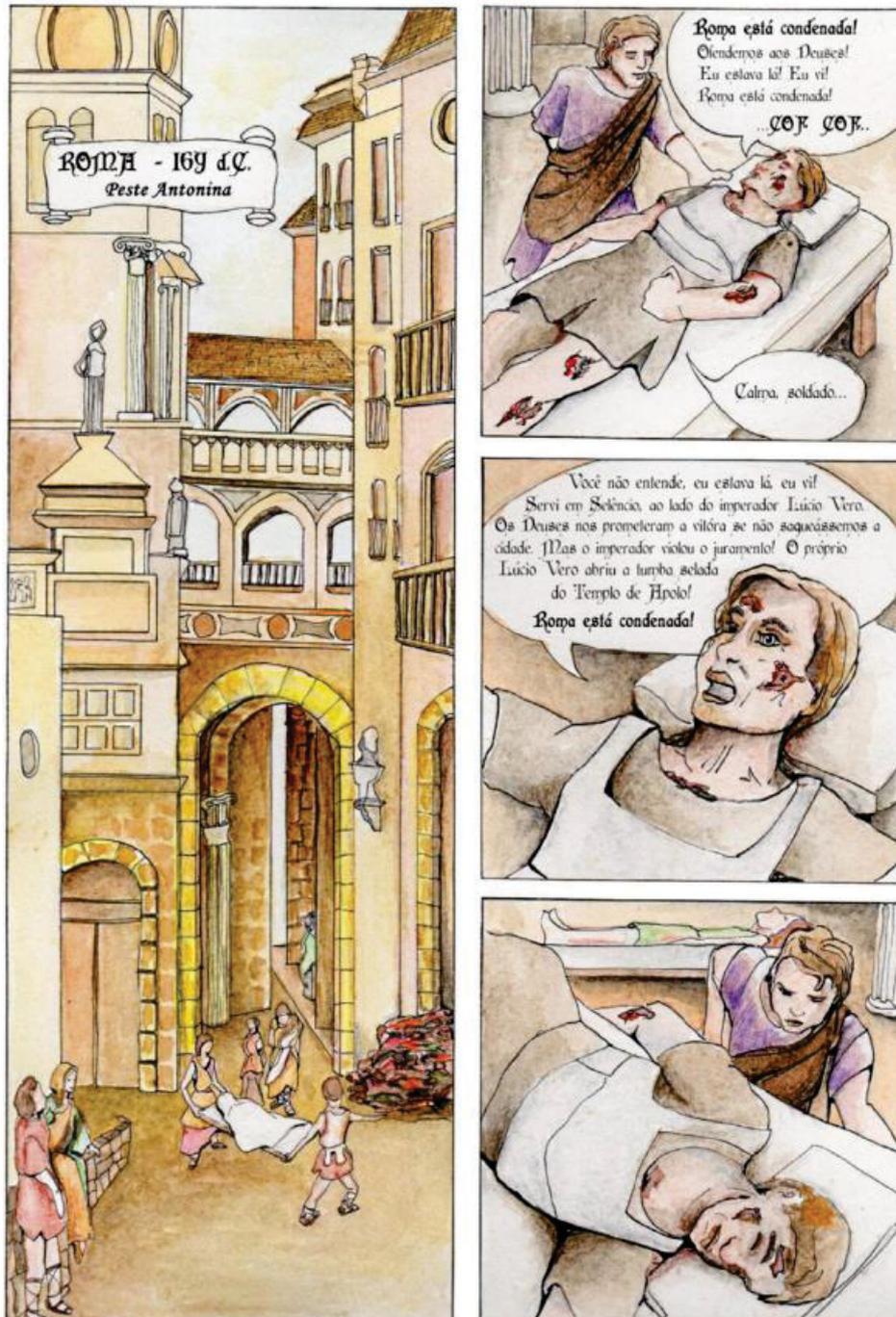
¹¹³ FALCO, E. N. et al. **Crônicas Pandêmicas**. Têmpora Editora: Curitiba, Paraná. 2020. Formato Kindle.

¹¹⁴ Ibidem. P. 8

Ele é levado para um local onde encontra novamente pessoas sofrendo e um jornaleiro vendendo um jornal chamado *Gazeta de Madrid*, contendo as seguintes notícias: a gripe assola a Europa, a gripe chega à América do Sul, são milhares de mortos por dia gerando um colapso no sistema de saúde. Trata-se da Gripe Espanhola. Posteriormente a personagem encontra um homem sentado em um banco de praça, chorando que havia lutado na Primeira Guerra Mundial e retornou para casa com vida para reencontrar sua mulher e filho: e ambos haviam morrido vítimas da gripe.

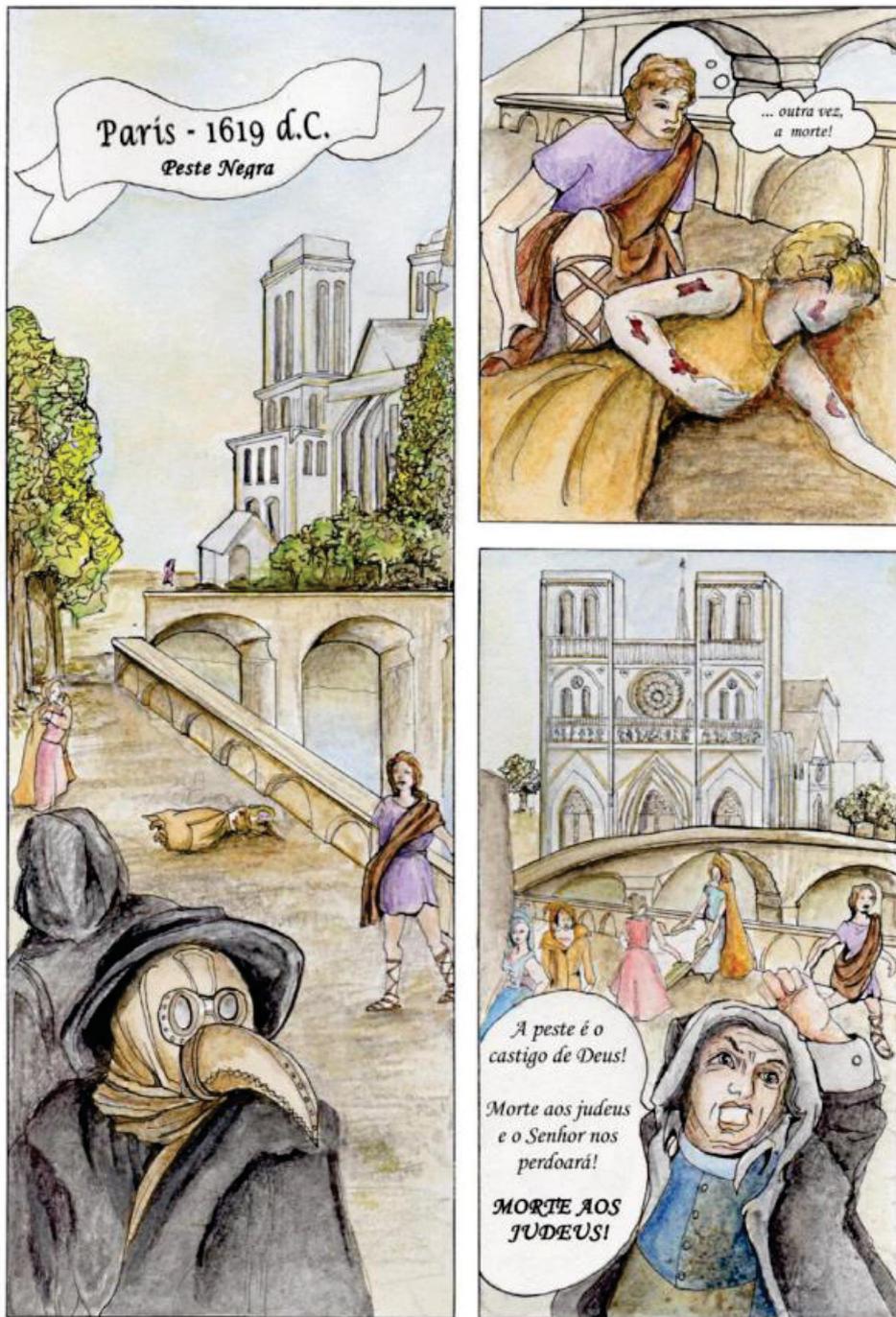
A personagem pensa, que está em um futuro distinto, pois, as pessoas leem jornais, possuem objetos curiosos e carroças que andam sem cavalos, mas ainda falam de guerras e a guerra é o caminho da peste. Então o romano se senta embaixo de uma árvore pega seu pergaminho mágico e pede para ir a um futuro onde não haja mortos de guerras, as pessoas tenham conhecimento sobre as doenças e o conhecimento tenha superado a superstição. E no último quadro o romano é levado para Wuhan, na China no ano de 2020.

FIGURA 13- QUADRINHOS 1 DE ELAINE NOVAES FALCO. *UM APRENDIZ DESCOBRE QUE O TEMPO É RELATIVO MAS O DESTINO MUTÁVEL.*



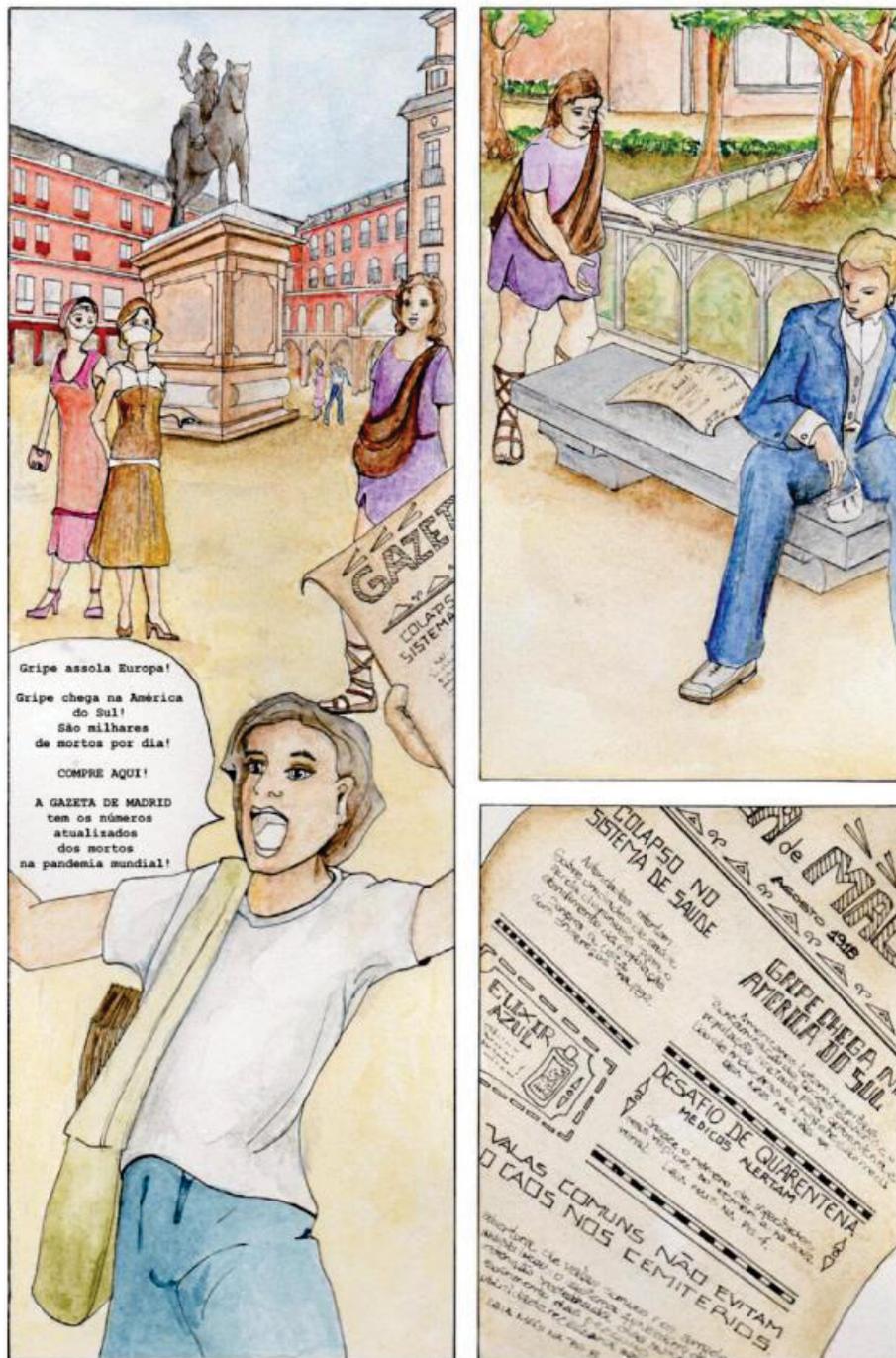
Fonte: FALCO, E. N. et al. *Crônicas Pandêmicas*. Têmpora Editora: Curitiba, Paraná. 2020. Formato Kindle. P.6.

FIGURA 14 - QUADRINHOS 2 DE ELAINE NOVAES FALCO. *UM APRENDIZ DESCOBRE QUE O TEMPO É RELATIVO MAS O DESTINO MUTÁVEL.*



Fonte: FALCO, E. N. et al. *Crônicas Pandêmicas*. Têmpora Editora: Curitiba, Paraná. 2020. Formato Kindle. P.9.

FIGURA 15- QUADRINHOS 3 DE ELAINE NOVAES FALCO. *UM APRENDIZ DESCOBRE QUE O TEMPO É RELATIVO MAS O DESTINO MUTÁVEL.*



Fonte: FALCO, E. N. et al. *Crônicas Pandêmicas*. Têmpora Editora: Curitiba, Paraná. 2020. Formato Kindle. P.12.

FIGURA 16 - QUADRINHOS 4 DE ELAINE NOVAES FALCO. *UM APRENDIZ DESCOBRE QUE O TEMPO É RELATIVO MAS O DESTINO MUTÁVEL.*



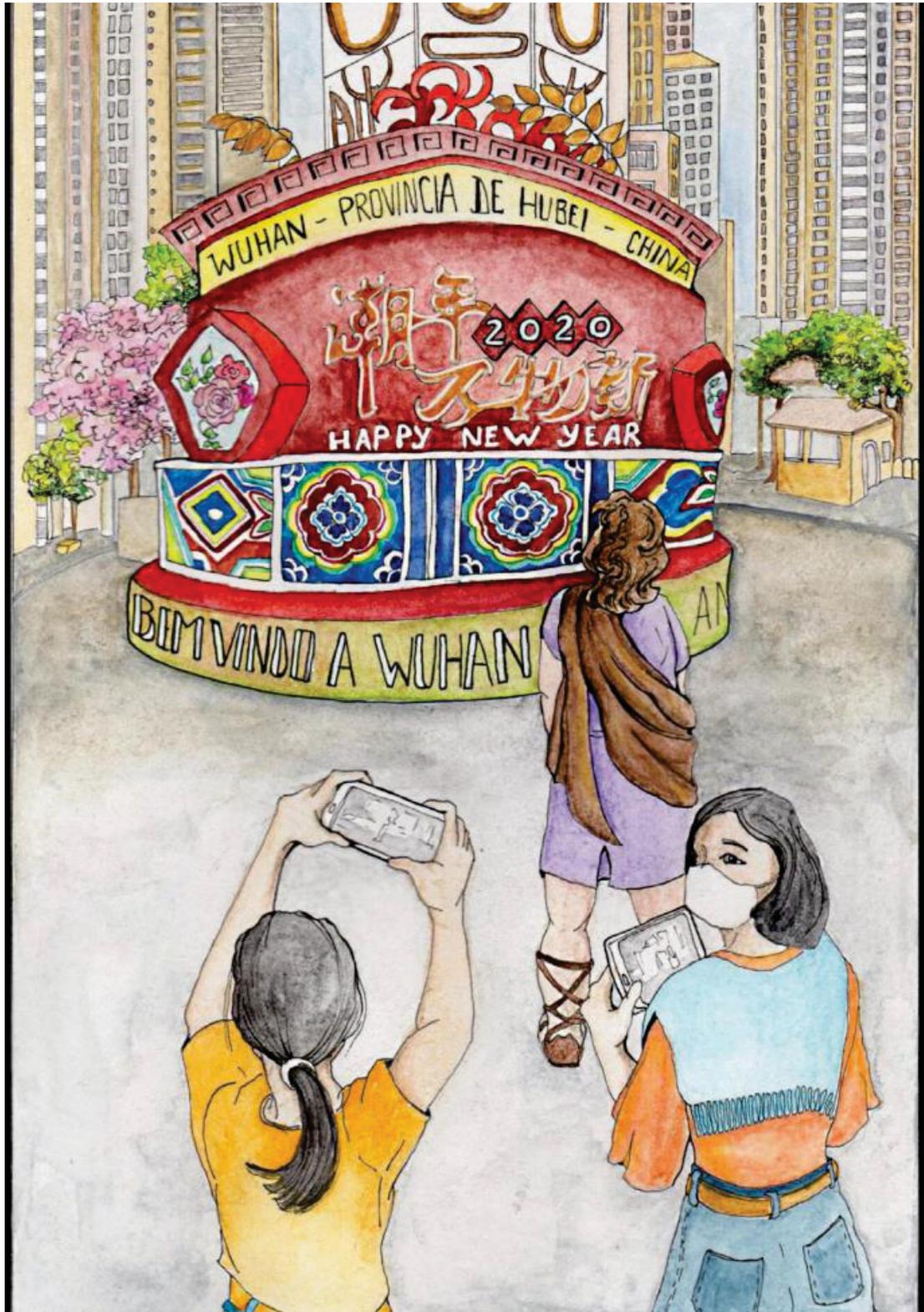
Fonte: FALCO, E. N. et al. *Crônicas Pandêmicas*. Têmpora Editora: Curitiba, Paraná. 2020. Formato Kindle. P.13.

