



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Vítor Lemos de Santana

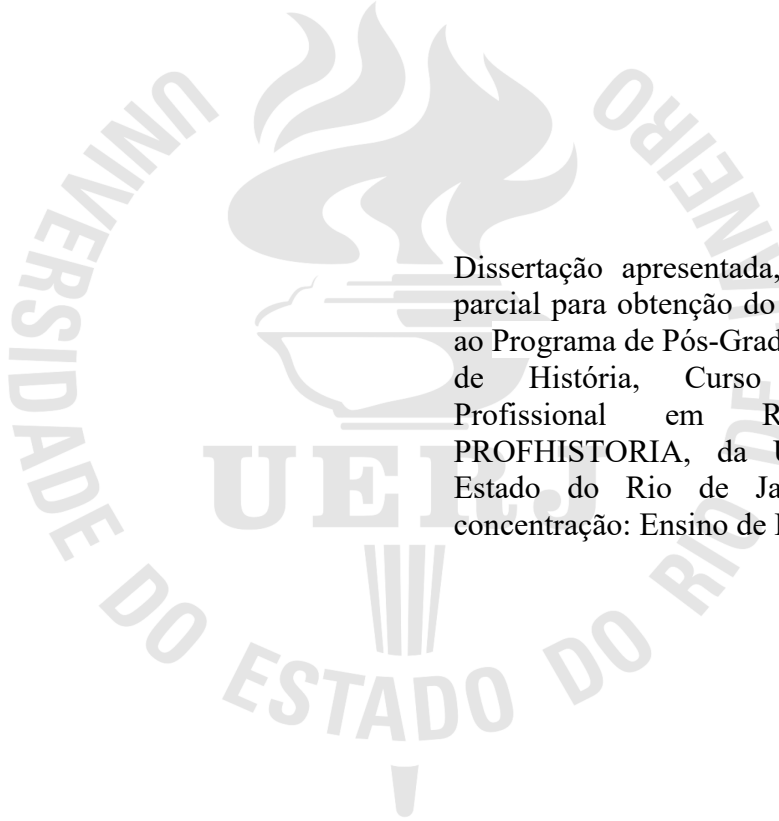
**Encanto e expressão: em busca de uma formação integral, transdisciplinar
e decolonial no ensino de História**

São Gonçalo

2025

Vítor Lemos de Santana

**Encanto e expressão: em busca de uma formação integral, transdisciplinar e decolonial
no ensino de História**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Maria Marques Araújo

São Gonçalo

2025

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S232
TESE

Santana, Vítor Lemos de.

Encanto e expressão : em busca de uma formação integral,
transdisciplinar e decolonial no ensino de História / Vítor Lemos de
Santana. – 2025.

159f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Maria Marques Araújo.

Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional
PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Arte na educação –
Teses. 3. Atividades criativas na sala de aula – Teses. I. Araújo,
Helena Maria Marques. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 93(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Vítor Lemos de Santana

**Encanto e expressão: em busca de uma formação integral, transdisciplinar e decolonial
no ensino de História**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 14 de abril de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Helena Maria Marques Araújo (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Elison Antonio Paim
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Wilson Cardoso Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo
2025

DEDICATÓRIA

A todos os jovens, membros de povos originários e artistas.

Dizem que vocês não sabem de nada, mas as maiores sabedorias vêm precisamente de quem não tem esses “saberes” que circulam por aí.

AGRADECIMENTOS

À Natureza/Deus/deuses, a meus pais e todos os meus ancestrais.

Sem vocês eu nem existiria.

A meus professores e influências artísticas, e a toda a Pastoral da Juventude.

Sem vocês, talvez nada fizesse sentido.

A todo mundo que eu amo, e a todo o Mundo, que eu amo.

Sem vocês, talvez nada fosse sentido.

À minha orientadora Helena, porque não me esganou em nenhum momento.

Espero que você possa sentir que aquele trabalho que você não pôde fazer finalmente viu a luz do dia.

Nenhuma vitória é individual.

Eu sou porque nós somos.

Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros
sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos
habitar. Se encararmos as coisas dessa forma, isso que estamos
vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança
fantástica, promissora.

KRENAK, 2020, p. 47

Enquanto os homens exercem
Seus podres poderes
Índios e padres e bichas
E negros e mulheres
E adolescentes
Fazem um Carnaval

[...]

Enquanto os homens exercem
Seus podres poderes
Morrer e matar de fome
De raiva e de sede
São tantas vezes
Gestos naturais

Eu quero aproximar o meu cantar vagabundo
Daqueles que velam pela alegria do mundo
Indo mais a fundo
Tim's e Ben's e tais

Caetano Veloso, "Podres Poderes"

RESUMO

SANTANA, Vítor Lemos de Santana. *Encanto e expressão: em busca de uma formação integral, transdisciplinar e decolonial no ensino de História*. 2025. 159f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

Como resposta à crise da Educação formal nos últimos anos, esse trabalho busca investigar opções curriculares e metodológicas para o Ensino de História, isto é, maneiras de enfrentar essa realidade preocupante. O ponto de partida para isso é o tensionamento das bases do sistema educacional, aliando as discussões sobre currículo e decolonialidade para repensar o que motiva a criação e reprodução da instituição escolar em sua perspectiva hegemônica. Então, cruzando estas referências com as reflexões sobre Arte-Educação, desenvolve-se a ideia de “Aulas encanto-expressivas”, ou seja, que mobilizem as emoções, em uma experiência coletiva e voltada para a fruição profunda da vida. Estas buscam promover uma postura de encantamento com a existência, usando principalmente da expressão pessoal como forma de motivar a aprendizagem e dar sentido a ela. Ao final do texto, apresenta-se um conjunto de Oficinas Pedagógicas - que foi desenvolvido para dar corpo a essa ideia de aulas encanto-expressivas - aproveitando experiências diversas do autor para abastecer as reflexões, especialmente pela Arte -Educação e decolonialidades no Ensino de História.

Palavras-chave: ensino de História; arte-educação; decolonialidade; oficinas pedagógicas; currículo; aulas encanto-expressivas.

RESUMEN

SANTANA, Vítor Lemos de Santana. *Encanto y expresión: en busca de una formación integral, transdisciplinar y decolonial en la enseñanza de Historia*. 2025. 159f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

Como respuesta a la crisis de la educación formal de los últimos años, este trabajo busca investigar opciones curriculares e metodológicas para la Enseñanza de la Historia, es decir, maneras para que enfrente esta preocupante realidad. El punto de partida para esto es la tensión de los fundamentos del sistema educativo, combinando discusiones sobre currículo y decolonialidad para repensar qué motiva la creación y reproducción de la institución escolar en su perspectiva hegemónica. Así, cruzando estos referentes con reflexiones sobre la Educación Artística, se desarrolla la idea de “clases encanto-expresivas”, es decir, clases que movilizan emociones, en una experiencia colectiva encaminada al disfrute profundo de la vida. Buscan promover una actitud de encantamiento con la existencia, utilizando principalmente la expresión personal como forma de motivar el aprendizaje y darle significado. Al final del texto, se presenta un conjunto de Talleres Pedagógicos - que fue desarrollado para dar sustancia a esta idea de clases encantadoras-expresivas - aprovechando las diversas experiencias del autor para alimentar reflexiones, especialmente sobre la Educación Arte y las decolonialidades en la Enseñanza de la Historia.

Palabras clave: enseñanza de Historia; arte-educación; decolonialidad; taller pedagógico; currículo; Clases encanto-expresivas.

ABSTRACT

SANTANA, Vítor Lemos de Santana. *Wonder and expressiveness: in search of integral, transdisciplinary and decolonial History teaching*. 2025. 159f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

As a response to the formal education crisis of recent years, this work seeks curricular and methodological options for History teaching, that is, find ways so that it can face this worrying reality. The starting point for this is to tension the foundations of the educational system, combining discussions on curriculum and decoloniality to rethink what motivates the creation and reproduction of the school institution in its hegemonic perspective. Thus, crossing these references with reflections on Artistic Education, the idea of “Wonder-expressive classes” unfolds, meaning classes that move emotions, in a collective experience rooted to a deep enjoyment of life. They seek to promote an attitude of wonder with existence, utilizing particularly personal expression as a way of fostering learning and bolstering meaning. At the end of the text, a set of Pedagogical Workshops is presented - developed to bring substance to said idea of Wonder-expressive classes - taking advantage of the author's diverse experiences to fuel reflections, especially on Art Education and decolonialities in History teaching.