FIGURA 17 - QUADRINHOS 5 DE ELAINE NOVAES FALCO. *UM APRENDIZ DESCOBRE QUE O TEMPO É RELATIVO MAS O DESTINO MUTÁVEL.*



Fonte: FALCO, E. N. et al. *Crônicas Pandêmicas*. Têmpora Editora: Curitiba, Paraná. 2020. Formato Kindle. P.14.

FIGURA 18 - QUADRINHOS 6 DE ELAINE NOVAES FALCO. UM APRENDIZ DESCOBRE QUE O TEMPO É RELATIVO MAS O DESTINO MUTÁVEL.



Fonte: FALCO, E. N. et al. *Crônicas Pandêmicas*. Têmpora Editora: Curitiba, Paraná. 2020. Formato Kindle. P.15.

Nesta HQ é possível constatar que o tempo se desloca produzindo transformações importantes, objetos novos, utensílios novos, construções novas, saberes e conhecimentos novos, obtidos através do uso da tecnologia. No entanto, existem algumas características que permanecem na passagem de tempo, como, guerras, superstições, falta de crença na ciência e graves epidemias.

Cada novo presente carregava consigo elementos do passado que me permitirão usar o ideal dos estratos de tempo proposto por Koselleck comentado ao primeiro capítulo. Visto os acontecimentos como os surtos epidêmicos, as reações das pessoas que buscavam hora nas superstições, depois na religião e, por último na ciência a solução para esse mal. Pode ser encaixado no primeiro e segundo estrato de tempo respectivamente. Todavia, as pestes, o preconceito e a discriminação das pessoas com grupos étnicos distintos e a recorrente busca por guerras, poderão compor o terceiro estrato apontado por Koselleck.

Ao final, recorrerei novamente ao ideal das múltiplas temporalidades já apontado neste trabalho proposto por Rodrigo Turin. Levando-me igualmente a alegar que o transcorrer do tempo demonstrado levava a um futuro no qual os males do passado perturbavam o presente. Demonstrando a existência de tempos deslocados, portanto, seguindo o conceito de distopia desenvolvido por Bentivoglio chamarei aqui de temporalidades distópicas.

CAPÍTULO 3 - A SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A PANDEMIA DA COVID-19 E SEUS DESDOBRAMENTOS.

Neste capítulo apresento a sequência didática desenvolvida com as e os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano. Devido ao curto tempo para a análise dos materiais produzidos escolhi como amostragem desta investigação a aplicação em uma turma do 9º ano e uma turma do 3º ano.

A Escola é pública, vinculada à rede estadual de educação do Paraná¹¹⁵, situa-se na região periférica da cidade, onde estão matriculados estudantes de variadas condições socioeconômicas, contudo, muitos deles são desfavorecidos economicamente tendo alguns que convivem com uma fragilidade financeira tão evidente frequentavam a escola principalmente para fazer as refeições diárias. A pesquisa aqui desenvolvida não se ocupará de retratar ou analisar a característica socioeconômica dos estudantes, no entanto, acredito ser importante registrar essa informação quanto à vulnerabilidade social¹¹⁶ de alguns, pois, sem dúvida essa condição afetará a forma como sentiram e perceberam a pandemia.

Para trabalhar esta sequência didática, inicialmente necessitei trabalhar com as turmas o conceito de distopia retratando a eles os dois sentidos já descritos nesse trabalho, isto é, distopia como antônimo da utopia e distopia como um deslugar, posteriormente demonstrei de forma sucinta algumas narrativas distópicas do século XX como o livro 1984, de George Orwell, o filme Matrix, de 1999, dirigido por Lana Wachowski e Lilly Wachowski e a HQ V de Vingança, de Allan Moore. Apresentei de forma resumida para que se interessassem procurassem posteriormente, mas alguns deles já tinham conhecimento dos títulos, principalmente o filme Matrix cujo quarto filme da franquia foi lançado em 2021.

¹¹⁵ Optamos por manter no anonimato a escola assim como, as e os estudantes para sua preservação da exposição excessiva, visto que são menores. Esta decisão foi tomada juntamente com o orientador tendo em vista que não iria atrapalhar o desenvolvimento da pesquisa e nem tampouco os resultados que pretendíamos obter.

¹¹⁶ Para pensar o conceito de vulnerabilidade social me apoio na definição proposta em uma pesquisa das psicólogas Normanda de Moraes, Marcela Rafaelli e Sílvia Koller: “Por vulnerabilidade social entende-se o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais oriundas do Estado, do mercado e da sociedade (...)” (Moraes, N.A., Rafaelli, M., Koller, S.H. (2012). Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o continuum riscoproteção. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30 (1), 118-135.)

Para desenvolver esta sequência necessitei dispor de cinco aulas, na primeira aula apresentei os conceitos de tempo, distopia e tempo presente, na segunda aula apresentei as orientações para a execução da atividade que iríamos desenvolver bem como as três etapas de realização:

A sequência será realizada em três etapas:

Primeira Etapa: Análise das repostas das alunas e alunos a um questionário com 10 questões algumas abertas e outras fechadas no intuito de captar algumas percepções sobre a experiência vivida no isolamento durante o ano 2020.

As perguntas foram realizadas via *google forms*, as questões formuladas foram:

1. Você consome narrativas distópicas, sejam séries, filmes, HQs, livros, games ou outras, como entretenimento? Sim ou Não?
2. Antes de 2020 imaginava que poderia passar por uma grave pandemia? Sim ou Não?
3. O medo esteve presente na sua vida no isolamento em 2020? Justifique.
4. Você sentiu falta das aulas presenciais em 2020? Sim ou Não?
5. Você conseguiu acompanhar o ensino remoto? Se caso positivo, aponte quais as principais dificuldades que percebeu?
6. Você acredita que viveu um marco histórico? Justifique.
7. Você teve algum familiar, amigo ou conhecido que faleceu vítima da Covid19? Sim ou Não?
8. Você acreditava que a vacina seria a solução para o problema? Justifique.
9. Em algum momento, durante o Isolamento, você sentiu que seu futuro seria prejudicado, seja por uma possível infecção pelo vírus ou pelas condições que seus estudos e (ou) trabalho estavam se desenvolvendo durante o isolamento? Explique.

10. Descreva uma palavra que simbolize o que você sentiu ou experimentou neste período?

A segunda etapa da sequência didática foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro momento apresentei as HQs escolhidas. Em uma aula mostrei-lhes recortes das HQs, enfatizando que as histórias que escolhi abordam as temáticas do luto, da solidão no isolamento, o medo, a angústia e ansiedade e as percepções das temporalidades que se desenvolveram neste período.

No segundo momento solicitei às turmas que desenvolvam uma HQ, ou um desenho, uma música, um *rap* ou um *podcast* refletindo as sensações e experiências que obtiveram no confinamento. Sugeri que se organizassem em grupos com no máximo três integrantes à escolha dos mesmos. E propus o prazo de quinze dias para a entrega do material ao professor via *google classroom*.

Por fim, após receber os trabalhos agendei uma aula para apresentar à turma os trabalhos desenvolvidos e, então, promover uma discussão acerca dos resultados obtidos tão como, sobre as dificuldades para produção do trabalho assim como, revisitar uma memória por vezes traumática. E me programei para realizar uma discussão em sala com a participação das e dos estudantes sobre as principais características e questões apontadas nos trabalhos desenvolvidos, no intuito de verificar se há ou não elementos que configurem a presença da distopia na da história vivida e no trabalho produzido.

3.1. ANÁLISE DAS QUESTÕES RESPONDIDAS PELAS TURMAS.

Inicialmente gostaria de informar que devido às restrições legais e morais, visto que se trata de um trabalho desenvolvido com menores e, portanto, incapazes juridicamente, decidi por não mencionar os nomes reais dos estudantes, utilizando pseudônimos que eu mesmo criei, no sentido de preservar sua identidade. Em conversas com meu orientador, optamos por usar essa estratégia visto que não afeta o desenvolvimento da pesquisa e os objetivos os quais essa investigação se propõe.

Conforme exposto apresentei quatro questões objetivas e seis questões discursivas aos estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental e outra do 3ºano do Ensino Médio. Quanto às questões objetivas foram obtidas as seguintes respostas:

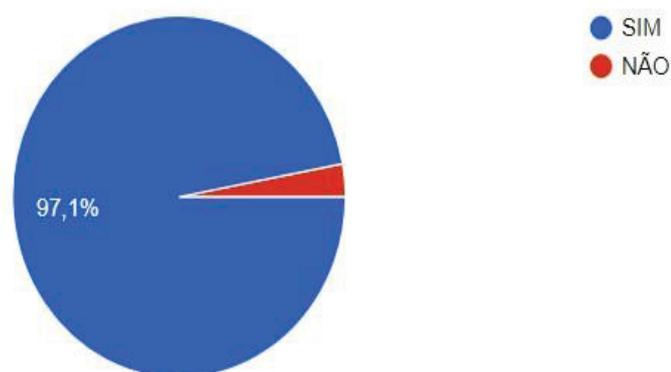
1. Questões Objetivas

- Turma 1: 3º A

GRÁFICO 1 – DEMONSTRAÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 1

Você consome narrativas distópicas, sejam séries, filmes, HQs, livros, games, filmes ou outras narrativas como entretenimento?

34 respostas

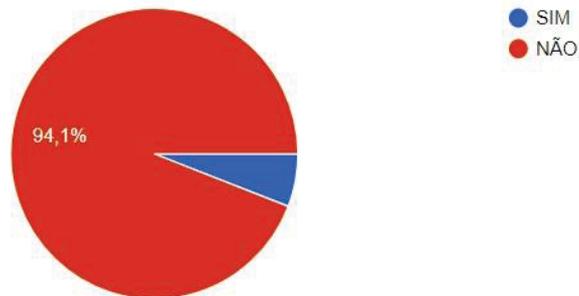


FONTE: Dados de pesquisa, elaborados pelo autor.

GRÁFICO 2 – DEMONSTRAÇÃO DO GRÁFICO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 2.

2. Antes de 2020 imaginava que poderia passar por uma grave pandemia?

34 respostas

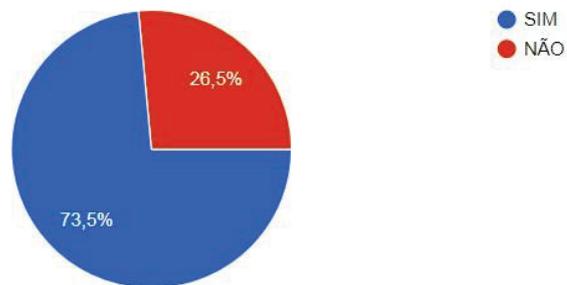


FONTE: Dados de pesquisa, elaborados pelo autor.

GRÁFICO 3 – DEMONSTRAÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 4.

4. Você sentiu falta das aulas presenciais em 2020?

34 respostas

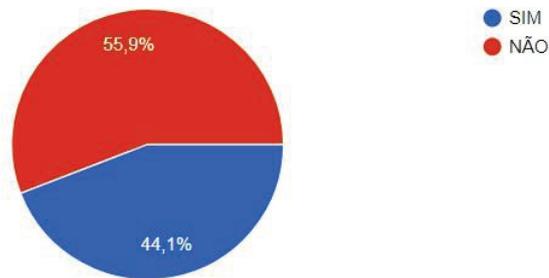


FONTE: Dados de pesquisa, elaborados pelo autor.

GRÁFICO 4 – DEMONSTRAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 7.

7. Você teve algum familiar, amigo ou conhecido que faleceu vítima da Covid19?

34 respostas



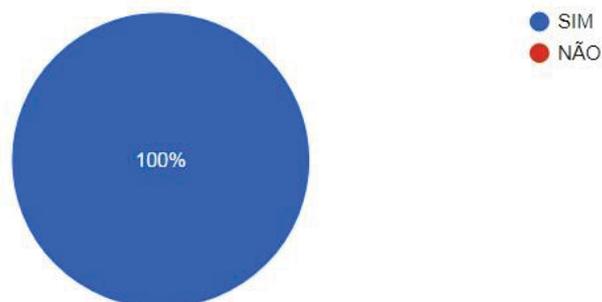
FONTE: Dados de pesquisa, elaborados pelo autor.

- Turma 2: 9º A

GRÁFICO 5 – DEMONSTRAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 1.

Você consome narrativas distópicas, sejam séries, filmes, HQs, livros, games, filmes ou outras narrativas como entretenimento?

26 respostas

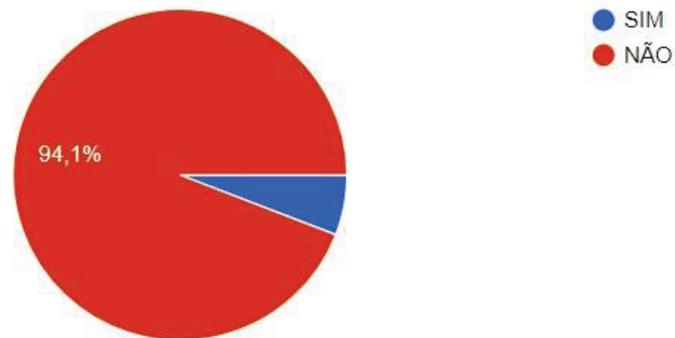


FONTE: Dados de pesquisa, elaborados pelo autor.

GRÁFICO 6 - DEMONSTRAÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 2.

2. Antes de 2020 imaginava que poderia passar por uma grave pandemia?

34 respostas

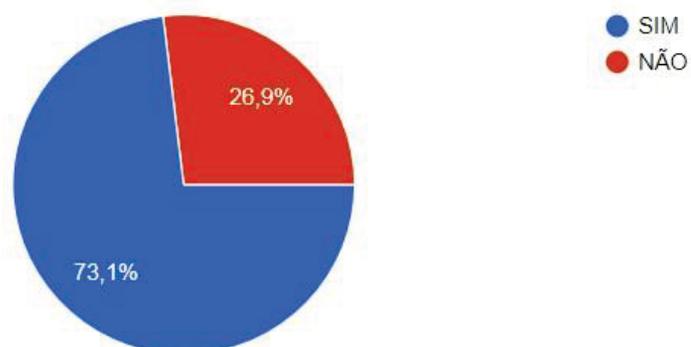


FONTE: Dados de pesquisa, elaborados pelo autor.

GRÁFICO 7 – DEMONSTRAÇÃO DE RESPOSTAS À PERGUNTA 4.

4. Você sentiu falta das aulas presenciais em 2020?

26 respostas

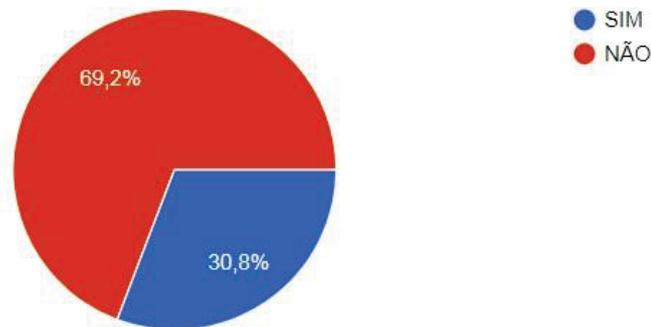


FONTE: Dados de pesquisa elaborados pelo autor

GRÁFICO 8 – DEMONSTRAÇÃO DE RESPOSTAS À PERGUNTA 7.

7. Você teve algum familiar, amigo ou conhecido que faleceu vítima da Covid19?

26 respostas



FONTE: Dados de pesquisa, elaborados pelo autor.

Observe que, tanto na turma do 3º ano do Ensino Médio como na do 9º ano do Ensino Fundamental, os estudantes em sua grande maioria e, no caso específico do 9º ano todos que responderam alegaram consumir narrativas distópicas. Os estudantes tinham o conhecimento do que se trava visto que já havia trabalhado em uma aula anterior o conceito de distopia e apresentei-lhes algumas narrativas distópicas. E posteriormente eles me revelaram que consumiam séries como *Black Mirror*, *Round 6*, assim como algumas já haviam lido *1984* de George Orwell.

Outra importante informação que estas questões demonstraram é que mais de 73% dos estudantes que responderam às questões alegaram que sentiram falta das aulas presenciais em 2020, sejam integrantes do 3ºA ou do 9ºA. Assim como, a grande maioria deles não imaginava que iriam passar por uma grande pandemia antes de 2020. Assim, pode-se concluir que foram pegos de surpresa e que a grande maioria dos estudantes sentiram-se afetados negativamente com as aulas remotas.

Por fim, é possível observar que ainda que não seja a maioria dos estudantes aqui indagados, ainda assim uma importante fatia de ambas as turmas tiveram parentes, conhecidos ou amigos vítimas da COVID19 sendo 30,8% do 9ºA e 44,1% do 3ºA. Este dado revela que ao menos 3 de cada 10 estudantes tiveram que enfrentar a perda de alguém querido e então encarar o luto por conta da pandemia.

2. Questões discursivas – subjetivas:

Aqui exponho Quadros que transcrevem as respostas oferecidas às questões discursivas que fiz aos estudantes via *google forms*.

Turma 1 – 3º A

QUADRO 1 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 3

3. O medo esteve presente na sua vida no isolamento em 2020? Justifique.
sim, muitas das vezes.
Sim, porque não sabemos quando a COVID iria entrar na nossa casa.
Não. Estava tranquilo
Sim, medo de pegar covid
De certa forma sim. O meu maior medo era de perder pessoas importantes pra mim, porém eu não me preocupava tanto assim, nunca entrei em pânico e sempre me mantive plena durante essa época, apesar das preocupações
Não, eu só senti o peso do isolamento.
Sim, peguei covid 4 vezes durante o isolamento mesmo seguindo as normas de segurança e felizmente a covid não me afetou em nada porém o medo de piorar era cada vez maior no tempo
Sim, medo de minha família pegar COVID e acabar falecendo
Sim, medo de perder familiares e tbm com uma expectativa de o que ia ser pra dali pra frente
Não por que eu e minha família só ficou dentro de casa durante a pandemia, o medo e de pessoa vir visitar e estar com a doença, eu mesmo não peguei a doença
Sim, ainda mais pq eu peguei foi difícil.
Não, pois estava seguindo a quarentena certinho, até hoje não peguei covid19
Não
sim, medo de perder parentes pela morte
Sim, pois não sabia se iria sair vivo daquele virus.
Não, pois eu e minha família nós cuidamos muito bem, tomando medicamentos.
Sim, quando o número de mortes começaram a aumentar tive medo de perder parentes. E depois que eu e meus pais testamos o positivo para a covid-19 o medo se espalhou mais. Tive medo de

perder pessoas importantes na minha vida.
Sim, por ter medo do covid atacar minha família sabendo que a maioria dos humanos estavam morrendo,sem uma cura.
Sim. Pois em minha casa moram pessoas de idade e por eles terem imunidade baixa nós ficávamos muito preocupados.
Não por que eu não tinha tanta noção do que estava acontecendo
Tive medo, pois aquela doença era desconhecida em 2020 e nunca tinha passado por isso, acabei ficando com mais medo quando peguei em 2021 mas peguei a doença mais leve e contrai a doença mesmo estando em casa.
Sim, pois era algo desconhecido naquele ano
Sim, pois, houve muitas mortes.
Não.
Sim, muitas pessoas morrendo e o desespero dos meus familiares traziam uma sensação ruim
Sim, meu parentes desesperados me trazia desconforto
Sim, muita angústia vendo o desespero da sociedade
Sim, pois era algo novo não sabíamos o que poderia acontecer no presente e também não tínhamos controle sobre
Sim, pois não sabíamos o que poderia acontecer no amanhã e também não tinha controle sobre
Foi uma situação que me surpreendeu pós não imaginava ficar em isolamento. Logo no início achei que passaria rápido, mais logo, não passou e assim o medo foi aumentando mais não fez muita diferença pois, já era solitário a única diferença foi que passei mais tempo junta da família.
Sim, medo de nunca voltar ao normal.
Não, pois felizmente ninguém do meu convívio ficou mal pelo covid
Não muito, eu só tinha medo da minha família pegar e morrer, mas não tive muito medo.
Não porque eu não entrava em contato com muitas pessoas

FONTE: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor.

QUADRO 2 – TRANSCRIÇÃO DAS REPOSTAS À PERGUNTA 5

5. Você conseguiu acompanhar o ensino remoto? Aponte quais as principais dificuldades que percebeu nesta modalidade de ensino.
muitas dificuldades, no aprendizado
Sim, mexer nos aplicativos.
Sim
Consegui, mas é mais complicado de prestar a atenção.
Geralmente eu não conseguia e acabava dormindo a maioria das aulas, a dinâmica entre aluno e professor era quase que inexistente e as tarefas infinitas.
Não, eu não consegui aprender e repeti o primeiro ano do ensino médio.
Não consegui, não consigo aprender nada online literalmente foi um ano perdido
Não, eu não conseguia entender nada e tinha vergonha de falar.
Sim, porém o nível de ensino era muito superior
Não participei das aulas online
Não dava pra aprender, ainda mais pq agente tava em casa então era difícil pq vc se distraia fácil com as coisas.
Sim, o ruim quando o meet caía.
Sim
não, eu não estava conseguindo aprender
não acompanhei
Sim, mas é muito complicado entender o conteúdo.
Não, as vezes era a Internet o problema ou a dificuldade de compreender os conteúdos através da tela.
Sim eu acompanhei mais não era tudo perfeito, porque internet, barulhos, espaço de memória no celular, e também quem tinha câmera ou microfone não poderia falar e nisso tomávamos precauções de estar na aula.
Não. Pois nem todos os alunos tinha um celular bom para abrir os aplicativos de atividades e muito não tinha uma Internet boa.
Não participei das aulas online
Mais ou menos tanto que fiz por apostilas na quele ano senti muita dificuldade pois não tinha explicação dos professores onde dificultava a aprender sobre alguns assuntos
Não, até porque acabei fazendo por apostilas e não tinha explicações dos professores onde isso me afetou em algumas matérias.
O ensino remoto não é o mesmo que o presencial.

Sim nenhuma dificuldade
Não, muito difícil, pouca participação de alunos trazia um desânimo de aprender
Não, a falta de alunos trazia desânimo dos estudos.
Não, desanimei, pois poucos participavam também
Não, preguiça, falta de interesse, falta de incentivo, dificuldade em conseguir aprender/ entender algo do que estava sendo passada, distração muito fácil
Não, preguiça, falta de interesse, falta de incentivo, dificuldade em aprender e compreensão dos conteúdos, distração muito fácil e rápido.
Sim, era um dos únicos que entrava dêz que começou esse ensino tinha dificuldade para entender como funcionava o processo, porém, logo aprendi mais ficava em dúvidas nas atividades.
Sim. Tinha muita dificuldade, já que eu estava no conforto da minha casa, manter o foco era complicado.
Não, eu entrava na aula cedo e não conseguia ficar acordada.
Mais ou menos, era muito difícil acordar pras aulas já que eu ficava na cama, para assistir as aulas, os questionários era bem tranquila, a maior dificuldade era ficar acordado para as aulas.
Sim, não tive dificuldades.

FONTE: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor.

QUADRO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 6.

6. Você acredita que viveu um marco histórico? Justifique.
Sim, pois foi uma pandemia com muitas vítimas, um período triste, em que muitas das pessoas viram seus entes queridos falecerem.
Sim, porque foi uma pandemia que ficou anos conosco.
Sim
Sim, é uma pandemia global.
Provavelmente sim, isso afetou todo o mundo, quando for maior irei contar para os meus filhos que eu passei e sobrevivi uma pandemia mundial
Sim, pois perdemos tantas pessoas, e foi no mundo inteiro esse caos.
Obviamente! Para todos foi um trauma que parou o mundo todo.
Sim, pois essa pandemia ocorreu em todo o mundo.
Sim, E um grande marco histórico foi uma pandemia mundial onde morreram milhares de pessoas foram todos trancados em casa nos limitaram a muitas coisas, tivemos que aprender a viver de uma forma sem estar no meio da sociedade não poder ver parentes e muito menos o contato
Sim, por que nunca tinha visto tudo parar, por uma doença

Não, nunca imaginei que viveria um marco histórico.
Sim, pois sobrevivi uma pandemia de grande risco
Sim
sim, devido o que ocorreu
sim, pois foi um grande vírus
Sim, pois foi uma pandemia muito grande, onde vai ficar marcado na história.
Sim, pois houve um impacto global, um grande número de vítimas, impacto econômico, transformações sociais, etc.
Sim, porque a marca pandemia levou milhares de pessoas aos caixões mais não deixou de virar uma marca mortal no mundo
Sim. Pois a pandemia ficou como uma marca de pior tempo vivido mundialmente.
Sim nunca tinha visto uma doença conseguir parar tudo por um bom tempo
Sim, pois o que ocorreu aconteceu no mundo todo pessoas perderam entes queridos, amigos ou alguém que conhecia todos ficamos em isolamento ficamos de quarentena e vai ser algo que depois que veio a vacina a gente vai ter que tomar para sempre então é algo que vai ficar para história.
Sim, pois presenciamos uma pandemia onde a doença era desconhecida acredito que vamos levar para o resto da vida com tudo que vivemos na quele ano.
Sim, pois, aconteceu uma pandemia.
Não
Não, isso nunca passou pela minha cabeça viver algo que ficará na História
Não, nunca passou pela minha cabeça viver uma pandemia
Não, nunca passou pela minha cabeça viver isso
Não sei
Não sei
Não, pois podemos só guardar na memória mais logo será esquecido e essa apenas mais uma pandemia.
Sim, como outras pandemias do passado, acredito que essa também deve ficar para a história em marco as vítimas.
Sim, pois todas as pandemias da história do mundo foram históricas
Sim, isso com certeza irá ficar marcado na história por muito tempo, poderemos falar para nossos filhos que passamos por uma pandemia, e contar as histórias que aconteceram durante a quarentena
Sim, pois isso abalou o mundo.

FONTE: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor.

QUADRO 4 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 8.

8. Você acreditava que a vacina seria a solução para o problema? Justifique.
Acreditava que sim, na verdade a mídia conseguiu entrar na nossa mente como se a vacina fosse a única salvação para o problema.
Sim, mas por causa da vacina muitas pessoas estão mal, teve tal problema, então ela foi uma solução, mas também causou consequência.
Acho q seria sim
Sim, não é tão simples para só tomar uma cloroquina.
Não a solução, mas sim uma ajuda para diminuir os casos e ajudar aqueles que era mais sensíveis para o covid
Sim, pois foi a solução mais tarde.
Sim, a vacina salva vidas.
Sim e não, ao mesmo tempo eu tinha esperança e ao mesmo tempo não, muitas pessoas tomavam a vacina e ficavam mal e pioravam
Acreditava, mas acreditava que a vacina iria acabar quase totalmente com a covid o que não aconteceu.
Eu acho que não por que vi muitos doentes, mesmo com a vacina.
Sim, pq hoje em dia tudo tem uma solução, as vacinas eu já imaginava pq agora vc cria muitas coisas com tecnologia.
Sim, por conta das vacinas tudo voltou a ser presencial.
Sim
sim, pois com os estudos avançados poderia se ter um tipo de cura
Não, por ser um vírus com várias mutações.
Também, pois antes das vacinas tinham remédios que ajudavam a não sentir tão forte os sintomas do vírus.
Sim, pois como foi feito experimentos acreditava que o resultado da prevenção seria efetiva, toda a população queria que essa pandemia acabasse, então todos estavam atrás e confiáveis em qualquer meio de salvação.
Sim, mais as vacinas que tiveram, não foram totalmente confirmada com 100% de cura.
Parcialmente, pois ao mesmo tempo em que era bom por conta da imunidade ao povo já não era algo que não tinha certeza que daria certo.
Não porque vi muitos mortos mesmo com a vacina
Sim, pois ela ajudou a controlar o problema onde depois que "todos" foram tomando a vacina foi diminuindo os casos da doença por mas que ela não tenha acabado mas foi diminuindo os casos e os casos de mortes.
Sim, acreditava pois a vacina ajudou a diminuir os casos da doença e ajudou a diminuir os casos de mortes que a doença causava hoje em dia ainda a doença existe mas com a vacina são sintomas mais leves.

Não confio muito, mas temos que tomar para a prevenção.
Não pq mesmo depois da vacina várias pessoas ainda morreram
Sim, muitos noticiários estavam romantizando demais a vacina e vinha uma sensação de alívio
Sim, pois os jornais romantizavam demais a vacina, isso criou muitas expectativas.
Sim, os jornais romantizavam muito as vacinas, trouxe certa esperança.
Um pouco sim e um pouco não, creio que ajudou a diminuir a força da doença, mas não acabou com ela, acredito que quando temos um problema devemos tentar atacar direto na raiz para que assim esse problema não venha existir mais, mas não foi isso que aconteceu a doença continua aí, continua atacando e matando pessoas mesmo com as vacinas, então acredito que a vacina não foi a solução por completa para o problema.
Mais o menos, creio que a vacina ajudou um pouco pois, diminuiu as forças da doença, mas isso não foi a solução do problema pois a doença ainda está em nossos meio, ela ainda mata e atinge pessoas, creio eu que deveria ter sido atacado direto na raiz do problema para que assim de uma vez por todas o problema sumisse.
Não, pois as pessoas já passaram mal por ela, antes esperava vacinar mais logo pois isso vi que não era tão legal assim. E a vacina demorou um tempo pra ser usada que deixou sua utilidade melhor depois.
Não, achei que iria amenizar bastante, como ocorreu.
Sim, pois a vacina foi a solução de outras várias doenças como a gripe e outras
Sim, pois a vacina iria nos ajudar a criar anticorpos para o melhor combate do vírus
Sim pois há vários estudos por trás

FONTE: Dados de pesquisa, elaborados pelo autor.

QUADRO 5 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 9.

9. Em algum momento, durante o Isolamento você sentiu que seu futuro seria prejudicado, seja por uma possível infecção pelo vírus ou pelas condições que seus estudos e(ou) trabalho estavam se desenvolvendo durante o isolamento? Explique.
sim, pois a pandemia nos prejudicou em vários sentidos, estudo, serviços e vida social.
Sim
Meu aprendizado
Não, eu até que me virei.
Não, sempre tive fé de que tudo eventualmente daria certo, apesar de perder o 1º ano quase que inteiro.
Eu estava parado, como se o mundo inteiro tivesse parado e eu estava lá perdendo meu tempo e futuro, isso afetou até o meu relacionamento com pessoas, a interagir, como sou tímido isso piorou muito, mas estou melhorando e trabalhando para ser melhor.
É muito difícil aprender depois o que você perdeu estando em pandemia, para os alunos que não pegaram o novo ensino médio e não vão ter mais um ano de ensino basicamente vão aprender menos o que interfere no futuro.