Keywords: History teaching; art education; decoloniality; pedagogical workshops; curriculum; wonder-expressive classes.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	PRODUZIR OUTROS CORPOS E OUTROS AFETOS: A DECOLONIALIDADE E O CURRÍCULO	26
1.1	Currículo e transmodernidade	32
1.2	Gestando experiência	38
2	SONHAR OUTROS SONHOS: ARTE E EDUCAÇÃO	42
2.1	Arte, expressão e aulas de História	46
2.2	Possibilidades gnosiológicas e <i>aesthéticas</i> para decolonização e encantamento do viver	56
2.3	O conceito de “aulas encanto-expressivas”	66
3	UMA ESPERANÇA FANTÁSTICA E PROMISSORA: OFICINAS PEDAGÓGICAS ENCANTO-EXPRESSIVAS	70
3.1	Construir alianças e pontes	73
3.2	O caminho até as oficinas pedagógicas e a arte	89
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE – Guia pedagógico	122

INTRODUÇÃO

Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter. (KRENAK, 2020, p.101-102)

Aílton Krenak é um dos mais relevantes intelectuais brasileiros da atualidade, mas a tranquilidade com a qual ele realiza as mais agudas críticas à nossa sociedade torna aquilo que ele sempre afirma ainda mais interessante.

O frequente tom de obviedade, que choca os leitores formados na “sociedade dos brancos”, deriva do fato de que as palavras que ele compartilha com o mundo não pertencem única e exclusivamente a ele, mas lastreiam-se, em vez disso, em experiências de vida e de pensar do coletivo dos Krenak de hoje e de ontem, bem como da terra com a qual interagem e comungam (KRENAK, 2020).

Para os não-originários, ele não serve apenas como um intelectual, no sentido clássico da palavra, mas também um tradutor que se digna a explicar, de modo que consigamos entender, ideias básicas da tradição na qual se arvora. Dessa forma, muito do que ele afirma e que nos coloca em profundo estado de reflexão são para ele apenas afirmações corriqueiras e conclusões óbvias, a que qualquer um de seu povo conseguiria chegar sem grandes dificuldades. Isso explica seu tom, e exemplifica muito bem quanto de conhecimento e sabedoria há para ser encontrado nas muitas tradições culturais que, como a dos Krenaks, hoje são colocadas às margens dos debates e das decisões públicas, no Brasil e no mundo.

Essa passagem “chocante” que foi reproduzida anteriormente faz mais do que apontar para as falhas do sistema educacional, que qualquer observador razoavelmente informado consegue perceber. Ela traz consigo uma insatisfação profunda com a percepção cosmológica tão largamente difundida entre os brancos, segundo a qual a vida deve ser tratada como algo útil. Krenak percebe que a exigência que nossa sociedade faz para que a biografia dos indivíduos cumpra certas funções, como crescer, produzir e se reproduzir, está na raiz da crise ambiental, da exploração do trabalho e do rechaço por grupamentos humanos como os Krenak, que se permitem viver “à toa”, experimentando a vida como um dom (KRENAK, 2020).

Notavelmente, essa ideia dos brancos de como viver a vida se aproxima da noção de um currículo tradicional, isto é, um percurso com determinados pontos de partida, passagem e destino. Esse é um sintoma de que o sistema educacional se interpõe à construção de um bem

viver *com* e *para* os estudantes. Pelo contrário, a escola tem sido em geral espaço da norma autoritária, realizando, em essência, a mesma função antiquada de condicionar corpos e mentes a um modelo padrão que já vem pronto (KNAUSS, 2004).

O inchaço curricular projeta nessa direção até mesmo os professores que estão conscientes do problema, como é o meu caso. Sempre me senti lutando contra a quantidade enorme de informação “a ser passada” nas aulas, enquanto buscava espaços nesse fluxo interminável para realizar as atividades nas quais, de fato, conseguiria dar vazão a uma maior produção de sentido.

O currículo escolar se comporta exatamente como aquela tendência que Aílton Krenak critica. Trata-se de mais um roteiro de vida, que mutila a experiência do aprendiz para enquadrá-la em uma prescrição externa e vertical do que seria “útil” para o sistema capitalista. E uma vez que os estudantes não são colocados em primeiro plano nos objetivos educacionais, sobram resistências e “desencaixes” de sua parte, que nos acostumamos a punir em lugar de compreender.

O sistema educacional praticamente não mudou desde que formado, como tecnologia de uma época muito diferente, em que a escola era o principal meio de sociabilização dos estudantes, o projeto moderno dos Estados nacionais lhe dava um forte respaldo institucional, e a “cultura letrada” era amplamente aceita como horizonte “universal” de evolução da sociedade. Por isso, ela tem demonstrado cada vez menos capacidade de alcançar os jovens, conforme os novos meios digitais têm ampliado a sua influência sobre a população, configurando novos corpos e mentes que não se adequam ao formato tradicional do ensino (SIBILIA, 2012).

De forma similar, a disciplina histórica que se constituiu no mesmo contexto, e atendendo a um mesmo projeto de sociedade, apresenta uma incongruência específica com os tempos atuais. As condições originais para a emergência da disciplina se esgotaram no decorrer do tempo, e isso levou a uma crise atual da disciplina (TURIN, 2018).

O conhecimento histórico tem seguido o mesmo molde, sendo despejado sobre os estudantes, que são estimulados a memorizá-lo e reproduzi-lo de forma acrítica. Essa tendência do ensino em geral me parece até mais forte nessa disciplina, pois é fácil e costumeiro transformá-la em um desfile modorrento de fatos, nomes e datas.

Hoje, a maioria dos seus fundamentos é questionada, do valor da ciência e de seus métodos ao próprio significado do conceito de “tempo”, e passando pela ideia (bem problemática) de “humanidade” que abastece as suas sínteses pretensamente universalizantes. Essa crise se amplifica diante da perda de espaço social para uma grande produção de

pensamento “histórico” por outras fontes que não os historiadores, catalisada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação (GONTIJO, 2022).

Na opinião pública, os professores de várias disciplinas, mas sobretudo de História, são tratados com desconfiança, quando não como inimigos públicos. No Brasil, temos sido alvo de uma campanha de difamação da parte de uma coalizão política neoconservadora, que instaurou um pânico moral em torno da destruição de valores tradicionais (PASSOS; MENDONÇA, 2021).

Se a percepção desse momento de crise não nos levar a repensarmos o ensino de História de forma ampla, então estaremos falhando em levar a teoria para a prática, e vice-versa. Para isso, é importante ter em mente que tudo sobre a nossa profissionalidade possui também uma historicidade própria: dos aspectos filosóficos até as práticas cotidianas, passando por questões estruturais, pelas determinações curriculares e pela cultura escolar. Existe, sobretudo, uma grande influência do pensamento Moderno europeu, que foi naturalizada e continua a se reproduzir acriticamente na maioria dos contextos educacionais.

Dentro desse contexto, vemos a comunidade disciplinar discutindo por inúmeras vias as causas da crise e as possibilidades de como superá-la. A maioria das reflexões, porém, não se aprofunda suficientemente nas raízes da questão. Por exemplo: ainda há uma preocupação grande demais em defender a posição tradicional de autoridade científica, muito esvaziada socialmente desde a sua construção no século XVIII.¹

Mais do que isso, a cientificização da História através de uma razão cartesiana se amparou na ideia de um progresso universal através do conhecimento “neutro”, desautorizando que outras tradições tivessem autoridade para pensar o tempo. A cientificização do mundo aconteceu como braço da colonização, da globalização e do avanço do capitalismo.

Por que não paramos de tentar reduzir a História para se encaixar nessa concepção limitada de ciência? Será que ainda interessa manter a cisão artificial e cartesiana que reduz todos esses outros saberes a um lugar de *memórias*? Uma ciência “outra” não poderia se aproximar, nem parcialmente, do que hoje chamamos de filosofia, folclore, arte, lazer, vivência comunitária etc., sem que isso seja um problema? Ela não poderia ao menos se articular como saber e fazer complementar a essas dimensões?

¹ O processo de regulamentação legal da profissão de historiador, concluído em 2020, é uma vitória, mas também exemplifica muito bem a situação a que me refiro. Se é, sim, positivo que a profissão tenha sua autoridade reconhecida e algumas condições de trabalho resguardadas, ao mesmo tempo, um reconhecimento por força de lei não implica em um restauro da legitimidade social dos historiadores perante a sociedade. Também é preocupante que, até o presente momento, a categoria praticamente só tenha conseguido se unir em torno dessa única bandeira corporativista.

Cabe lembrar que sujeitos de outros lugares (que não o Ocidente colonizado) e outros momentos (que não a Modernidade) possuíram ou possuem outras concepções bastante diferentes sobre o que são tempo, memória, narrativas históricas e outros conceitos afins. Via de regra, nenhuma destas tradições “outras” considerou importante separar ou hierarquizar maneiras de se pensar o tempo. Essa novidade foi introduzida pela episteme ocidental através do autoritarismo da colonialidade, sem nenhum tipo de debate entre as diferentes concepções. Se hoje vemos a historicidade do ser humano da maneira como vemos, é como resultado de uma imposição ideológica, econômica, cultural etc.

Recordemos que, como parte do processo da colonização na Abya Yala ou América², os europeus reprimiram as formas de produção de conhecimento dos nativos, seu universo simbólico e padrões de expressão e de produção de sentidos. Impuseram o aprendizado da cultura europeia, e como resultado, houve também uma colonização das perspectivas cognitivas (QUIJANO, 2005).

O pensamento decolonial tem dedicado muita atenção para as questões relacionadas à violência simbólica e epistemológica.³ De certa maneira, ele pode ser entendido como uma recusa à tendência histórica das ciências sociais de trazerem o Sul Global como objeto, e o Norte como sujeito das perspectivas. Ou como fornecedor de vivências e criador das teorizações, respectivamente (BALLESTRIN, 2013, p.109).

A maior parte do mundo foi colonizada por países europeus em algum momento. Mesmo após o fim das colonizações, as estruturas sociais, políticas e epistemológicas continuaram reproduzindo a colonialidade, isto é, o padrão de poder que deriva da experiência colonial. Ao ponto em que ela está entranhada até mesmo dentro de nós (PAIM; ARAÚJO,

² Abya Yala é uma opção de nomenclatura para esse continente, criada pelo povo Kuna, originário do norte da Colômbia e hoje habitante da costa caribenha do Panamá. Significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento”. Embora muitos outros povos originários tenham concebido nomes para a região, como Tawantinsuyu, Anauhuac, ou Pindorama, a expressão Abya Yala tem sido adotada por muitos deles, em eventos agregadores como, por exemplo, os Cumbres Continentales de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala. O objetivo é construir um sentimento de parceria e pertencimento, bem como rejeitar a designação eurocêntrica de América, cunhada pelo cosmólogo germânico Martin Wadseemüller, e consagrada pelas elites crioulas durante os processos de independência nacional ocorridos no continente (PORTO-GONÇALVES, 2009). Da mesma forma, optarei pelo nome Abya Yala ao longo do texto.

³ Aqui, me refiro mais especificamente ao Grupo Modernidade/Colonialidade, constituído no final dos anos 1990 por diversos intelectuais de universidades do continente, e que “realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI” (BALLESTRIN, 2013, p.89). Entre muitos outros nomes, podemos citar entre seus membros de ontem e hoje, principalmente: Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Ramon Grosfoguel, Zulma Palermo, Santiago Castro-Gómez e Nelson Maldonado-Torres. Suas principais contribuições teóricas foram as ideias de colonialidade do poder, do saber e do ser, e a associação direta e necessária entre a Modernidade e a Colonialidade (expressa no nome do grupo). Discutirei mais a relação entre essas contribuições e o meu trabalho no capítulo 1.

2021). Por isso, todo esforço intelectual, bem como educacional, precisa hoje levar isso em consideração, em especial quando falamos a partir do Sul.

Assim sendo, as memórias contra-hegemônicas devem ser um ponto central para o currículo de História, como forma de enfrentar a colonialidade presente na escolha do que deve ser ensinado. O direito à memória deve ser resguardado a todos, sem exclusão de grupos através da rotulação de suas narrativas como apenas “lendas”, “folclore” ou conceitos afins. Nem mesmo o desejo por uma historiografia científica pode servir como justificativa para excluir a população do papel de produção de histórias (ARAÚJO, 2017).

Se não houver espaço no ensino de História para as memórias ancestrais dos afrodescendentes, dos povos originários e outros subalternizados, a maioria da população não se sentirá contemplada por esse ensino (PAIM; ARAÚJO, 2021). Esse ponto é uma das maiores causas da crise de legitimidade que vivemos, e é um elemento da nossa própria fabricação, enquanto comunidade disciplinar. Cabe a nós mesmos o resolvermos.

Nossas aulas continuarão a reproduzir esses apagamentos e exclusões se não nos dedicarmos a colocar os estudantes sempre em uma posição de produtores de conhecimento, validando suas narrativas e registros, e estimulando a expressão e a criticidade. Uma disciplina de história mais envolvente e legítima precisa estar mais conectada às questões que comovem as pessoas, respeitando referências e modos de pensar de quem não é branco, europeu, ocidental, cristão, cisgênero, heterossexual e egresso de uma educação formal.

A sobrevivência até hoje em dia de muitas formas outras de pensamento e fazer histórico, contrariando a tendência hegemônica de sua exclusão, apagamento e invalidação, demonstra a insuficiência da ciência histórica cartesiana para dar vazão à historicidade e à multiplicidade que é inerente ao ser humano. A escola, com sua ampla presença entre a população, é o ponto de partida ideal para adentrar essas veredas e democratizar a construção social de memórias.

Em essência, é isso que esse trabalho se propõe a pensar: caminhos para construir em sala de aula um envolvimento maior com a dimensão temporal da vida e as múltiplas historicidades possíveis em diferentes corpos, tempos e espaços. Faço isso questionando quais pressupostos tradicionais continuam a fazer sentido. Será que não estamos meramente reproduzindo lugares-comuns em sala e aplicando receitas que não têm mais como levar aos resultados que aprendemos a esperar? Quantas das nossas microdecisões diárias de fato merecem tomar nosso tempo, atenção e energia, quando priorizamos a justiça social e epistemológica? Em que direção devemos caminhar para empregarmos melhor nossos esforços no ensino de História?

Nossa disciplina evoluiu muito ao longo dos anos, mas hoje é consenso que o passado será sempre alvo de disputas, e percebido por cada observador com a marca de suas questões presentes. Entender isso nos convida a nos perguntarmos novamente o que queremos de fato fazer, se o nosso objetivo é que as subjetividades que ajudamos a construir se prestem à liberdade e ao respeito às diferenças (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012).

Mesmo que a crise generalizada do ensino de História nos mostre que há algo que não funciona mais naquilo que temos mantido ao longo das gerações de docências, ainda assim, agimos como se fosse óbvia a “cara” que uma aula deve possuir. “A ‘aula’ é um objeto a tal ponto sobrecarregado de pressupostos implícitos que adquire uma autoevidência presunçosa.” (PEREIRA; TORELLY, 2020, p.754). Reproduzimos padrões sem maiores questionamentos, muitas vezes repetindo aquilo de que nos lembramos de quando éramos estudantes.

É necessário repensar essa forma arraigada de ensino com propostas que promovam um encantamento dos estudantes, afastando-se das referências eurocêntricas que configuraram um estudo pretensamente frio e racional. Devemos reduzir o abismo que separa o valor da disciplina para nós, professores e historiadores, do descaso com o qual os estudantes lidam com ela. Em vez de obrigar os estudantes a absorverem conteúdos, motivá-los a aprender.

É esse o impulso que instiga a minha profissionalidade. Pouquíssimas situações me despertam maior prazer do que presenciar estudantes fazendo descobertas, encantando-se com a vida através do conhecimento, e construindo visões de mundo mais transformadoras ao longo desse processo.