Sim, eu estava com medo de que essa pandemia interferisse nos meus estudos e muitas vezes chorava por pensar no futuro e pensar que eu não conseguiria entrar em uma faculdade
Até que não, saberia que um dia irá passar, mas realmente atrasou muito coisa como carreira
Não até por que não tinha muita mentalidade, se fosse hoje conserta eu me sentiria prejudicado
Sim, no caso com a infecção do vírus eu peguei quando as aulas voltaram tive que ficar em casa perdi bastante aulas isso prejudicou o meu futuro.
Por conta do jornal, sempre havia mais e mais infectados
Não
sim, pois eu não estava tendo um ensino correto
Sim, acreditava que ia prejudicar meu futuro, pela falta de ensino
Não, pois eu já tinha consciência sobre tudo isso, seria difícil mas eu daria um jeito de correr atrás, sem preocupação.
Sim, principalmente na parte do desenvolvimento na escola, hoje percebo que a falta de ter estudado durante a pandemia prejudicou os dias atuais no ensino.
Meu futuro foi muito prejudicado por tentar ser atleta, então perdi dois anos de categoria que fez um atraso muito grande na minha vida.
Sim. Pois a pandemia me atrasou em questões de conhecimento pois fui quase dois anos sem ir a escola.
Não porque anos atrás eu não tinha muita mentalidade, e até achava bom por que não precisava ir mais pra escola
Sim, isso assustou bastante pois isso afetou de alguma forma os meus estudos e tem a questão de que ninguém sabia quando iria acabar a pandemia, quando nossas vidas iam voltar ao normal.
Sim, senti que estava sendo prejudicada com a pandemia, isso afetou muito na minha vida como nos estudos.
Sim, pois, todos nós ficamos afastados das escolas e trabalhos.
Não
Sim, achei realmente que nunca mais iríamos voltar a uma escola, era muitas mortes todo dia e cada vez piorava mais, trouxe a sensação que iríamos ficar isolado para o resto da vida
Sim, achei que nunca mais pisaria em uma sala de aula na minha vida, o jeito que tava as coisas dava uma sensação que as aulas nunca mais voltariam
Sim, na minha cabeça nunca mais voltaria às aulas normais
Durante o momento da pandemia não me importei nem um pouco com relação a consequências que poderiam vir futuramente ou em que minhas ações e decisões poderiam me prejudicar, hoje já consigo perceber que por irresponsabilidade, falta de interesse e escolhas erradas minhas tive muitos prejuízos, hoje percebo que estou concluindo meu ensino médio, mas não tenho o conhecimento básico do ensino médio, percebo e sei que a disputa por uma vaga em uma faculdade ou empresa boa não é nada fácil, é vou ter que correr muito atrás do prejuízo para que assim possa conseguir algo, pois sem conhecimento não poderei chegar aonde quero.
Durante o isolamento não me preocupei nem um pouco com minhas atitudes, escolhas, ações e futuro. Mas hoje em dia percebo que por irresponsabilidade, falta de interesse e escolhas erradas minhas tive muitos prejuízos, percebo que estou terminando meu ensino médio mas não tenho o conhecimento básico dele, pois durante a pandemia eu não quis ou se quer me esforcei para as aulas online, percebo que para conseguir uma vaga em uma faculdade ou entrar em uma empresa boa não é nada fácil, vou ter que correr bastante atrás para que assim eu consiga viver uma vida razoável

Sim, eu sabia que os estudos iriam ficar muito mal mas eu já estava mal então isso acabou dificultando meu aprendizado.
Sim. Por ele ter iniciado no meu 9º(nono) ano do ensino fundamental, por ser um preparatório para o ensino médio, eu achei que poderia afetar meu EM. Mas não foi assim, acompanhei as aulas remotas na maior parte do meu 1º(primeiro) ano do EM, e quando voltei ao modo presencial, no final desse mesmo ano(2021) consegui acompanhar as aulas normalmente graças às aulas remotas.
Não, pois como outras pandemias não teve isolamento para sempre
Não muito, eu acreditei que isso logo passaria e tudo voltaria ao normal, pois não é a primeira pandemia que a humanidade enfrenta
Sim pois não teria uma base de estudo muito bom

FONTE: Dados de pesquisa, elaborados pelo autor.

QUADRO 6 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 10.

10. Descreva uma palavra que simbolize o que você sentiu ou experimentou neste período?
medo, pavor
Medo, sofrimento, angústia, saudades...
Tenso
Sono, eu dormi mais do que devia, eu acho.
Reflexão
Eu senti solidão.
Desespero/medo
Tristeza, meu pai e minha mãe pegaram o COVID e isso acabou me deixando muito mal, ficava com medo de que eles não melhorassem meu pai principalmente por ter problemas respiratórios, os dois acabaram no hospital usando ar e sendo cuidados, mais por algum milagre eles ficaram apenas algumas semanas e já melhoraram, tinha medo tbm de não conseguir estudar e acabar sendo ninguém na vida, acabar uma sem futuro e sem teto .
Dúvidas
Insegurança
Medo e solidão.
Férias de 2 anos
Aflição
Medo
Medi
Foi um momento de parar para pensar na vida, em valorizar cada momento livre, e com saúde.
Desespero.
Desespero
Desespero.

Insatisfação
Preocupação
Preocupação
Sentir falha no estudo remoto
Desespero
Angústia
Angústia
Incerteza
Incertezas
Frustração
Força. Força para suportar a situação, a pressão...
Não lembro
EXPERIÊNCIA
Medo

FONTE: Dados de pesquisa, elaborados pelo autor.

- **Turma 2 – 9ªA**

QUADRO 7 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 3.

3. O medo esteve presente na sua vida no isolamento em 2020? Justifique.
Sim ,por conta de ser um vírus mortal.
Não. Pois tínhamos um presidente ótimo
Sim, pois sabia como era grave e tinha medo do que iria acontecer se ficasse contaminada
Tive sim, com muito medo de perder minha família, principalmente meus avós e acabei perdendo meu avô.
Não tive tanto como outras pessoas,pois ninguém da minha família faleceu por causa da COVID eu não tive tbm
Sim, fiquei com medo de perder parentes próximos,ou eu poder falecer também,meu de acabar tudo.
Morrer
Sim, eu fiquei com muito medo de acontecer alguma coisa comigo e com a minha família
Morrer
Sim

Não mesmo quando a pandemia havia se agravado mundialmente, não tive medo nem de pegar o vírus e nem de morrer
Sim, medo da perda
Durante a pandemia tive muito medo que membros da minha família pegassem a COVID. Foi muito frustrante perceber que não podia sair de casa. Minha mãe e meu pai eram os únicos que saíam de casa, minha mãe saía para comprar mantimentos e meu pai saía para trabalhar. Acho que a pior parte foi quando pessoas ao meu redor pegaram a doença, como minha tia e meu pai.
Não. Por causa que eu estava em casa então não tive pânico e nem medo por causa disso.
Sim o medo de ser infectado
Não
Não muito por que não gostava de assistir jornal
Sim fiquei com muito medo de perder algum familiar
Sim pois não conseguia ver meus amigos e familiares e ficava com medo de alguém pegar e eu não conseguir ver a pessoas
Sim, pois minha família e eu ficamos muito mal ao nos contaminar com o vírus.
Sim, porque nós não podíamos sair e quando ficávamos em casa ainda Sim tínhamos medo de pegar a covid 19
Sim fiquei com muito medo de perder alguns parentes
Em pegar em alguém da minha família ou até em mim e acabar passando para eles e quando as mortes só foram aumentando
Sim, pois não sabia ao certo o que iria acontecer no dia seguinte, o medo de sair na rua também
Eu não senti medo com a pandemia, mas foi um grande encomodo e preocupação pois afetou muito meu meu dia à dia no qual eu já estava acostumada a conviver por isso mudou meus estudos, o estilo de higiene em todos os aspectos, e a comunicação entre as pessoas, parentes e amigos.
Não, pois o medo só pioraria a situação mas mantive preocupação.

FONTE: Dados de pesquisa, elaborados pelo autor.

QUADRO 8 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 5.

5. Você conseguiu acompanhar o ensino remoto? Aponte quais as principais dificuldades que percebeu nesta modalidade de ensino.
De não conseguir uma ajuda
Sim. Nenhum problema nas modalidades
Entrava em todas as aulas, mas tinha uma certa dificuldade de entender os conteúdos, pois para mim o melhor ensino é presencialmente
Não
Não consegui pois não tinha como entrar na plataforma.
não consegui
Não consegui acompanhar, e um dos motivos foi falta de vontade de aprender por casa

Eu consegui acessar as videoaulas só em 2022, eu não conseguia acompanhar todas as aulas até porque aonde eu morava a internet não era muito boa
Consegui, as principais dificuldades foram o wifi e aparelhos eletrônicos
N pois n tinha acesso a plataforma
Consegui acompanhar com muita dificuldade de aprendizagem, assim como, os professores tiveram sérios problemas para conseguir dar aula para os alunos e assim isso nos afeta até hoje
Sim, a dificuldade foi o wifi
No começo foi muito bom, pois não precisava ir até escola mas depois foi horrível, foi muito difícil aprender tudo era muito difícil e eu simplesmente não entendia a matéria da maioria dos professores. Foi angustiante não conseguir entender nada que os professores passavam, sem contar que alguns professores tinham uma péssima internet e sempre acabam saindo do meet.
Sim, a completa dificuldade de participar em si pelo motivo que poderia acabar a internet e também as atividades para fazer.
Sim consegui, e queria que ainda fosse assim
sim , nenhuma dificuldade
Sim e a dificuldade era da internet que ficava ruim
Sim nao foi muito difícil
Não conseguia me concentrar
Não, era muito complicado porque nem sempre a internet estava boa tanto a minha quanto a dos professores.
Sim eu tive um de dificuldades em fazer aula online porque às vezes tínhamos problema com a Internet e era horrível sem dúvidas mais sempre consegui acompanhar
Nao tinha muito medo de ir para ir para escola
Não consegui fazer online dentro de casa mas ia na escola pegar atividades fazia e entregava no dia que eles mandavam
Não, acabava acumulando as aulas e atividades
Falta de acessibilidade minha no começo afetou muito pois antes eu não tinha muito acesso a internet tinha acesso a TV porém era mais dificultoso ficar atenta as vídeo aulas direto ainda mais em casa.
Sim, mas com certa dificuldade por conta da minha acessibilidade na época.

FONTE: Dados de pesquisa, elaborados pelo autor.

QUADRO 9 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 6.

6. Você acredita que viveu um marco histórico? Justifique.
Sim, por que foi um vírus mortal e mundial
Sim. Pois aconteceu varias coisa no brasil e no mundo
Sim, pois todas as dificuldades que passei ficará marcado na minha vida para sempre
Não, pós não parecia real e que estava acontecendo naquele momento
Sim pois foi uma pandemia que matou milhões de pessoas pelo mundo todo que deixou Marcos muito fortes para a o mundo que trouxe várias coisas que nunca tínhamos passado por uma coisa que foi tão forte.

eu acredito, vai ficar na história.
Sim, isso foi um marco histórico em todo o mundo
Sim
Sim, isso foi um marco histórico em todo o mundo
Ss pois nunca tínhamos passado por isso
Sim acredito, pois com o número de mortes avançando rapidamente e o medo internacional aumentando foi obrigatório estar isolado, com medo, e com o perigo constante da morte, bem longe disso separamos o ensino educação e medicação das pessoas.
Sim, o mundo todo viveu isso.
Sim, pois essa doença abalou muitas pessoas.
Sim. Porque o mundo inteiro foi atingido de uma maneira que muitos não imaginariam que aconteceria.
Sim, passei por algumas dificuldades e medo mas tudo passou
Sim, pq aconteceu no mundo inteiro isso marcou a história.
Sim por que a pandemia veio do nada e morreram muitas pessoas
Sim porque não esperava que passaríamos por isso
Sim
Sim, pois muitas pessoas morreram pelo mundo inteiro e marcou a vida de muitas pessoas até deixando sequelas.
Sim porque foi uma das maiores epidemias sem dúvidas
Sim isso ficou marcou minha vida
Sim porque aconteceram muitas coisas que ninguém imaginava né
Sim, e eu sei q essa história vai ser relatada nos anos seguintes, nos livros escolares.
Sim, pandemias são marcas históricas que afetam muito a população.
Sim, pandemias são casos sérios na humanidade causam muitas mortes e uma pandemia como A covid-19 foi um fator histórico recente na minha vida.

FONTE: Dados de pesquisa, elaborados pelo autor.

QUADRO 10 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 8.

8. Você acreditava que a vacina seria a solução para o problema? Justifique.
Sim, mas também os meios de cuidados.
Não. Pois ela não teve estudos suficientes
Sim, mesmo com todos os boatos que haviam saído sobre, acreditava que quando tomasse a vacina tudo seria amenizado.
Muito
Sim, pois não tinha outra solução.
Sim claro, sem a vacina acho que em minha opinião não estaríamos vivos.
Bom, acho que sim, mais fiquei com medo porque tinha gente que morria mesmo já tendo tomado a vacina.

Sim
Sim, pois isso poderia nos salvar dessa doença.
Sim porque n tinha outra solução
Não, a vacina foi produzida muito rapidamente e eu assim como milhares de pessoas duvidava da efetividade da vacina.
Sim, pois achava que nos salvaria da covid
Bom, quando eu soube sobre a vacina fiquei muito feliz, pois acreditei que isso seria a solução para a exterminação do vírus, mas isso também foi uma das coisas que me marcou, pois meu pai se recusou a tomar a vacina e isso foi muito frustrante.
Sim. Porque a vacina quando é aplicada diminui as chances da pessoa ser prejudicada.
Sim, pois eu acho que salvou muita gente da morte e de ser infectado
Sim
Sim por que a ciência estava trabalhando muito
Não
Sim mas as pessoas também deveriam respeitar o isolamento e o uso da máscara e álcool
Acreditava sim, pois com a vacina ela iria ajudar a prevenir o vírus.
Sim, no entanto que com a vacina hoje podemos sair sem máscaras e os números de mortes caíram muito, porém também fiquei com um pouco de receio
Não nunca nem pensei que uma vacina seria a solução
Não por que tiveram pessoas que faleceram tomando a vacina né mais assim a vacina dá uma protegida não tanto mais protege
Não
Sim, mas somente a vacina não resolve é necessário outros cuidados importantes e outros preventivos para garantir a solução de uma pandemia.
Sim, mas é necessário mais medidas do que a vacina para solucionar uma causa pandêmica, e outras demais precauções.

FONTE: Dados de pesquisa, elaborados pelo autor.

QUADRO 11 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 9.

9. Em algum momento, durante o Isolamento você sentiu que seu futuro seria prejudicado, seja por uma possível infecção pelo vírus ou pelas condições que seus estudos e(ou) trabalho estavam se desenvolvendo durante o isolamento? Explique.
Talvez
Não. Tinha o meet
Sim, pois sentia que com as aulas online não estava aprendendo nada, mas graças a Deus com a volta do presencial meus ensinoss estão bem melhores.
Senti muito, porque quando você está em casa você só quer ficar de boa, ninguém gostava de estar nas aulas, e eu não conseguia aprender online era muito complicado.
Sim mas não tanto quando veio a vacina.
eu sentir pq eu não estava indo pra escola então repeti de ano e fiquei com medo de repetir de novo
Sim, pela minha saúde e pelo meu ensino.

Sim, eu achava que as aulas não iriam voltar mais e eu não iria conseguir fazer minha faculdade e que a pandemia nunca mais iria voltar.
Sim, pela a minha saúde e meu ensino.
Sim em algum ponto da pandemia
Sim senti que estava sendo prejudicado fisicamente e psicologicamente, fora a educação que estava escassa e até hoje isso é um probleminha não só para um ou para outro mas sim para todos
Sim, pela saúde e meu ensino.
Às vezes eu dormia desejando que tudo aquilo fosse apenas um pesadelo. Quando eu percebi que pessoas à minha volta tinham morrido me desesperei mas ainda, teve um dia que eu acordei e quando fui ver minha mãe estava chorando pois sua tia tinha morrido. Quando meu pai pegou a COVID foi um dos piores momentos da minha vida, pois eu via meu pai deitado no sofá parecendo que já estava morto, porque ele simplesmente não comia e não falava, uma coisa angustiante diante disso foi que eu não podia abraçar meu pai e eu realmente achei que ele iria morrer.
não. Por causa das doenças e vírus e muitos outros problemas, a maioria delas a humanidade conseguiu e consegue até hoje retardar essas possíveis ameaças.
Sim achei que ia mudar o futuro de muita gente ,porque tem muita gente ficou com sequelas
Não
Sim por que não podia sai de casa
Não eu achei que seria passageiro
Sim em questão a escola porque eu não conseguia fazer as atividades sem usar internet e nas aulas eu não entendia
Sim, demorou muito para eu conseguir voltar a prestar atenção nas aulas e conseguir acompanhar, porque quando estava no começo da pandemia eu ainda conseguia entrar nas aulas mas com o passar acabei parando e apenas fazendo algumas provas, mas com isso sinto que perdi uma parte dos estudos e da minha vida.
Sim pensei por um momento que nunca mais eu poderia sair de casa sem usar máscara e não teria um futuro melhor
Não eu pensava que isso tudo uma hora ia passar
Eu estava com muitas dificuldades nas matérias e não sabia oq fazer por que eu falava poxa isso vai me prejudicar lá na frente e não vou conseguir ter um desempenho bom
Sim por que eu já imaginava que iria atrasar um pouco minha vida nessa quarentena
Sim, pois parecia que as aulas sem um professor presencialmente para explicar seria um problema, até por que boa parte do que entendemos é necessários explicações de dúvidas, fora que eu fiquei realmente preocupada quando esse momento pandêmico acabaria parecia que o futuro estava sem determinação de quando seria o fim da pandemia. Minhas atividades e trabalhos não saíram como o previsto, mas eu consegui passar de série.
Sim, pois afetou muito meus estudos e relações sociais do meu dia a dia. Minhas lições e trabalhos não saíram como o esperado, mas consegui ainda sim passar de série.