Eu quis ser professor desde muito cedo, seguindo o exemplo de meus pais e dos bons professores com quem convivi ao longo da vida. Embora tenha flertado com outras opções de carreira por conta do medo das condições do trabalho docente nesse país, a perspectiva de ter paixão pelas atividades que desenvolveria diariamente pesou mais e fiz minha escolha.

Passando-se o tempo, provei bastante do que eu temia e do que antecipava na profissão, e não me arrependo, porém, essa opção pessoal precisou se renovar muitas vezes. Ela está sempre atrelada à crença na importância do trabalho realizado, de forma que a efetividade do mesmo precisa estar sempre sob análise. Muito me preocupam as condições adversas que podem reduzir essa capacidade transformadora do ensino. Por isso foram raros os momentos em que as minhas condições de trabalho não me desagradaram em nenhum sentido.

Assim como acontece com a maioria dos docentes, os ambientes nos quais tive a oportunidade de trabalhar até hoje não foram muito favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho como aquele ao qual eu aspirava. Tenho cerca de 7 anos de carreira docente, quase toda ela obtida em situações de trabalho informais e/ou precárias, como substituto, “instrutor”

ou professor de outras disciplinas, em escolas ou cursos preparatórios de pequeno porte, todos particulares e voltados para a lógica mercadológica da troca entre o dinheiro das mensalidades e um conhecimento coisificado.

Nesses lugares, costuma haver pouco espaço para a descoberta pedagógica, porque os docentes costumam ser submetidos à pressão e vigilância superior, em função de uma reprodução “normal” do dia a dia de ensino. O foco está em evitar “incidentes”, para que tal comércio lucrativo se aproxime o máximo possível da automatização (desconsiderando que se trata de seres humanos convivendo, construindo significados e vivendo, de maneira geral).

Muitas vezes, na visão das direções, coordenações e proprietários desses estabelecimentos, os incidentes melindrosos incluem metodologias “fora da curva”, discussões que toquem em temas sensíveis, mas importantes, e liberdades curriculares. Todo esse rol de alternativas pedagógicas positivas é colocado sob a suspeita de despertar polêmica e histeria na comunidade escolar.

O meu esforço por um ensino mais criativo tem envolvido, portanto, fazer escolhas perigosas, negociar muito com as instâncias superiores e até desobedecer ou contornar ordens. O próprio tempo das aulas é um obstáculo, porque não é infinito. A busca por aulas com “algo a mais” também é, em grande medida, uma disputa contra o que está posto. Para que os momentos significativos de ensino-aprendizagem possam ocorrer, algo que atualmente já aconteça precisa ser descontinuado ou transformado, dando lugar a eles.

Para que se possa dar conta de toda essa incumbência, é necessário encontrar “brechas decoloniais” que escapem das formas de vigilância burocrática – isto é, oportunidades de insurgências contra-hegemônicas, aproveitando fissuras que já existam no funcionamento das estruturas carcomidas. Mesmo que sejam pequenas, estas fissuras podem ser estendidas até gerar transformações reais, se houver um olhar atento e estratégico, comprometido com a mudança (WALSH, 2013).

Tenho percebido o desencantamento discente como um ótimo exemplo disso, porque ele predispõe os estudantes a algo diferente, de forma que a proposição de algo novo se torna uma forma de cumplicidade, e fortalece tanto a eles quanto a mim. A descontinuidade da minha presença nas escolas, porém, não tem deixado que alianças como essas sejam devidamente estabelecidas. Eu precisarei de mais tempo e paciência para de fato alcançar os resultados que espero em alguma comunidade escolar.

Passei até aqui por uma formação que, em termos acadêmicos, me dá uma base competitiva forte no mercado de trabalho: Graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Especialização em Ensino de História pelo Colégio Pedro II (CPII) e o presente

Mestrado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ainda assim, meu currículo não parece ser suficiente para as seleções profissionais. Outros fatores têm um peso muito maior, como indicações ou um bom perfil profissional nas redes sociais (uma situação de trabalho intermitente à qual tenho evitado recorrer).

Essa situação não diz respeito nem somente a mim: são pouquíssimos os meus colegas de graduação que hoje estejam empregados com qualidade, e dentro da área para a qual nós nos formamos. Fazemos parte de uma tendência estatística e geracional muito forte, que reflete a precarização do trabalho docente.

Tentando me acomodar no mercado enquanto profissional em início de carreira, me vi não poucas vezes diante da necessidade de lecionar outras disciplinas, que não aquela em que tenho uma formação oficial, que é a História. Atualmente, até consigo manter o vínculo com essa disciplina, mas preciso ensinar também Geografia e “Democracia em debate” (uma das disciplinas referentes aos “itinerários formativos” recém-criados pelo Novo Ensino Médio). Já me foi oferecida, em vários outros momentos e empresas, a oportunidade de lecionar Filosofia e Sociologia, mas não aceitei estas aulas a mais, pois não sinto que minha formação me dê capacidade para fazê-lo minimamente bem.

Por bastante tempo, também tive como emprego principal a função de professor de Artes, em uma escola na qual não trabalho mais, mas na qual ainda trabalhava no início do Mestrado. Foi essa bagagem que gerou minha motivação para abordar a transdisciplinaridade na presente pesquisa de dissertação. Decidi empregar construtivamente as dificuldades enfrentadas naquele momento, e compartilhar as reflexões que me vi obrigado a realizar.

Essa empreitada lecionando Artes aconteceu em uma escola particular pequena, “de bairro”, localizada em Realengo, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro (que também é o meu bairro natal e de habitação). Esta atende a um público de classe média baixa, e com pouco acesso à cultura hegemônica. Suas turmas vão do maternal ao Ensino Fundamental II, mas minha atuação docente se restringia a esse último segmento (turmas do 6º ao 9º ano).

Em certo momento, também fui incluído na organização dos “projetos pedagógicos” com a coordenação, mas isso teve pouca importância didática, afinal a concepção de tais projetos naquela escola diz muito mais respeito a festas que gerem lucros do que a momentos de aprendizado. Não estamos falando de um ambiente em que exista uma preocupação profunda com a formação integral dos estudantes. Nas palavras do próprio dono e diretor da escola, ele “se vendeu”, e “a nossa escola é conteudista”.

Portanto, também não é grande o espaço que existe para alguém como eu, que deseja repensar o ensino, exerça sua criatividade e sua criticidade. Ainda assim, encontrei ali um

terreno mais fértil à experimentação do que qualquer outro que já frequentei, e quase que unicamente por se tratar de aulas dessa outra disciplina. As diferenças de expectativas que existiam entre as aulas de Artes e as de História eram tremendas.

Considerada uma “submatéria” pela maior parte da comunidade escolar, a disciplina de Artes não era objeto do mesmo escrutínio da parte dos pais e da burocracia. Existia uma maior liberdade curricular e metodológica do que com a História, que também ensinei lá por um período. O livro a ser trabalhado possuía muito menos conteúdo, e depois ainda foi abandonado (no meu segundo ano na empresa, quando a matéria se tornou mais prática e foi denominada “Oficina de Artes”). Até os estudantes encaravam as atividades com maior simpatia, visto que muitas vezes as percebiam como momentos recreativos.

A expressão pessoal era bem mais respeitada e natural, talvez por ser muito mais difundida no campo das Artes a questão da subjetividade envolvida nos atos de criação e fruição. Eu mesmo, ao desejar respeitar essas subjetividades, permiti uma liberdade muito maior para que os estudantes se colocassem em suas produções e reflexões artísticas, em comparação com o que já fizera anteriormente, com as aulas de História. Os resultados dessa escolha foram bastante satisfatórios: percebi melhoras no envolvimento deles com a aula, no seu comportamento e em nossas relações pessoais.

Portanto, essa realidade de subemprego foi muito desafiadora, mas possível de aproveitar em algum nível. Consegui realizar ali muitas reflexões importantes, que fortaleceram a minha capacidade pedagógica, em qualquer disciplina que seja. Por meio da comparação entre as realidades da História e das Artes, pude perceber as especificidades de cada uma, qualificar um pouco mais meu entendimento sobre ambas, e desnaturalizar muito daquilo que eu pensava ser óbvio sobre o ensino da primeira.

Existem possibilidades do ambiente escolar que muitos docentes não aproveitam bem, seja porque a inércia influencie nas suas escolhas e eles recorram ao que é habitual, ou porque o medo da burocracia institucional não lhes permita ousar. A comparação com as aulas de Artes tornou a minha percepção sobre isso muito mais profunda. E é aí que reside a especificidade desta pesquisa, pois ela se dedica a pensar transformações curriculares e metodológicas que explorem criativamente essas possibilidades no ensino de História.

A própria divisão do conhecimento escolar em módulos e disciplinas atende a uma organização e interpretação cartesiana da realidade, que se choca com a visão mais holística do conhecimento que é trazida, por exemplo, pela tradição oral (LANDER, 2005; HAMPATÉ BÂ, 2010). Desse modo, é preciso que professoras e professores desafiem as barreiras disciplinares e construam suas práticas cotidianas pondo em primeiro plano as transformações subjetivas

necessárias aos estudantes. Nossa lealdade deve estar com eles, e não com as tradições disciplinares eurocêtricas.

Nessa toada, a transdisciplinaridade entre História e Artes tem se mostrado um caminho profícuo de questionamento de práticas tão arraigadas, que por tantas vezes nem mais as percebemos⁴. Ela nos serve como mais uma brecha decolonial, aproveitando que existe na tradição das Artes um espaço muito maior para praticar a expressão emocional e a fruição da vida, em oposição à tendência da racionalidade científica e utilitária que tenho criticado na História, em sintonia com Aílton Krenak e outros pensadores.

Veremos no capítulo 2 que a Arte-Educação é uma maneira diferente de pensar as aulas, o conhecimento e a arte; muito mais uma filosofia do que uma metodologia. Por isso, possui foco na dimensão dos sentimentos, e que se adapta a qualquer disciplina, não estando restrita ao Ensino de Artes. Ela pode servir como um celeiro de possibilidades filosóficas e metodológicas a serem experimentadas na superação do atual estado de coisas, com implicações muito significativas na construção de uma educação envolvente, libertadora, e que promova a justiça social e cognitiva.

A partir dessa perspectiva, me concentrarei em normalizar a expressão pessoal no ensino de História, com vistas a alcançar estágios mais profundos de respeito e fascínio do ser humano consigo, com os outros e com o mundo. Esta é, portanto, uma pesquisa pensada como investigação de opções curriculares e metodológicas, que coloquem de fato as necessidades acadêmicas, pedagógicas e emocionais dos estudantes em primeiro lugar. Uma tentativa de desvelar o potencial enorme que as aulas de História já possuem para envolver a dimensão socioafetiva na aprendizagem, e que muitas vezes não são devidamente aproveitadas.

Não se trata de inventar algo novo, e sim, de construir pontes para formas de vida “outras”, já desenvolvidas por uma miríade de pessoas de diversas culturas, ao longo de séculos, incluindo professores e estudantes. Quem sabe assim, possamos enfrentar coletivamente a sensação negativa quanto ao futuro, que afeta não só a comunidade disciplinar da História, mas todo o mundo ocidental e ocidentalizado. Minhas reflexões buscam ser uma resposta possível para o estado atual de crise da legitimidade social da Educação formal, e em particular do ensino de História. ‘

Por mais que a quantidade de proposições pedagógicas que atendem a esse contexto de crise sejam inúmeras, ainda são poucas as que atacam o problema do ângulo do qual pretendo,

⁴ Entenda-se “transdisciplinaridade” como uma percepção aberta das disciplinas, em que estas funcionam como centros de irradiação de pensamento e práticas, em cujas órbitas pode-se situar mais livremente, sem que se precise definir exatamente qual campo se ocupa (MORIN, 2005).

que é a partir do contato com o pensamento decolonial e a dimensão da Arte. Entendo que muito do que nos atrapalha no ensino hoje são sobrevivências de ideais e métodos da Modernidade europeia, concebida por um viés imperialista, autoritário e disciplinarizante (KNAUSS, 2004) e que a superação dessa lógica deve ser feita por meio da experimentação, da assimilação de saberes tradicionais não-europeus, e da coragem em abandonar pressupostos arraigados, ainda que num primeiro momento fique a sensação de um vazio (PEREIRA; TORELLY, 2020).

Por meio dessa coragem é que se pode tentar criar um contexto mais favorável para envolvermos os estudantes nas aulas, despertando sua curiosidade, encantamento e imaginação diante das múltiplas possibilidades de vida que se pode(ria) haver no passado, no presente, e no futuro. A linha do tempo deixa de parecer uma prisão, segundo a qual todas as possibilidades temporais são óbvias e inescapáveis (PEREIRA; TORELLY, 2020). Os estudantes conseguem se ver nas aulas e a História passa a ser mais “sobre eles”.

Esse esforço também se presta a recuperar a ideia de que os estudantes podem ocupar espaço na sociedade para transformar um futuro em aberto, recusando o fatalismo (FREIRE, 1996). Para isso, é necessário que eles comecem transformando as suas realidades cotidianas em algum nível, transformando o ensino junto com seus professores. Decorre disso que o que quer que acreditemos que deva ser mudado em sala de aula, deve ser feito somente se os estudantes acreditarem também e se juntarem conosco nesse caminho. Não se pode realizar nada “por cima” deles, dobrando suas vontades.

A Arte ajuda a vencer as resistências dos estudantes ao aprendizado e a mobilizar suas necessidades emocionais mais profundas. Todos nós, seres humanos, temos em nossa natureza a dimensão artística. Isto não quer dizer que todos nós sejamos artistas, mas a expressão artística faz parte da nossa humanidade. (RODARI, 1982). A Arte sensibiliza os indivíduos, em contraste com a brutalidade da vida e o individualismo extremado de nossos dias.

Através das diferentes experiências do belo, do visceral, e até mesmo do doloroso, impulsiona-se um encontro mais profundo consigo e com o outro. Isso serve ao desenvolvimento de uma postura “intercultural crítica”, ou seja, um esforço para perceber a diferença como riqueza, sem descuidar de constatar a desigualdade que existe nas relações sociais assimétricas entre os diferentes, que deve ser enfrentada (WALSH, 2009; CANDAU, 2023).

Portanto, a linguagem artística é uma possibilidade de expressão para toda a humanidade. Mesmo que nem todos sejam artistas (enquanto profissão ou tendência pessoal), todos precisam ser capazes de mobilizar sua expressividade, e sentir-se autorizados a fazê-lo, da mesma maneira como se exerce qualquer outro direito. Afinal, “a arte não se resume ao

objeto que é produzido [...] ela é entendida também como um fazer [...] uma experiência que conjuga várias implicações sociais, políticas, culturais entre outras.” (CARDOSO JÚNIOR; PACHECO, 2004, p.50).

Da mesma forma, no pensar histórico, também existe uma condição fundamentalmente humana, o direito que todos têm, de “realizar-apresentar suas histórias” (ARAÚJO, 2017, p. 191). Sob a mesma perspectiva de respeito à dignidade do ser, não podemos mais aceitar que a Educação formal funcione como uma renúncia dos pais ao direito de transmitirem sua memória, pois isso amplia um problema já muito generalizado no mundo ocidental, que é o menosprezo e mistificação do sentimento de ancestralidade (KRENAK, 2020).

Nessa porção do mundo, o papel da História como narrativa estética e moral se perdeu. Tendo já sido reconhecido, na Pré-Modernidade, ele foi atacado junto ao direito à memória, como parte do duplo movimento que estabeleceu o ensino formal em seus moldes rígidos, a partir do século XVIII, e a historiografia como estritamente científica, “racional” e fria, no século XIX. Mas vai aos poucos voltando a ser aceito atualmente, apesar da desconfiança quanto ao mesmo persistir (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012).