FONTE: Dados de pesquisa, elaborados pelo autor.

QUADRO 12 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 10.

10. Descreva uma palavra que simbolize o que você sentiu ou experimentou nesse período?
Perdição
Tecnologia
Medo
Medo
Medo
Morte
Medo de perder os meus familiares
Medo
Medo de perder meus familiares e amigos
Medo
Neutralidade
Medo da perda de familiares e amigos
Medo, muito medo. Durante o vírus senti tanto medo de morrer que acabava descontando tudo na comida, todo dia eu comia miojo instantâneo e muitas besteiras.
Confusão
Medo
Morte
Triste por que não podia sair de casa
Medo
Tristeza
Temor
Pânico
Medo
Eu me senti mal pelas pessoas que estavam ali sofrendo a minha mãe também pegou foi difícil ver ela no quarto e não poder ficar do lado dela por que isso é transmissível é poderia passar para mim minha tia também pegou e foi muito difícil pra ela também
Incerteza- incerteza sobre tudo, se iriam achar a "cura", se iria sobreviver, o dia seguinte
Adaptar-se
Adaptar-se.

FONTE: Dados de Pesquisa elaborados pelo autor.

Como parte da presente pesquisa que é obter algumas informações quanto às percepções e sensações dos estudantes quanto ao momento pandêmico caberá fazer algumas reflexões. Na pergunta três: o medo esteve presente na sua vida no

isolamento em 2020? É possível verificar que a grande maioria dos estudantes tanto o 9º ano do Ensino Fundamental quanto do 3º ano do Ensino Médio alegaram que o medo e a angústia eram sentimentos presentes e em algumas respostas fica claro que os estudantes em grande medida temiam muito a contaminação de seus familiares mais até mesmo que a deles próprios. No entanto alguns relataram não sentir medo algum seja por conta de estar isolado em casa seguindo as instruções fornecidas pelas autoridades de saúde, ou até mesmo por manter-se na ignorância, deixando de acompanhar os noticiários e as informações quanto à progressão da doença que diariamente eram fornecidas pela imprensa.

Uma resposta que chama atenção é de um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental, no Quadro 7. Ele responde que não teve medo algum diante da realidade que passava visto que segundo ele tínhamos um presidente ótimo. Evidentemente que este não foi o único a alegar que não sentiu medo, mas o que chama atenção é que foi o único que quis esboçar seu posicionamento político. Este estudante que vou chamar aqui de Pedro em suas outras respostas confirma que não acreditava na eficiência da vacina e concomitante alegou não ter dificuldades nenhuma quanto ao modelo de ensino remoto proposto na pandemia. Assim é possível verificar que ele se demonstrava satisfeito com as medidas propostas pelos governantes à época.

Enquanto a grande maioria de estudantes das turmas do 9º e 3º ano alegaram insatisfação quanto às aulas remotas, o Pedro ao responder a questão 9 com a seguinte pergunta: Em algum momento, durante o Isolamento você sentiu que seu futuro seria prejudicado, seja por uma possível infecção pelo vírus ou pelas condições que seus estudos e(ou) trabalho estavam se desenvolvendo durante o isolamento? Explique.

Ele respondeu: “Não. Tinha o meet”. Isto é, para ele o sistema de aula síncrona via *google meet* utilizado pela Secretaria de Educação do Paraná, era eficiente e não iria atrapalhar o seu desenvolvimento pedagógico. Seguramente de acordo com as respostas que ele ofereceu até aqui posso pressupor que para o Pedro e sem dúvida para alguns outros a pandemia não lhes causou um abalo sensível pelo menos até o momento que responderam a pesquisa.

Porém, como é possível identificar a maioria dos estudantes de ambas às turmas pesquisadas relatam ter sido intensamente abalados com a pandemia, alguns perdendo seus entes queridos ou então tendo seu pais ou parentes internados em hospitais sob risco de morte. No entanto conforme é possível verificar nos Quadros 5 e 11 a grande maioria dos estudantes demonstraram preocupação quanto ao seu futuro e principalmente os estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio que iriam fazer vestibulares e Enem, estavam muito preocupados quanto a defasagem de conteúdos.

Por fim, para fechar esta etapa na qual após iniciar a sequência didática com a proposição de questões que me oferecessem um panorama sobre as sensações e percepções que os estudantes obtiveram da quarentena na pandemia, solicitei que descrevessem uma palavra que simbolizasse o que sentiram nesse período.

Dos estudantes do 9º Ano, 26 responderam a questão. Sendo dessas repostas 21 descreviam palavras como medo, pânico, terror, temor, angústia, tristeza e morte. Outros dois estudantes descreveram a palavra adaptar-se. E um estudante descreveu neutralidade e outro, tecnologia.

Na turma do 3º ano foram 34 estudantes que responderam ao questionário, no entanto, um não respondeu deixando a questão em branco, outro disse que não se lembra de nada, outro relatou que foram férias de dois anos e um quarto estudante descreveu a palavra sono, segundo ele, dormiu mais do que devia. No entanto, os outros 30 estudantes descreveram palavras como, medo, angústia, tensão, frustração, incertezas, pavor, desespero, solidão, sofrimento, saudades e insatisfação.

Diante dessa primeira observação é possível constatar que notavelmente dentro do grupo recortado nem todos compartilharam as mesmas experiências e sensações, no entanto, ainda que para alguns o momento não tenha causado grandes mudanças ou transformações, como o caso do estudante que resumiu sua sensação na época com a palavra neutralidade. Para a grande maioria fica claro que diante das repostas dadas é possível compreender que viveram um período catastrófico, onde o medo e o terror eram presentes.

3.2 A APRESENTAÇÃO DAS HQS E A PRODUÇÃO DO TRABALHO.

Nesta etapa utilizei três aulas onde apresentei as HQs selecionadas como fontes do livro *Eu e o Isolamento*¹¹⁷ e do livro *Crônicas Pandêmicas*¹¹⁸. Utilizei três aulas apresentando aos estudantes as histórias selecionadas que apontei no capítulo 2, que me serviram de fonte para iniciar a discussão sobre o luto, a insegurança, a solidão, a desinformação, as dificuldades políticas, econômicas e sociais e a alteração na percepção do tempo. Temáticas que conforme tenho relatado foram características deste momento.

Nestas aulas enquanto apresentava as HQs, dialogava com os estudantes sobre as questões apontadas e por fim publiquei no *google classroom* - ferramenta de interação virtual, que começou a ser utilizada na Educação Pública do Estado do Paraná após a pandemia – o seguinte documento com orientações e encaminhamentos para a produção da Atividade.

¹¹⁷ DUCCI, André et al. **Eu e o isolamento**. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view

¹¹⁸ FALCO, E. N. et al. **Crônicas Pandêmicas**. Têmpora Editora: Curitiba, Paraná. 2020. P. 69. Formato Kindle.

QUADRO 13 – ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DA ATIVIDADE.

ATIVIDADE DE HISTÓRIA:

RETRATOS DA PANDEMIA, DO ISOLAMENTO, SUAS PERCEPÇÕES E IMPACTOS NO TEMPO PRESENTE.

A historiadora Lilia Schwarcz, alegou em uma entrevista ao jornal CNN Brasil que o século XXI havia começado efetivamente com a pandemia de covid-19. Os impactos que este evento foi capaz de causar nas pessoas, segundo a pesquisadora, certamente causaria transformações tão profundas que poderiam sem dúvida produzir a construção de um novo tempo.

Alguns historiadores, por exemplo, alegam que as pessoas efetivamente tinham entrado no século XX após 1914 com o início da 1ª Guerra Mundial. Guerras, Epidemias e Revoluções sempre foram compreendidas como agentes impulsionadores de mudanças no tempo, produzindo uma aceleração no tempo e suas transformações. A Revolução Industrial transformou o tempo e a realidade, assim como as Guerras Mundiais, e por fim a pandemia. Embora o acontecimento seja recente, pois o mundo ainda enfrenta as consequências e mudanças que ocorreram, ocorrem e ocorrerão. Na esfera educacional o aumento importante do uso de plataformas e ferramentas digitais é sem dúvida, um impacto que ainda está sendo absorvido. E sua implementação foi acelerada na pandemia.

A proposta desta atividade é retratar as percepções e sensações que foram experimentadas durante a quarentena em 2020. As escolas fecharam, o comércio fechou, muitas atividades econômicas foram impactadas. A vida das pessoas foi fortemente alterada. O mundo virou ao avesso e com resiliência e determinação as pessoas enfrentaram e estão enfrentando as novas realidades que o tempo presente oferece.

ENCAMINHAMENTOS

- Grupos até três estudantes.

- As alunas e alunos irão produzir uma HQ, ou um PODCAST, ou uma MÚSICA, POESIA ou uma ARTE GRÁFICA, refletindo problemas, dificuldades e percepções que foram obtidas na quarentena. Para isso irão usar como FONTE HISTÓRICA as HQs do livro: **Eu e O Isolamento**. E a HQ de E.N. Falco com título: **Um aprendiz descobre que o tempo é relativo, mas o destino mutável**, do Livro de Quadrinhos **Crônicas Pandêmicas**. (os links para acessar as Histórias em Quadrinhos estão disponibilizados ao final). Será permitido usar aplicativos ou sites editores gráficos como o CANVAS ou EDITI.ORG para fazer desenhos, imagens e HQs. Ao final deverá ser anexada na Aba Atividades, tópico Atividade pandemia covid-19 no google classroom. A atividade desenvolvida deverá abordar os tópicos abaixo elencados:

- A alteração na percepção do tempo na quarentena.
- Dificuldades econômicas, políticas e sociais.
- As fake news e a cultura da desinformação.
- Medos e angústias no confinamento.
- O luto e a resiliência.
- O negacionismo científico.

FONTE: Dados de Pesquisa, elaborado pelo autor.

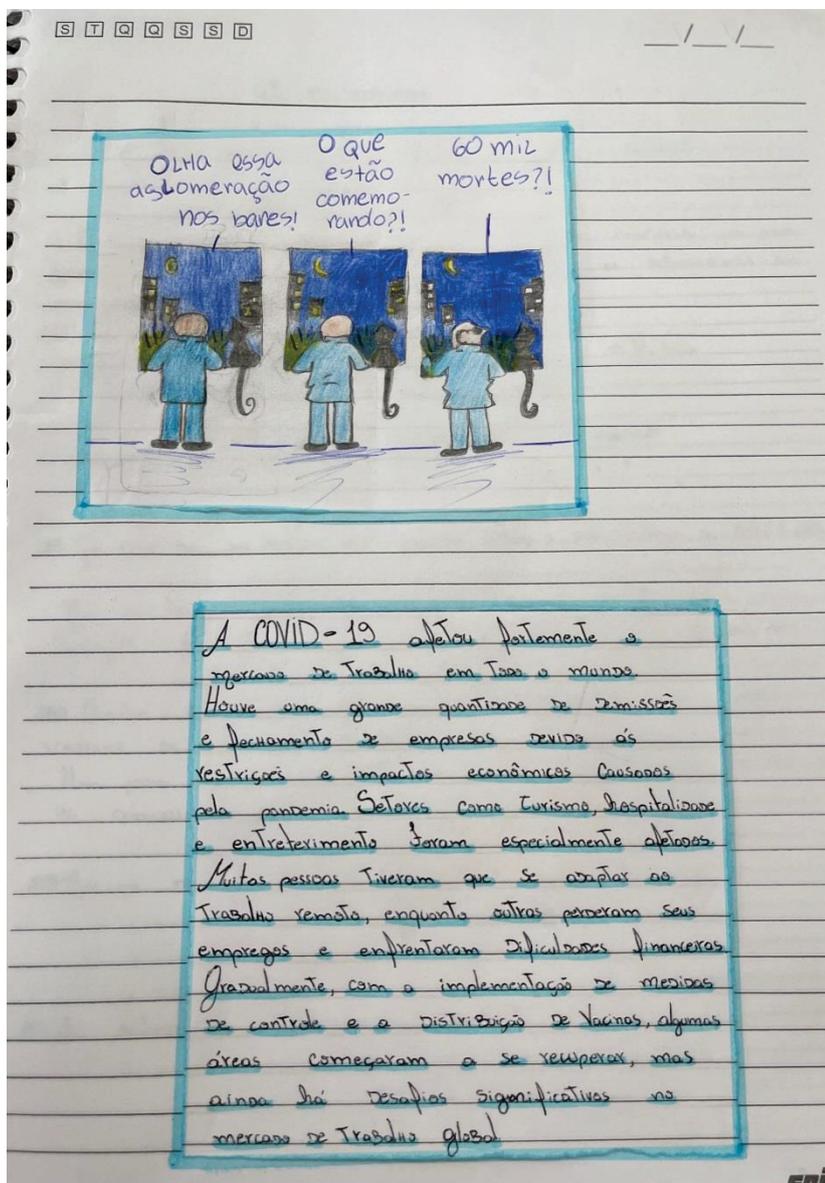
3.3 A ANÁLISE DOS TRABALHOS DESENVOLVIDOS.

Neste momento observo e analiso algumas produções dos estudantes para obter algumas percepções, sensações ou compreensões dos estudantes, sobre o momento que passaram. Gostaria de reforçar novamente que mantenho os nomes das e dos estudantes no anonimato utilizando pseudônimos conforme já comentado para garantir o sigilo e a devida proteção de suas garantias individuais.

Gostaria de ressaltar que este trabalho não pretende analisar ou discutir o uso de tecnologias digitais no Ensino de História, apenas sugeri a possibilidade dos estudantes produzirem trabalhos em linguagens diversas como *podcasts*, HQs, artes gráficas, músicas e poesias para tornar mais atrativo aos discentes e concomitantemente aproximar a atividade de sua realidade. No entanto não terei tempo hábil, nem tampouco disposição para discutir, pensar e analisar separadamente os impactos, resultados e benefícios do uso dessas ferramentas no ensino de história.