Por tudo isso, não surpreende que, no geral, os discentes rejeitem nossas aulas. Suas resistências ao aprendizado são justas, quando consideramos toda a sorte de afetos e dimensões humanas que são ignorados pela tradição escolar. Trata-se de um esforço para não terem suas corporeidades e emocionalidades tolhidas. Uma brecha pela qual o inefável desejo humano por dar seus próprios sentidos à vida se faz visível. Ao mesmo tempo, existem tradições nas quais os conhecimentos “científicos”, a “Arte”, a cultura, a expressão pessoal, a sociabilidade e o mito são todos uma coisa só, sem divisão. Nelas, o conhecimento não consegue fazer o mesmo caminho que se tornou tão comum nas escolas do Ocidente, de passar por alguém sem transformá-lo profundamente (HAMPATÉ-BÂ, 2010).

Não gostaríamos, também nós, de conseguir afetar aos nossos estudantes na mesma medida? E não nos perturba, como profissionais que trabalham o pensamento histórico, que estejamos corroborando com uma mutilação de sua natureza holística? Um ensino ético e consciente precisa considerar todas essas questões. Reconhecê-las é o primeiro passo para compreender e responder à crise de legitimidade do seu ensino, ao desinteresse habitual dos estudantes, e seu ressentimento quanto ao espaço escolar, entre outros fatores.

A história constrói um senso de coletividade e de sermos mais do que nossa existência individual. Esse potencial, se aceito e bem trabalhado, é forte, gera sentido, e poderia ser mais bem aproveitado no sentido de derrotar as narrativas neoconservadoras que atualmente,

conseguem mobilizar as paixões humanas de maneiras muito mais eficazes do que nossa comunidade disciplinar.

Pensando assim, o momento de crise atual não se resume a sua faceta amedrontadora, mas se mostra também como uma oportunidade para revermos nossa profissionalidade e a maneira como ela reflete a própria maneira ocidental de habitar o mundo, que hoje chega a ameaçar nossa sobrevivência como espécie, bem como a de muitas outras.

O risco de um “fim do mundo” é um fenômeno cíclico para muitos povos originários, mas eles o encaram como desafios à criatividade. Da mesma forma, nós ainda podemos evitar a nossa “queda”, se ampliarmos os nossos horizontes existenciais, e abriremos os “paraquedas coloridos”, que são as opções de vida fora do padrão, e por isso mesmo, mais livres e vívidas (KRENAK, 2019).

Sob a mesma inspiração, busco da melhor maneira possível formar integralmente os estudantes, descobrindo com eles exemplos educativos de “bem-viver”, que podem mudar sua percepção da realidade e maneira de atuar no mundo. Entenda-se “bem-viver” como

um sistema de saberes e viveres baseado na comunhão dos humanos e da natureza e na totalidade espacial-temporal-harmoniosa da existência. Ou seja, na necessária interrelação de seres, saberes, lógicas e racionalidades do pensar, agir, existir e viver. Essa noção é parte constitutiva da cosmovisão, cosmologia ou filosofia dos povos indígenas da Abya Yala e também, de uma forma algo diferente, dos descendentes da Diáspora Africana (WALSH, 2010, p. 18, tradução minha).⁵

Em outras palavras, considero que a vida deve ser fruída, e não empregada de maneira utilitária na construção das mesmas estruturas de domínio e acumulação que hoje só prejudicam a maior parte das formas de vida no planeta (KRENAK, 2020). Isso vale para os momentos de aprendizagem vividos na escola, pois eles já são parte da vida, e não um momento separado de preparo para uma vida que só deve começar após a formatura. Um ensino prazeroso, encantador e que permita a expressão profunda do que se sente e pensa é necessário para colocar a Educação a serviço das pessoas e de seu bem-estar.

Minha pesquisa quer indicar linhas de ação às quais todos nós, profissionais da História e estudantes, podemos nos dedicar coletivamente. Num sentido teórico, farei isso aliando os campos do Ensino de História, da Arte-Educação e da Decolonialidade, sempre com vistas a

⁵ No original: “a system of knowledge and living based on the communion of humans and nature and on the spatial-temporal-harmonious totality of existence. That is, on the necessary interrelation of beings, knowledges, logics, and rationalities of thought, action, existence, and living. This notion is part and parcel of the cosmovision, cosmology, or philosophy of the indigenous peoples of Abya Yala but also, an in a somewhat different way, of the descendants of the African Diaspora.” (WALSH, 2010, p. 18)

evitar os lugares-comuns, e cultivar opções de bem-viver que a Modernidade riscou de suas prioridades.

Meu objetivo é ampliar as possibilidades curriculares e metodológicas do ensino de História, através de uma nova concepção de aulas, as *aulas encanto-expressivas*, que buscam ser opções criativas de vida humana na Terra. Elas convergem, evidentemente, em novas práticas em sala de aula. Atividades escolares que mexam com significados profundos para os discentes (encantamento) e despertem a sua presença ativa construindo, comunicando e cruzando esses significados (expressão).

As duas dimensões estão imbricadas uma na outra, e deveriam ser experiências constantes de cada partícipe da Educação, dos educandos aos seus responsáveis, e de todos os profissionais que dialogam com eles. À medida que as partes se encantam, sentem-se mais à vontade para se expressarem, e vice-versa. Dos encontros positivos que esse movimento cíclico propicia, vão surgindo o respeito pela diferença e o prazer na aprendizagem, resguardado o princípio de que ninguém seja silenciado pelo autoritarismo, ao longo do caminho.

Dessa forma, o conceito de aula encanto-expressiva também busca se relacionar harmoniosamente com várias outras contribuições da intelectualidade, a começar pela postura de dialogicidade radical defendida por Paulo Freire (1996), que implica em não apenas não tolher, mas também estimular o envolvimento e poder de fala dos estudantes.

As aulas que proponho também funcionariam como “aulas não-narcísicas” ou “tentaculares”, ou seja, aulas compreendidas como espaço de encontro entre sujeitos, saberes e fatores ambientais, em que não se pode controlar totalmente os resultados, e nem se deve tentar fazê-lo (PEREIRA; TORELLY, 2022). Apesar do medo justo que quase todo docente possui de que mudanças acarretem caos na sala de aula, é necessário abraçar as possibilidades do novo apesar desse medo, renunciando a um controle absoluto do que transcorre, de forma que as vozes dos estudantes (e até de outros atores socioculturais não presentes na sala de aula) se façam presentes.

Pensando as aulas dessa maneira, Gabriel Torelly e Nilton Mullet Pereira defendem que é necessário abandonar pressupostos cristalizados e adotados automaticamente (como formas de comportamento, fala e posicionamento na sala, estruturação do tempo, abordagem dos conteúdos etc.), para escapar do ensino tradicional que acaba por reproduzir uma moral europeia. Professoras e professores devem adotar uma postura aberta à novidade e à incerteza, com possibilidades de abandonar planejamentos quando surgem outros caminhos teórico-metodológicos no decorrer das atividades pensadas (PEREIRA; TORELLY, 2020).

Somo-me a essas abordagens para sustentar que o desconhecido e o impensado podem engrandecer a aula, sem que se precise ficar restrito ao esquematismo, ao planejamento inflexível ou ao que já se conhece. O autoritarismo, por outro lado, silencia a multiplicidade de vozes em nome da “ordem”, e é muito mais presente do que se pensa, quando naturalizamos disciplinarizar os jovens para manter um suposto controle do que ocorre no ambiente da sala de aula (PEREIRA; TORELLY, 2022). Ao mesmo tempo, o imponderável também ajuda a tornar aparentes as brechas decoloniais, através das quais podem “in-surgir, re-existir e re-viver” novas e antigas opções de formas de vida (WALSH, 2009, 2017).

Há ainda mais um conceito fundamental para ser considerado numa aula encanto-expressiva, que é a Abordagem Triangular da Arte-Educação, proposta por Ana Mae Barbosa (2010, 2016). Trata-se de conectar as ações “ler”, “fazer” e “contextualizar” Arte, mas sempre de maneira imbricada, isto é, ao mesmo tempo, com ênfases variadas, e em ordens variadas de ênfase (RIZZI; SILVA, 2017). Essa abordagem visa garantir um exercício mais empoderado da dimensão artística do ser, numa situação que será discutida mais detidamente no capítulo 2, mas que já adianto ter uma relação profunda com o ciclo de encantamento e expressão.

A proposta de aulas encanto-expressivas é o centro dessa dissertação, a ser mais bem formulada e embasada nos capítulos 1 e 2. Eles trarão a maior parte das minhas discussões teóricas, organizadas em torno da decolonialidade e da Arte-Educação, respectivamente.

O capítulo 3, por fim, abordará a metodologia das oficinas pedagógicas, enquanto possibilidade prática para transformar aulas tradicionais em aulas encanto-expressivas. Ele analisará mais detalhadamente o conteúdo do Anexo I, que corresponde a quatro exemplos de oficinas desenvolvidas por mim, demonstrando as possibilidades de ensino que descobri ao longo da pesquisa e tenho incorporado gradualmente na prática profissional.

As oficinas pedagógicas (ou OP's) se contrapõem à Educação convencional, porque estimulam o desenvolvimento da inteligência de forma prática, a partir da construção ativa do conhecimento, e utilizando recursos variados, incluindo muitas linguagens artísticas. Elas partem do pressuposto de que o ser humano está sempre em interação com o meio natural e social, e por isso precisa integrar ação e reflexão de forma a solucionar situações-problema (MEDIANO, 1997).

A arte aparece de forma constante nessas atividades, tanto com o sentido de despertar o encantamento, quanto de propiciar a expressão dos jovens, e sempre levando-se em consideração a Abordagem Triangular. A decolonialidade, por fim, foi o que embasou a todo tempo as escolhas de temas, autores, reflexões etc. Tudo isso, em conjunto, configurou

exemplos de construção de práticas pedagógicas encanto-expressivas, que alcançaram grandes resultados nos momentos em que puderam ser postos à prova.

Privilegiar esse tipo de aula não implica tão somente em reconhecê-lo como uma metodologia de trabalho, mas em tê-lo como um “horizonte ampliado” e um exercício de imaginação de como viver (KRENAK, 2019), a partir do qual metodologias surgem na prática, diante de cada contexto. As indicações práticas presentes nesse trabalho são, portanto, meros registros e sugestões, mas elas possuem a relevância de fomentar a discussão com a comunidade disciplinar, agregando mais um possível ângulo de análise sob o qual todos nós podemos qualificar nossas docências.

Não se trata de um novo “modelo” a ser seguido e aplicado, mas sim, uma possibilidade da qual todos os docentes já dispõem, às vezes sem perceber, e que será visibilizada e fortalecida sob essa conceituação. Talvez, assim, ela possa se tornar mais comum dentro da classe profissional, e a estrutura do sistema de ensino possa também se transformar de acordo.

Abandonar o conteudismo em prol do encantamento e expressão dos estudantes é uma aposta pedagógica no potencial que eles possuem. Significa acreditar que aqueles seres humanos conseguem construir algo melhor com suas vidas, se mobilizarem mais a potência criativa do que a obediência e adequação ao projeto educacional definido pela colonialidade.

O que há de mais bonito num coração humano, que nos jovens, talvez ainda não tenha sido tão cooptado por uma cultura de mortificação capitalista e colonialista, vale muito mais do que qualquer conteúdo.

Se acreditarmos neles, encontraremos novas possibilidades para uma Educação que mantém isso vivo. E caminharemos ao seu lado rumo a um mundo melhor e mais habitável.

O ensino hoje precisa ser *desbravado*, e não meramente frequentado.

Essa será uma grande aventura. Porém, poucas aventuras jamais mereceram tanta dedicação!

1 PRODUIR OUTROS CORPOS E OUTROS AFETOS: A DECOLONIALIDADE E O CURRÍCULO

Os senhores não acham que as escolas ensinam uma série de coisas inúteis e que não ensinam as crianças a entenderem a linguagem dos pássaros? Escolas de adultos que chamam de agoureiro o pássaro que avisa que a tempestade se aproxima? (Helena Antipoff. Citada de memória por Augusto Rodrigues em BRASIL, 1980, p. 21).

“Dona” Helena Antipoff foi uma psicóloga, pedagoga e filantropa russa, radicada no Brasil por muitos anos. Durante sua vivência no país, esteve envolvida em vários momentos relevantes para a Educação nacional, incluindo a organização da Reforma Francisco Campos de 1931, a fundação da primeira Sociedade Pestalozzi do país e os primeiros anos do movimento das Escolinhas de Arte no Brasil. Nessa fala que transformei em epígrafe, ela fazia uma palestra para professores e diretores de escola, apontando de maneira bem firme algumas deficiências que percebia no nosso ensino.

Em um esforço imaginativo bem interessante, ela questionava o que a instituição escolar selecionava naquele momento como conteúdos importantes de serem ensinados. Sua fala demonstra um entendimento de que faltava instigar o desenvolvimento da sensibilidade e da relação de aprendizado com a natureza.

É triste constatar que a realidade da Educação brasileira não mudou o suficiente para que um apelo como esse tenha se tornado obsoleto nos dias de hoje. Pelo contrário, creio que a crise civilizatória pela qual passamos torna cada dia mais urgente que essas e outras lacunas formacionais passem a ser endereçadas no sistema de ensino.

Os desafios que encontramos no nosso cotidiano escolar são tão renitentes porque refletem o enraizamento de questões problemáticas que foram estabelecidas ao longo de séculos. Tudo com que lidamos no trabalho docente é mais amplo do que o mero momento das aulas, afinal as nossas práticas sociais e pedagógicas possuem uma historicidade própria, e cada ser humano que interage ali possui um vasto mundo interior, também influenciado de maneiras únicas por uma miríade de questões sociais, culturais, econômicas, políticas etc.

Para navegar efetivamente dentro desse contexto, é necessário que a nossa ação dentro da escolaridade esteja suficientemente atenta à genealogia de todos esses desafios, compreendendo que existem estruturas sociais que os circunscrevem ou permeiam, e que, portanto, precisam ser endereçadas em alguma medida.

Partindo desse pressuposto, utilizo o pensamento decolonial como referencial teórico para informar minha profissionalidade e minha pesquisa. Entre os muitos autores que o constroem, dialogo principalmente com Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Walter Mignolo, Edgar Lander, Enrique Dussel e outros. Mas para além deles, é importante citar também os movimentos sociais e as fontes de epistemologias “outras”, que evitam os padrões de pensamento hegemônico, e com os quais o próprio grupo de autores decoloniais está sempre em diálogo.

Uma das ideias centrais utilizada por esse grupo é a “colonialidade do poder”, que diz respeito à continuidade das principais características do sistema colonial iniciado no século XVI, mesmo após os processos de independência que foram ocorrendo nos séculos seguintes em tantos dos lugares dominados e colonizados. Proposto pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, o conceito existe para se diferenciar do “colonialismo”, lembrando que a emancipação política de uma colônia não implica na superação de todas as dinâmicas de poder estabelecidas durante a vigência do sistema colonial. Notavelmente, os países que se tornam independentes continuam sendo, em maioria, dominados por elites dirigentes que se beneficiam da continuidade do eurocentrismo, e que têm continuado sempre trabalhando em prol de sua perpetuação (QUIJANO, 2005).

Em “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” (2005), Quijano recupera o processo histórico de fundação da globalização, altamente interligado à constituição do capitalismo e das formas de controle social do trabalho que o acompanham, em especial a relação capital-salário. Tudo isso se deu de maneira violenta, física e simbolicamente, tendo as formas de trabalho servis ou escravizadas feito parte dessa nova ordem social, política e econômica a todo momento.

Para justificar os absurdos envolvidos no processo, foi necessário codificar as diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça. Como um fator naturalizado, ela justifica a dominação dos europeus e dos brancos em cada espacialidade, e leva ao descarte das formas de vida não-eurocêntricas (QUIJANO, 2005).

Também se conjuga com o capitalismo na forma da divisão racial do trabalho. O salário era associado à nova identidade branca, bem como os cargos de administração, levando à cooperação dos brancos *criollos* com as estruturas sociais. Por esta razão, ainda hoje costuma-se associar corpos negros ou pertencentes a povos originários com a ausência de direitos e oportunidades trabalhistas, bem como atitudes servis. É evidente o recorte racial que continua existindo entre os níveis hierárquicos da organização do trabalho (QUIJANO, 2005, p. 119-120).