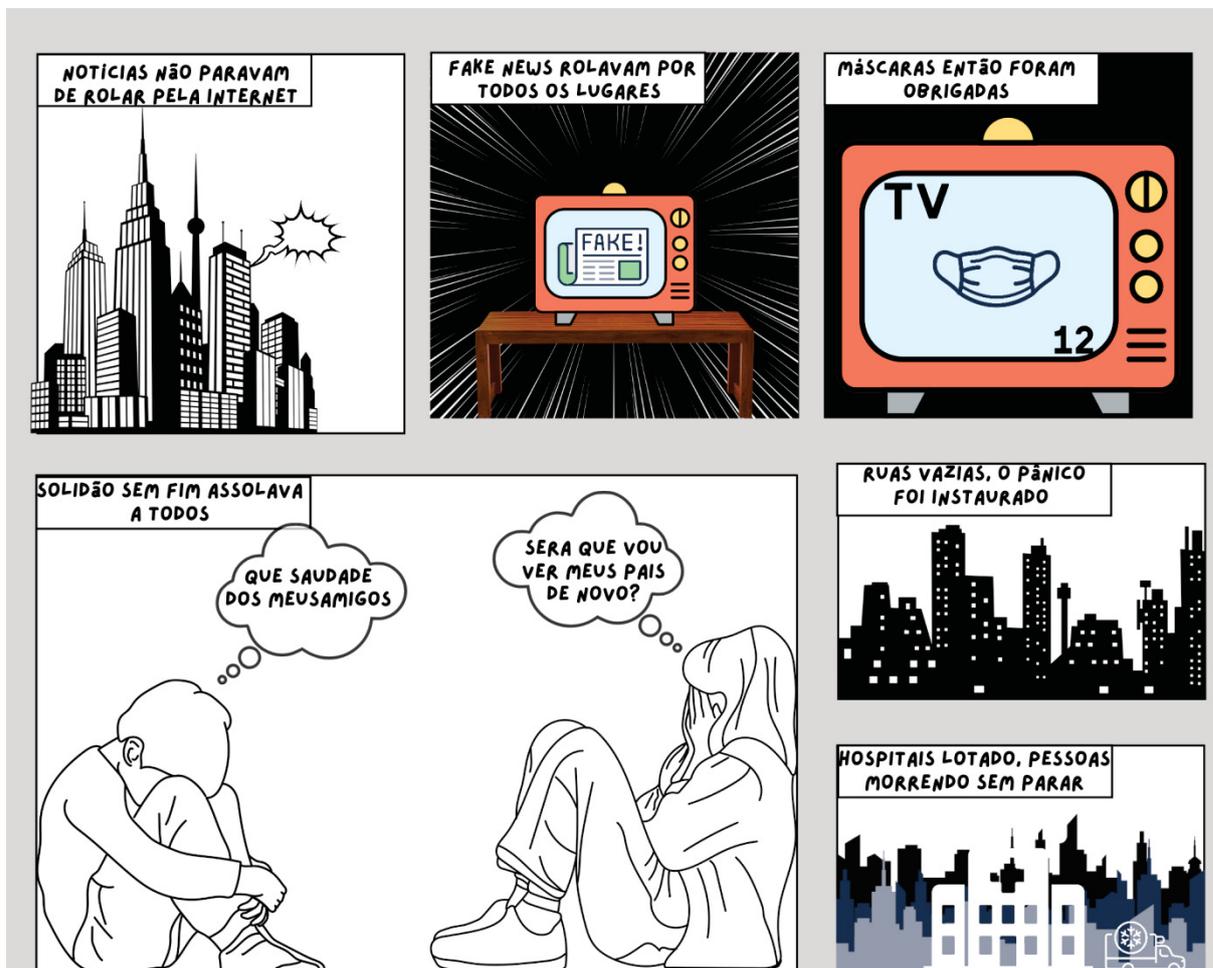
Apresento alguns trabalhos desenvolvidos pelos alunos para ao final analisá-los a fim de alcançar os objetivos que esta investigação se propõe que são captar percepções e sensações dos estudantes quanto ao confinamento na pandemia de covid-19, refletir sobre a existência de uma realidade distópica no tempo presente, assim como, reforçar a necessidade do ensino da história do tempo presente na Educação Básica.

FIGURA 19 – ATIVIDADE DOS ESTUDANTES DO 9ª – CHARGE E COMENTÁRIO



FONTE: Trabalho realizado por estudantes do 9º ano Turma A.

FIGURA 20 – ATIVIDADE DOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO – HQ SOBRE A PANDEMIA.



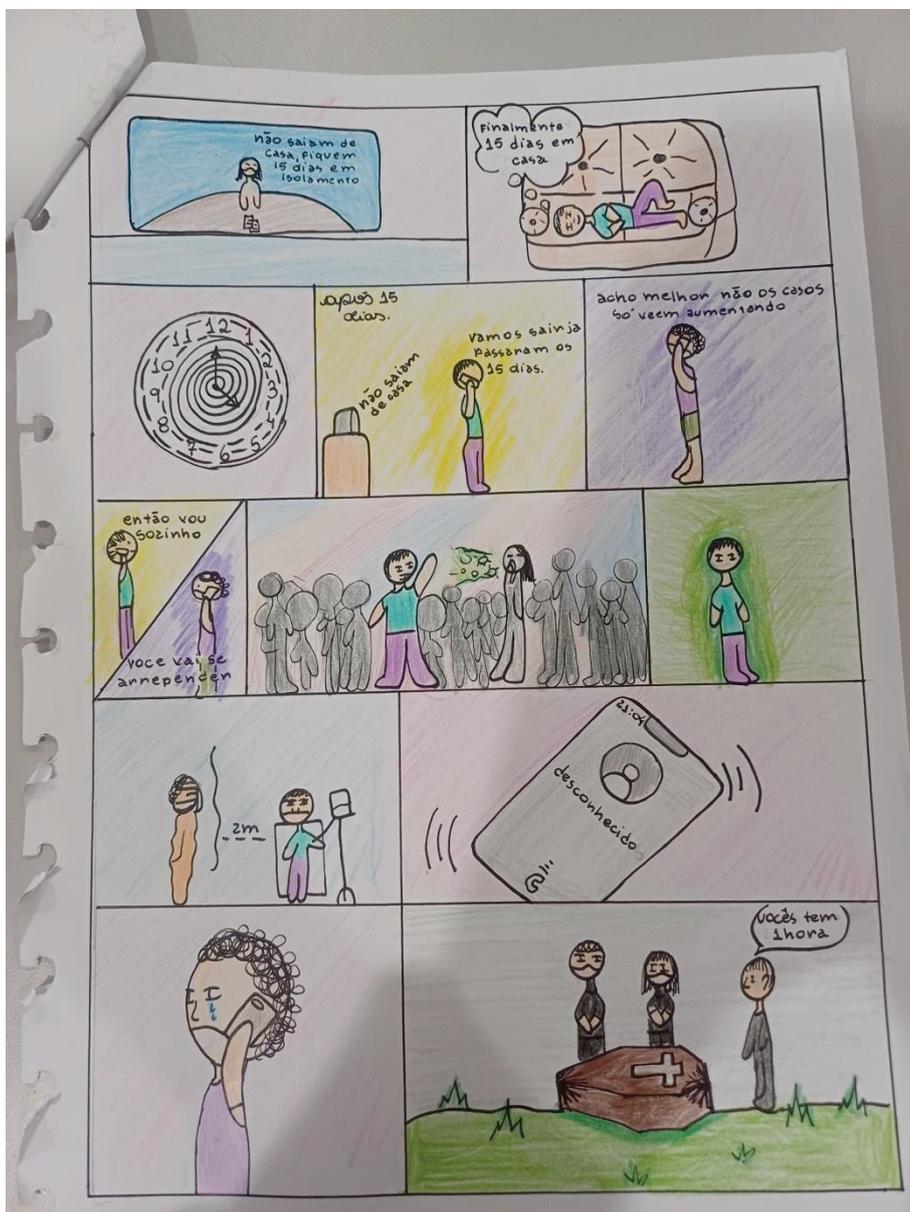
FONTE: Trabalho realizado por estudantes do 3ºA

FIGURA 21 – ATIVIDADE DE ESTUDANTES DO 9º ANO – HQ SOBRE A DOR E O LUTO DA COVID19.



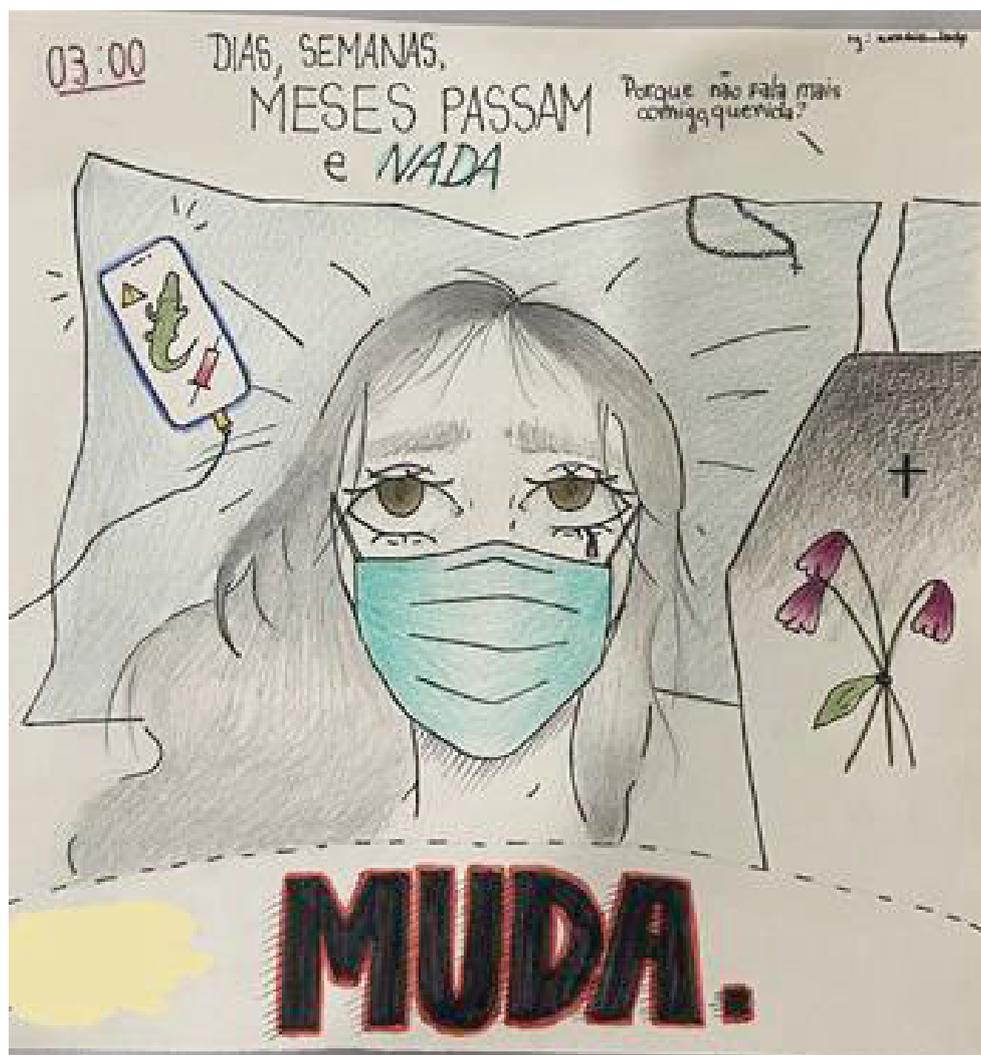
FONTE: Trabalho realizado por estudantes do 9ºA

FIGURA 22. ATIVIDADE DE ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO – HQ: O TEMPO FOI CURTO.



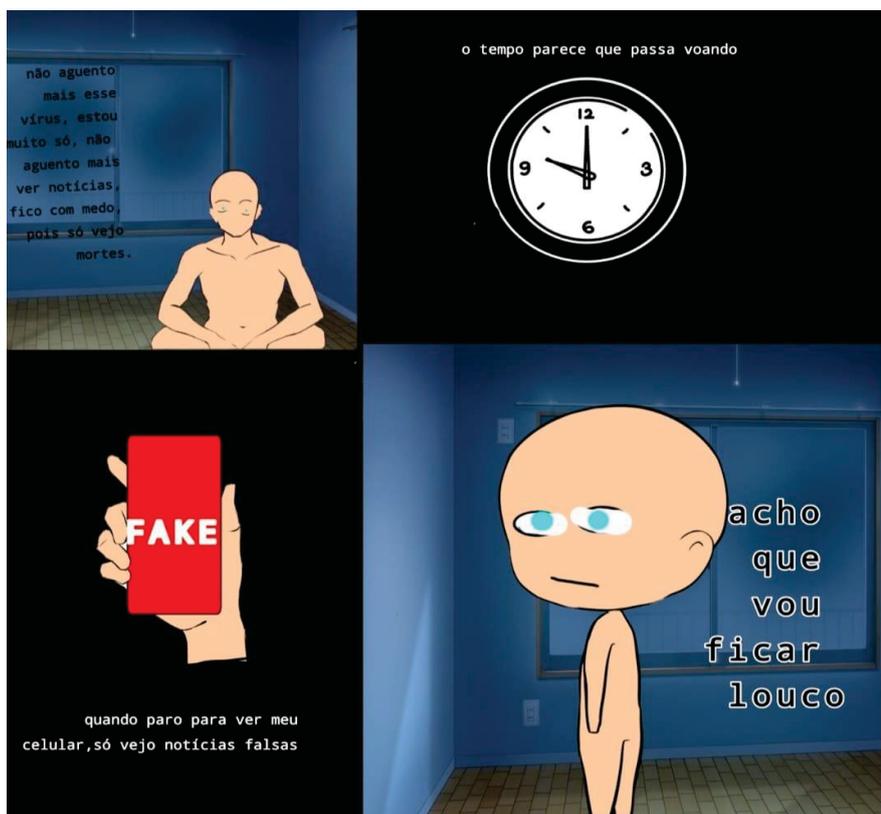
FONTE: Trabalho realizado por estudantes da turma 3ªA.

FIGURA 23: ATIVIDADE DE UMA ESTUDANTE DO 9º ANO – CHARGE SOBRE COVID19, TEMPO E DOR.



FONTE: Trabalho realizado por estudante do 9º A.

FIGURA 24. ATIVIDADE DE ESTUDANTES DO 9º ANO.



FONTE: Trabalho realizado por aluno do 9º ano.

FIGURA 25. ATIVIDADE DE ESTUDANTE DO 3º ANO – HQ PANDEMIC

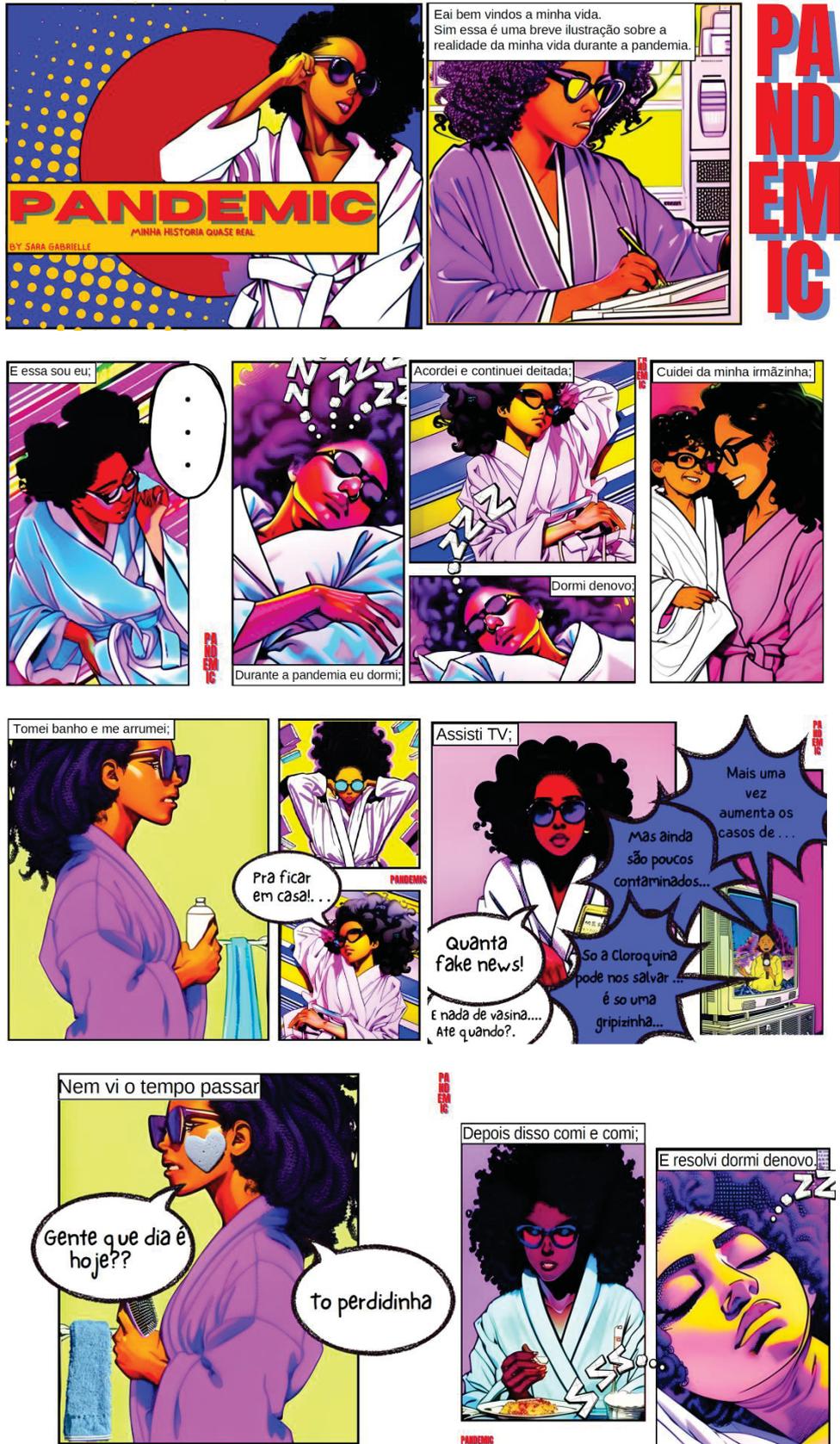
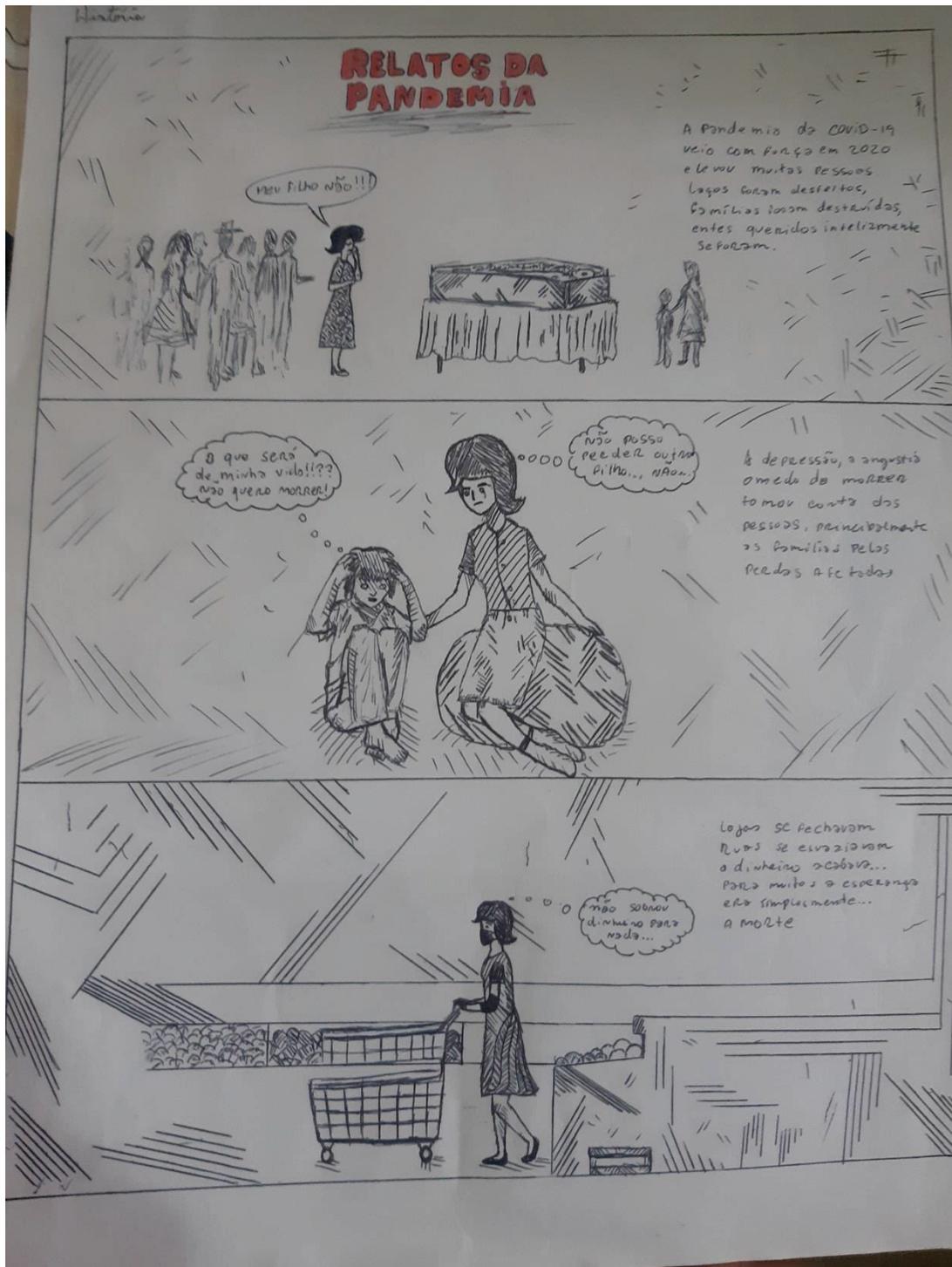


FIGURA 26. ATIVIDADE DE ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO – HQ RELATOS DA PANDEMIA



FONTE: Trabalho desenvolvido por estudantes do 3ºA

FIGURA 27 – ATIVIDADE REALIZADA POR ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO – HQ





FONTE: Trabalho realizado por estudantes do 3ºA

FIGURA 28 – ATIVIDADE DESENVOLVIDA POR ESTUDANTE DO 9º ANO – POEMA: O VÍRUS E O AMOR.

Lembra quando
 perdíamos o ar,
 Ficávamos de mal jeito
 Acompanhado de ansiedade?
 Sintomas da paixão, rápido se torna Amor
 Hoje, Falta de ar, Tosse
 Acompanhado de febre?
 Sintomas do conhecido como COVID-19
 Rápido se tornou uma Pandemia
 Podíamos nos abraçar
 Tocar, nos beijar Nos sentíamos
 Protegidos, seguros
 Como demonstração de carinho
 Hoje abraços, toques
 Beijos são riscos
 Precisamos evitar, não é
 Rejeição é somente
 Proteção
 Vovós e vovôs
 Crianças e bebês
 Diabéticos e todos que são
 Alvo fácil deste vírus
 Se protejam!
 Lavem as mãos com água e sabão
 Melhor ainda álcool em gel
 Evitem o contato, não compartilhem objetos
 Não saiam de casa e se
 Saírem usem máscaras
 Se tiverem sintomas iguais
 E não for do amor e
 Acharem que podem estar com
 Esse vírus fique isolado
 Se protejam todos!
 E você, que não é
 Alvo fácil se proteja também
 Não é só questão de contágio
 É também questão de transmissão
 Não é só uma gripezinha
 Nem só um resfriadinho
 É um vírus que veio
 E levou mais de mil vidas
 Não tem só Amor no ar
 Existe um vírus a sobrevoar

Rápido é a transmissão de ambos,
No toque ou em áreas com o vírus
Não é para sempre
Temos uma mistura no ar
De vírus e amor
É só questão de tempo
E logo passará
Tudo voltara ao seu devido lugar
E somente o Amor no ar
Ficará !

FONTE: Trabalho desenvolvido por estudante do 9ºA

As e os estudantes, conforme é possível verificar produziram trabalhos em diferentes linguagens conforme a orientação da atividade proposta solicitava. Assim como, já devidamente relatado não foi minha pretensão nesta pesquisa, investigar separadamente a proposição de cada modelo de linguagem alternativa à educação, nem tampouco, procurei observar ou ainda assim, realizar orientações quanto a sua produção. Deixei os estudantes livres para optarem uma das linguagens propostas, seja HQs, *podcasts*, Arte Gráfica, Poesia ou Música. Assim ao escolherem o formato que mais lhe agradassem poderiam então produzir o trabalho que me auxiliasse a captar as percepções e sensações que obtiveram diante do confinamento durante a pandemia.

Primeiramente gostaria de registrar que tive muito cuidado para lidar com a temática haja vista que se trata de uma experiência catastrófica, e traumática na qual, os estudantes ainda estão sentindo e experimentando os seus desdobramentos, portanto, ao solicitar que revisitassem esse momento tive que fazer com muito cuidado, até porque experiências traumáticas caracterizam um passado que não passa desse modo, poderia ainda que inconscientemente proporcionar que revivessem uma memória dolorosa.

Nestes termos, recorri ao trabalho realizado por Márcio Seligman Silva que produziu uma pesquisa auxiliando os historiadores que se ocupam do tempo presente a trabalhar com os testemunhos e memórias traumáticas. Segundo o historiador “(...) testemunho de certo modo só existe sob o signo de seu colapso e

de sua impossibilidade (...).¹¹⁹ Revisitar um momento catastrófico, uma memória traumática e produzir uma narrativa daquilo que por muitas vezes é inenarrável exige muita cautela e cuidado por parte do orientador do trabalho.

Essa problemática do trauma da dor e da catástrofe era muito evidente para mim durante os anos pandêmicos e, principalmente durante o confinamento em 2020. Porém, ao propor a elaboração do trabalho com os estudantes e ainda assim, quando lhes apresentei as HQs utilizadas como fonte e inspiração para a produção da atividade, pude perceber certa apreensão e até mesmo uma estagnação no olhar de alguns dos estudantes.

No entanto, quando recebi as atividades como a HQ apresentada na Figura 20. Fiquei muito atento, pois, a HQ conta a história de uma menina que perdeu sua mãe vitimada pela doença. A sua mãe teve que trabalhar para garantir o sustento da família, se arriscou, pegou o vírus e morreu. Essa atividade foi produzida por três estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, no entanto, uma das estudantes havia perdido sua mãe na pandemia. Eu não sabia disso as estudantes não abriram essa informação de imediato, posteriormente me contaram em separado. Essa HQ em particular assumia, guardada as devidas reservas, a característica de testemunho. E o trabalho produzido além de uma obra de ficção também assumia uma característica fática.

E neste ponto, observa-se que o testemunho também se incorpora de ficção, haja vista que ele não poderá somente ser usado como uma via de construir uma realidade *ipsis litteris*, mas, sobretudo ele se reveste de um teor fictício, haja vista que a imaginação se apresenta como um meio para enfrentar a crise do testemunho¹²⁰. E dentro do ambiente imaginário e, portanto fictício, o testemunho encontra nas estruturas da narração fictícia a sua verdade, e o passado que não passa começa a tomar uma forma diferente do que realmente foi, mas, poderá ser elaborado de forma a amenizar a carga traumática que possui.

E novamente, necessitarei lançar mão do trabalho de Koselleck que demonstrou a importância dos historiadores se desvincularem das querelas entre

¹¹⁹ SILVA, Márcio Seligmann. Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **PSICOLOGIA. CLÍNICA.**, RIO DE JANEIRO, VOL.20, N.1, P.65 – 82, 2008. P.67

¹²⁰ Ibidem. P. 70.

fato e ficção, no texto já abordado aqui nesta dissertação de título *Terror e Sonho*. Os sonhos, segundo ele, “testemunham uma inevitável facticidade do fictício”.¹²¹ Haja vista que os sonhos também dão conta do terror e do trauma, e, ainda assim, do sofrimento que os sujeitos perpassam quando expostos a um momento traumático. As HQs desenvolvidas pelas estudantes demonstradas acima, estão sensivelmente compostas por um viés onírico, portanto, fictício, e como já comentado, testemunhal. Assim, são construídas em uma temporalidade distinta do passado que retratam, mas também, do presente que vivem, de maneira que, neste momento, criam um intervalo temporal distinto, no qual a história se veste com atributos da ficção para poder ser conhecida e compreendida.

A Figura 26 é uma HQ que foi produzida por um grupo de três estudantes do 3º ano, e A Figura 23, HQ que foi elaborada por um estudante do 9º ano, refletem características oníricas, assim como um relato fictício, ambas esboçam ou refletem problemas, medos e o terror que assolava os estudantes e as pessoas no período, que sem dúvida, era o constante medo da morte ou da perda que pessoas queridas. Demonstrando claramente efeitos que embora revelados no plano da ficção ainda assim, fizeram parte da estrutura psíquica de seus autores e revela o ambiente que circundava a realidade na época.

Ambos os trabalhos apresentados aqui refletem algumas características semelhantes, o trauma, o terror, a solidão, e a alteração na percepção temporal são evidentes em todos os trabalhos expostos, assim como, também foram nas respostas às questões oferecidas aos estudantes. Em todas as figuras que retratam as atividades realizadas, fica nítida a existência de uma relação de alteração na percepção do tempo. O tempo para uns se mostrava mais dilatado ou mais rápido ou acelerado e conforme nas Figuras 21, 23 e 24. Cada grupo de alunos ao desenvolver seus trabalhos demonstrou uma relação com a temporalidade distinta, não havendo uma percepção temporal uníssona.

E neste momento o trabalho com o tempo presente se mostrou um desafio importante, visto que como os estudantes testemunharam o evento a qual relataram, salientando que na situação testemunhal o tempo passado é o tempo presente,

¹²¹KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; revisão técnica de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006. P. 251.

reforçando a ideia de um passado que não passa que é retratado como já identificado nos trabalhos desenvolvidos, uma desorientação temporal dada à época da experiência, assim pode-se compreender que há um tempo deslocado e em deslocamento, confirmando a ideia que tenho apresentado da pandemia como um evento distópico.

No entanto, diante dos trabalhos apresentados pelos estudantes é necessário ressaltar que há uma característica traumática que conforme já comentado na introdução a pandemia de covid-19 produziu. E se o “trauma mostrasse, portanto, como o fato psicanalítico prototípico no que concerne à sua estrutura temporal.”¹²² Assim, posso concluir que o trauma vai construir aquilo que Koselleck apontou como simultaneidade do não simultâneo, sendo capaz de construir uma temporalidade distinta, deslocada e em deslocamento e, portanto, utilizando o conceito já amplamente discutido nesta pesquisa construído por Júlio Benvivoglio, uma temporalidade distópica.

Somando essa ideia já largamente discutida referente às múltiplas temporalidades que na pandemia se demonstraram evidente, por último ficará a também a percepção de uma mistura de sentimentos ou sensações, como evidenciados na Figura 27 que traz uma poesia de um estudante do 9º ano, que com delicadeza e sensibilidade revela que durante a pandemia o ar estava misturado com a morte e o amor. Neste poema o estudante que o escreveu dialoga entre duas realidades a diametralmente opostas, que alteraram profundamente o comportamento das pessoas, e esboçando o eu lírico, a poesia nos mostra que com a velocidade da transmissão do vírus poderia haver a transmissão do amor. Como se para ele o momento reunisse uma realidade positiva e negativa simultaneamente, um tempo distinto de todos os outros, um tempo deslocado e em deslocamento e, portanto, uma distopia.

¹²² SILVA, Márcio Seligmann. *Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas*. **Psicologia Clínica**, RIO DE JANEIRO, VOL.20, N.1, P.65 – 82, 2008. P.69

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa apresentou uma proposta que poderá ser vista por alguns como um tanto quanto audaciosa. Tendo em vista que sua produção foi realizada no intuito de produzir uma dissertação que buscasse cumprir duas proposições.

A primeira, foi produzir um material de trabalho que apresentasse uma alternativa a historiadores professores de história da Educação Básica que, como eu, se sentem bloqueados ou limitados a tão somente reproduzir as orientações da BNCC ou dos documentos curriculares das Instituições de Ensino que excluem o estudo da história do tempo presente. Deixando tão somente para as e os estudantes a ideia que nas aulas de história somente o passado interessaria enquanto uma ferramenta para a compreensão presente. Problematizar o passado é sem dúvida, uma importante atribuição ao ensino de história, no entanto, nesta pesquisa busquei também problematizar o presente.

A segunda tarefa na qual me propus nessa pesquisa foi a de produzir concomitantemente à primeira tarefa, um registro que reunisse testemunhos de estudantes e inclusive o meu, sobre um passado recente e catastrófico que nos atingiu, que foi o confinamento durante a pandemia de covid-19 nos anos de 2020 e 2021. E a partir deste registro produzir interpretações sobre as percepções e sensações relatadas através das produções das atividades solicitadas.

Deste modo, ousei vestir as vestes de professor e historiador que neste momento para mim atualmente não parecem tão díspares como há cerca de quinze anos no tempo da graduação, fui levado a crer.

Quando ingressei no ProfHistória, em 2022, o coordenador do curso à época me perguntou quais eram meus objetivos com o curso. Lembro-me que respondi que gostaria de obter recursos para defender o trabalho de um professor de história na Educação Básica que vivia sob a pressão de suportar a perseguição de estudantes e seus pais que não admitiam que uma aula de história pudesse produzir relações com o presente e, mais especificamente quanto à postura do então presidente da República Jair Messias Bolsonaro sobre a pandemia. Naquele momento eu lecionava em uma escola da rede privada de ensino, para alunos da classe média, muitos deles apoiadores incondicionais do presidente.

Inclusive a gestora da escola ao defender a postura dos clientes, e, sem dúvida, as matrículas naquela instituição, em uma reunião solicitou-me que não comentasse sobre vacinas em sala de aula e muito menos citasse o nome do presidente da República. Segundo ela meu objeto era o passado e eu não teria nenhuma autoridade para falar do presente e tampouco sobre vacinas haja vista que não sou biólogo. No mesmo momento comentei a ela que eu falaria sobre a Revolta da Vacina e seria algo difícil principalmente para nós que vivíamos uma pandemia não promover relação entre o passado e o presente. Em suma, essa relação de tensão e *stress* escalonou culminando na minha demissão daquela escola ao final do ano de 2022.

Deixei para este momento derradeiro do trabalho comentar essa situação que de certa forma motivou meu ingresso na Pós-Graduação do ProfHistória, assim como, a produção dessa pesquisa. A introdução seria o momento mais apropriado para falar sobre as inquietações que motivaram a pesquisa, como consequência da realidade que eu vivia que era consequência da pandemia. No entanto, pensei que ainda na introdução, a leitora e o leitor não deveriam ofuscar sua interpretação com esse relato, visto que embora ele apresentasse uma relativa importância na escolha do tema e na produção da pesquisa, ainda assim, não vejo como o elemento chave para a compreensão dos objetivos da pesquisa na fase introdutória.

Passados dois anos de curso, se me perguntassem se alcancei meus objetivos iniciais ao adentrar o mestrado, poderia dizer que o percurso desta Pós-Graduação me possibilitou não apenas a obtenção de recursos para defender o ensino de história como uma ferramenta para pensar e problematizar e pensar o presente, o passado e o futuro, como também, o ProfHistória me forneceu recursos para a compreensão do ensino de história como um campo autônomo dentro da pesquisa, e ainda assim, um campo fértil e fundamental para a construção de pesquisas aliadas à teoria da história e sua aplicação no ensino.

Em 2022, por intermédio do ProfHistória pude ir ao XVIII Encontro Regional de História da ANPUH/PR, onde em uma mesa sobre o ensino de história, um professor cujo nome não me recordo, reclamava que não sabia se no dia 19/08 ele como professor universitário da disciplina de ensino de história, poderia comemorar

o dia do historiador. Ele fazia uma provocação com a separação já amplamente comentada neste texto sobre universidade e escola, historiadores e professores. A essa inquietação percebo que o Mestrado Profissional em Ensino de História serve para mitigar, haja vista que durante o curso e principalmente na produção desta pesquisa pude compreender que o professor quando prepara suas aulas, e em sala de aula juntamente com as e os estudantes, produz a construção do conhecimento histórico.

Ao tratar de abordar o tempo presente através das HQs que escolhi neste trabalho foi possível compreender buscar e captar percepções e sensações de estudantes quanto a um passado recente que não está sepultado. Assim, tanto eu como as e os estudantes estávamos lá. Vivemos e estamos a viver os desdobramentos deste passado.

O simples fato de nos encontrarmos como testemunhas e sujeitos históricos deste evento poderiam levar a algumas dificuldades quanto ao entendimento e interpretação dos resultados da pesquisa. Conforme apontado por Henry Rousso, participar ativamente do desenrolar do passado a qual se estuda pode levar ao equívoco que é pensar que somente quem viveu o momento poderá obter um conhecimento mais correto do que ocorreu. Assim como, no sentido oposto, poderia propor que somente quem analisa o evento à distância, quando este já está devidamente encerrado, terá a efetiva possibilidade de compreender devidamente o ocorrido assim como seus desdobramentos. Haja vista que este poderá dar a última palavra, visto que os sujeitos históricos já estão mortos e não poderão discordar do que foi concluído.

Embora, conforme demonstrei agora ao final, havia razões pessoais que me motivaram a produzir esta pesquisa, ainda assim mantive um rigor crítico ao produzir um distanciamento, dentro dos limites possíveis, do objeto que estudei. Este sem dúvida que é um desafio para quem se preocupa em estudar a história do tempo presente, um campo de pesquisa que durante este trabalho percebi e acredito que pude demonstrar, já está bem estabelecido dentro da história e conforme tenho defendido é de extrema importância para o ensino de história, pois se aproxima ou dialoga com a realidade das e dos discentes, neste aspecto a história do tempo presente tem vantagem sobre a história medieval, moderna ou antiga.

Assim, mobilizei algumas discussões com alguns conceitos teóricos que percebi durante o período de estudos nesta Pós-Graduação, são de extrema importância para o ensino de história. Como o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen e literacia histórica de Peter Lee. Estes dois conceitos me foram fundamentais para compreender que há uma finalidade útil para o ensino de história, haja vista que ele fornece ferramentas indispensáveis para as pessoas lerem o presente que lhes cerca e produzirem expectativas com relação ao futuro, realizando uma análise que permitirá perceber que o passado terá também a função de auxiliar na orientação das pessoas.

Para o estudo do tempo e das temporalidades históricas, busquei produzir uma possibilidade para um ensino de história, na construção de uma noção do tempo e das temporalidades que busque fazer sentido e dialogar com a realidade das e dos estudantes. Para tanto os trabalhos de Koselleck e suas categorias como espaço de experiências e horizonte de expectativas, assim como, a análise estratificada do tempo, puderam fornecer amparo teórico para compreender uma chave de leitura que auxilia professoras e professores a demonstrar em suas aulas que há no tempo presente a existência de múltiplas temporalidades e estas estão simultaneamente atravessando a todas e todos.

Nos trabalhos desenvolvidos pelas e pelos estudantes ficou evidente que a existência dessas múltiplas temporalidades e, ainda assim, utilizando a ideia proposta por Bentivoglio, pude constatar que há uma temporalidade distópica presente nestes trabalhos.

A distopia foi à chave que busquei para pensar o tempo presente nesta pesquisa, aliado às formulações de Júlio Bentivoglio, foi possível perceber que há uma distopia posta na leitura do tempo presente, nas atividades desenvolvidas pelas e pelos estudantes diante do conceito de distopia que tratei aqui nesta pesquisa, há que se pensar que a pandemia de covid-19 representou um tempo distópico.

As HQs que utilizei como fonte para o ensino de história também demonstravam esta característica distópica do presente, ainda assim, foi possível compreender através do auxílio teórico fornecido por Gumbrecht que o tempo retratado nas fontes quanto nas atividades elaboradas possui a presença de um

clima ou *Stimmung* distópico, visto que o medo, a desesperança, o terror e a desorientação eram nítidos.

Toda a trajetória dessa pesquisa foi construída através dessa perspectiva que relaciona o tempo presente com a distopia. No entanto, preciso registrar que como quase todas as pesquisas nem sempre vão produzir os mesmos resultados que são projetados ou imaginados durante o seu começo. Foi possível perceber que embora a distopia tenha tomado um papel importante como chave de leitura para o trabalho, ainda assim, ao final a questão do trauma se sobressaiu, neste momento utilizei os estudos produzidos por Márcio Selligman Silva que me foram muito válidos para perceber que acima de tudo a atividade que desenvolvia em sala de aula era também um testemunho, e este estava impregnado de um sentido traumático.

Esta observação que tive no desenrolar da pesquisa me fez ter que alterar o planejamento inicial dos trabalhos. Inicialmente planejava fazer uma apresentação das atividades na escola, onde as e os estudantes iriam discutir ver e analisar os trabalhos produzidos. No entanto, quando parei para analisar os trabalhos desenvolvidos pude perceber que essa apresentação poderia desencadear alguns problemas haja vista que ficou evidente que como este passado não estava encerrado, pois muitas e muitos estudantes ainda estavam vivendo dificuldades e até mesmo a dor que esta experiência traumática havia produzido.

Embora na banca de qualificação os professores convidados tivessem me sugestionado e orientado a produzir essa apresentação, eu optei por não fazê-la, ao menos presencialmente, talvez por excesso de cautela ou até mesmo um despreparo em possivelmente provocar uma exposição pública demasiada de uma memória traumática de uma ou um estudante qualquer.

Assim somente disponibilizei no *google classroom* os trabalhos, pois fiquei preocupado que ao apresentá-los presencialmente e publicamente estaria mais uma vez produzindo àqueles e àquelas que tiveram uma experiência dolorida e traumática revisitassem esse momento causando ainda mais sofrimento.

A questão do trauma que surgiu para mim no desenrolar da pesquisa a meu ver é algo extremamente sensível e delicado e nesta pesquisa não tive fôlego nem tampouco tempo hábil para tratá-la com o devido cuidado, ainda que esta questão

parecesse inevitável para quem pesquisa a história do tempo presente, minha visão estava no desenrolar do trabalho estava voltada somente para a distopia e, não pude trabalhar com a devida atenção que o tema merece.

Esta constatação demonstra que esta pesquisa realmente não se encerrou nesta dissertação, ainda há muito que pensar e o que trabalhar dentro da delimitação temática abordada. Dentro do estudo da história do tempo presente essa constatação não é inédita, mas confesso que por mais que durante o trabalho tenha insistido na ideia que estudar um passado não encerrado iria produzir um estudo que conseqüentemente também não estaria encerrado, ainda assim, confesso que ao final foi um tanto quanto surpreendente e até mesmo um pouco frustrante perceber que esta pesquisa não chegou a uma conclusão definitiva.

REFERÊNCIAS.

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios.** Tradução de Vinícius Nicastro. Chapecó: Argos, 2009.
- ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio /** Regina Célia Alegro. – Marília, 2008.
- ALMEIDA, Rogério. **Covid-19, o nascimento de um novo século e os laboratórios sociais.** Entrevista concedida ao Jornal da USP em 15/04/2020. Disponível em: <http://jornal.usp.br/artigos/covid-19-o-nascimento-de-um-novo-seculo-e-os-laboratorios-sociais/>
- ARAUJO, Valdeir; PEREIRA, Mateus. **Atualismo 1.0 – Como a ideia de atualização mudou o século XXI.** Editora SBTHH, 2018.
- BAROM, Wilian C. C. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 223-246 – 2015.
- BARROS, José D'Assunção. Tempo e Narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o Círculo Hermenêutico. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais.** Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2012 Vol. 9.
- BENTIVOGLIO, Júlio. **História e Distopia: a imaginação histórica no alvorecer do século XXI.** 2 ed. Vitória: Editora Mil Fontes, 2021.
- BENTIVOGLIO, Julio. **O futuro das utopias e das distopias em tempos presentistas.** Esboços: histórias em contextos globais, vol. 27, núm. 46, pp. 390-404, 2020.
- BERARDI, Francisco. **E depois do futuro? A provocação de Francisco Berardi.** In: Revista IHU On-Line. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/categorias/589636-franco-berardi-provoca-e-depois-do-futuro>
- BIRMAN,Joel. **O trauma na pandemia do Coronavírus.** 1 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. Formato Kindle.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício do Historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.
- BRITO, Thiago Vieira de. **Temporalidades distópicas ou distopias temporais? Um problema para os historiadores.** In: BENTIVOGLIO, Julio et al. (org.). **Distopia, literatura e história.** Vitória: Milfontes, 2017. P. 11-32.
- CERRI, Luis Fernando. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr., 2011.
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula-rasa do passado? Sobre História e historiadores.** Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995.
- CLAEYS, Gregory. **Dystopia: a natural history.** Oxford: Oxford University Press, 2017.

DAHLSTROM, Malin, review of *History in the Plural: An Introduction to the Work of Reinhart Koselleck*. Disponível em: <https://reviews.history.ac.uk/review/1276>

DUCCI, André et al. **Eu e o isolamento**. Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba. 2022. Disponível em: http://drive.google.com/file/d/1aB7h6D2rPIEFK_2CdvHX7uiHBoiyzKr/view

FACINA, Adriana. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2004. P.25

FALCO, E. N. et al. **Crônicas Pandêmicas**. Têmpora Editora: Curitiba, Paraná. 2020. Grifos do autor. P. 69. Formato Kindle.

FERREIRA, Vítor Vieira. Utopia e distopias do século XXI e pós-modernismo. **Papéis**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS. Campo Grande MS .Vol. 19. No 38. 2015.

FONTE: Canal disponível para orientação de professores da Educação Básica. Disponível https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas. Acesso em 20/07/2023.

FONTE: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-10/sites-neonazistas-crescem-no-brasil-espelhados-no-discurso-de-bolsonaro-aponta-ong.html>. Acesso em 24/05/2023.

FONTE: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html. Acesso em 24/05/2023.

FONTE: <https://www.bemparana.com.br/noticias/parana/bombeiros-vaio-as-ruas-pedir-para-a-populacao-de-curitiba-ficar-em-casa-veja-video/>. Acesso em 19/07/2023.

FONTE: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/04/5085678-extremismo-de-direita-e-fator-de-atracao-para-atentados-em-escolas-apontam-estudiosos.html>. Acesso em 20/05/2023.

FRONZA, Marcelo. Possibilidades das histórias em quadrinhos na Educação Histórica: uma proposta de investigação sobre o conceito de evidência histórica e as narrativas históricas gráficas. **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009**.

GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado in: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Em 1926: vivendo no limite do tempo**. Tradução de Luciano Trigo – Rio de Janeiro: Record, 1999.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Tradução de Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contaponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

GUMBRECHT, Hasn Ulrich, **Depois de 1945: latência como origem do presente**. Tradução Ana Isabel Soares. 1ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **O ser e o tempo**. Parte 1. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2005.

KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; revisão técnica de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo: estudos sobre história**. Tradução Markus Hediger. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba, Especial, Editora UFPR. 2006. P. 131-150.

LEPORE, Jill. "A golden age for dystopian fiction." In: **The New Yorker**. Disponível em: <https://www.newyorker.com/magazine/2017/06/05/a-golden-age-for-dystopian-fiction>.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa. Em Foco: Pesquisa sociológica e metodologia qualitativa**. Educ. Pesqui. 30 (2) .Ago 2004.

MARTINS, Maria C.M. **Poderes em confronto: o Estado e a resistência organizada**. In: A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002, P.91-146.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books 1995.

MONTEIRO, Ana Maria. Tempo Presente no ensino de história: mediações culturais no currículo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. ANPUH. São Paulo, julho 2011**.

MÜLLER, Angelica e IEGELSKI, Francine. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). O Brasil Republicano (vol.5). **O tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1985-2016)**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

PARUCKER, Isabela G.; ANDRADE, Daniela L. de. Tempo em fragmentos: distopia, temporalidade e consciência histórica na era digital. **Esboços**. Florianópolis, v. 50, n. 29, p. 152-169, jan/abr. 2022.

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

RAMOS, Paulo. **Entrevista ao site Deu no Gibi**. Disponível em: <http://www.deunogibi.com.br/entrevistas/paulo-ramos/>

REIS, José Carlos. O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e "Annales": uma articulação possível. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 23,n. 73, 1996.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**- Tomo III. Tradução Roberto Leal Ferreira; revisão técnica Maria da Penha Vilela. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo**. Trad. Fernando Coelho e Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica- Teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RUSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cadernos CEDES [online]. 2005, v. 25, n. 67 [Acessado 20 Julho 2022] , pp. 297-308.

SCHWARCZ, Lilia. **Entrevista concedida ao programa Mundo Pós Pandemia**. CNN Brasil. Disponível em: <http://www.cnnbrasil.com.br/nacional/o-seculo-21-comeca-nesta-pandemia-analisa-a-historiadora-lilia-schwarcz/>

SETH, Sanjay. **Razão ou Raciocínio? Clío ou Shiva?** História da historiografia. Ouro Preto. Número 11. Abril. 2013. P. 173-189.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.9, n.20, p.99-129. jan./abr. 2017.

SILVA, Márcio Selgmann. Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psicologia clínica** vol.20 no. 1 Rio de Janeiro 2008. Departamento de Psicologia da PUC-Rio.

SOARES, Ana Isabel. *Tempo e Conceitos em Hans Ulrich Gumbrecht*. **Forma de Vida**, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.51427/ptl.fdv.2015.0053>.

TURIN, Rodrigo. As (des)classificações do tempo: linguagens teóricas, historiografia e normatividade. **Topoi** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 17, n. 33, p. 586-601, jul./dez. 2016.

TURIN, Rodrigo. Tudo ao mesmo tempo: pandemia nos confinou a diferentes dimensões temporais. In: **TabUol**. Disponível em <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/08/12/tudo-ao-mesmo-tempo-pandemia-nos-confinou-a-diferentes-dimensoes-temporais.htm>

WHITE, Hayden. O Passado Prático. Tradução: Arthur Lima de Avila, Mario Marcello Neto, Felipe Radünz Krüger. **ArtCultura** Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 9-19, jul.-dez. 2018.