Depois do estabelecimento do lucrativo sistema colonial, a progressiva monetarização do mercado mundial foi permitida e estimulada pelo afluxo de metais preciosos de Abya Yala para a Europa. A partir daí, os europeus foram conseguindo tomar controle de outras redes de comércio pré-existentes, no Oriente, e nos séculos seguintes estenderam o colonialismo para essa região e outras que ainda lhes escapavam, de forma que se estabeleceu um sistema-mundo no qual a Europa ocidental ocupava a posição central, dominando um mercado global. Posteriormente, também os Estados Unidos da América se alçaram a essa posição, porém sem que houvesse modificações na essência do funcionamento do sistema (QUIJANO, 2005).

O conceito de “colonialidade do saber”, por outro lado, é mais focado nas questões intelectuais que ocorrem como consequência do domínio eurocêntrico do sistema-mundo. Tal conceito foi desenvolvido principalmente por Edgardo Lander, no texto “Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos” (LANDER, 2005), que encabeça o livro “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas”, organizado por ele com textos de vários importantes autores decoloniais, inclusive Aníbal Quijano.

No seu texto, Lander questiona a naturalização de inúmeros pressupostos da tradição europeia, e em especial cartesiana, que foram articulados às separações fundamentais operadas na conformação colonial do mundo (europeus-“outros” e moderno-atrasado). Dentro dessa nova lógica, a cultura hegemônica europeia foi passando a ser diretamente associada com a Modernidade, enquanto um conceito positivo, e as outras culturas postas em posição inferiorizada, como se pertencessem a um momento anterior da mesma marcha universal em direção ao progresso (LANDER, 2005, p.8-9).

Porém, desde bem antes dos saberes modernos passarem a mobilizar tanta autoridade, já havia um vetor de uma origem histórica distinta que levava a sociedade ocidental à separação ou partição do mundo “real” de várias maneiras, no terreno das ideias. A saber, esses pressupostos eram: as separações homem-mundo, corpo-mente (ou razão-mundo), ciência-moralidade-arte, e público-especialistas. Cada uma aprofunda as clivagens anteriores (LANDER, 2005, p.9).

A primeira e mais antiga destas dicotomias artificiais, a separação homem-mundo, advém do pensamento judaico-cristão, ao passo que a segunda, corpo-mente, foi estabelecida principalmente por influência de René Descartes. As outras duas são expressões da Modernidade cultural, construídas a muitas mãos (LANDER, 2005, p.9).

Uma vez que os europeus acreditavam que seu pensamento era neutro e isento em relação ao mundo, constituíram um discurso científico que se atribuía sempre o domínio sobre a “verdade” da natureza, os destacando e os elevando acima do resto da “humanidade” (na

realidade esse termo sequer era estendido aos outros povos não-europeus). Para que pudessem se aproximar dessa idealização de si mesmos, também realizaram um processo traumático de luta civilizatória no interior da própria Europa, paralelamente à imposição dessa lógica sobre o resto do mundo (LANDER, 2005, p.12).

Até hoje, os saberes construídos em outras bases intelectuais e ideológicas que não a europeia são alvo de desconfiança e tratados segundo outros regimes de verdade, ao passo que as ideias hegemônicas ocidentais eurocêntricas ganham tom de obviedade. É seguindo essa tendência que, mais recentemente, também o neoliberalismo conseguiu se firmar como “única opção intelectual”, ao ser compreendido como teoria econômica “fria”, e não um discurso hegemônico de um modelo civilizatório. Para Lander,

A expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno – especialmente em suas expressões tecnocráticas e neoliberais hoje hegemônicas – é o que pode ser literalmente descrito como a naturalização das relações sociais, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade. A sociedade liberal constitui – de acordo com esta perspectiva – não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível. Essa é a concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida. (LANDER, 2005, p.8)

O autor defende que qualquer busca de alternativas para a ordem desigual vigente no mundo moderno deve começar pela desconstrução desse pretenso caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal, bem como das pretensões de objetividade e neutralidade das ciências sociais, que são instrumentais nessa naturalização (LANDER, 2005).

Isso sugere um enorme potencial para um ensino de História que desnaturalize os processos sociais e a própria construção da disciplina. A ideia de Modernidade funciona como eixo articulador central da cosmovisão capitalista atual, e ela própria se ampara, entre outros pressupostos, na “visão universal da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas)” (LANDER, 2005, p.13). Assim, evidencia-se o poder que temos para atacar esse sistema a partir de suas bases.

A ideia de “colonialidade do ser”, por sua vez, não é produção direta de uma autora ou um autor, somente, mas foi sendo desenvolvida ao longo de anos de diálogos entre muitos que praticam a opção decolonial, a partir de indagações expressas primeiramente por Emmanuel Lévinas, Enrique Dussel e Walter Mignolo. Ela se refere a um nível mais profundo da pessoa

humana, em comparação com as colonialidades do poder e do saber, que focam nas questões estruturais e estruturantes (MALDONADO-TORRES, 2007).

A colonialidade do ser diz respeito não somente à sociedade e à cultura humana, mas à vida vivida, afetada pela linguagem e por seu enraizamento na maneira como os indivíduos experienciam o mundo. Uma vez que a linguagem não é simplesmente algo que o ser humano faz, mas algo que ele é, então, por essa via, todo o ser é afetado pela colonialidade (MIGNOLO, 2015; MALDONADO-TORRES, 2007).

Na medida em que o dizer não é uma mera questão de fonética, sintaxe e semântica, mas sim uma complexa articulação entre a organização de sons e escritas, de instituições e cosmologias, os sujeitos dizentes em situações coloniais são sujeitos desterrados, sujeitos que estão “fora de lugar” no que diz respeito ao solo e subsolo de seus respectivos dizeres (MIGNOLO, 2015, p.86, tradução minha).⁶

O “subsolo”, para Mignolo, diz respeito aos aspectos inconscientes e pré-conscientes da psique, isto é, aquilo sobre o qual o dizente não tem controle. O “solo” se refere a todos os posicionamentos dos dizentes e dos escutadores/leitores, incluindo seu subsolo, mas também sua consciência limitada da posição de onde se fala. E o “inimigo” e o “amigo” são as formas de consciência sobre o outro, respectivamente buscando a oposição e/ou a resistência, ou a aliança. Essa decisão será inferida por cada um em função do seu solo (MIGNOLO, 2015, p.81-82).

Dessa forma, no contexto colonial, o habitante originário de Abya Yala lida com um inimigo na violência simbólica perpetrada pelos dizeres dos europeus, e um amigo que é o horizonte simbólico de seus antepassados. O desterro ao qual Mignolo se refere estaria na fabricação de um novo solo que é uma constante guerra de dizeres, e não raras vezes chega ao extremo da substituição de uma linguagem doméstica pela linguagem do colonizador (MIGNOLO, 2015).

E não apenas ele, mas o colonizador que passa a viver nesse continente e o africano que é fisicamente sequestrado e trazido para esse território, todos se deparam com desafios diferentes, e em função deles reconfiguram de maneiras variadas seus solos e subsolos, seus amigos e inimigos. “A cultura é uma estratégia para viver e [...] o dizer é uma maneira de articular essas estratégias” (MIGNOLO, 2015, p.90, tradução minha).⁷

⁶ No original: “En la medida en que el decir no es una mera cuestión de fonética, sintaxis y semántica, sino una compleja articulación entre organización de sonidos y grafías, de instituciones y de cosmologías, los sujetos dicentes en situaciones coloniales son sujetos desterrados, sujetos que están “fuera de lugar” con respecto al suelo y subsuelo de sus respectivos decires.”

⁷ No original: “[...] la cultura es estrategia para vivir y [...] el decir es una manera de articular esas estrategias”.

A colonialidade do ser, portanto, afeta não simplesmente o dizer, mas a partir dele o senso de individualidade, a memória, os hábitos, os ritmos do universo, os padrões sociais em torno do dizer etc. Por isso, mesmo os benefícios que nós, os povos subalternizados, colhemos de empregar ideias e técnicas “importadas” do paradigma ocidental (como, por exemplo, a industrialização ou a escrita) trazem a tiracolo a experiência do desterro. Estes dizeres não foram desenvolvidos segundo as cosmovisões originárias desse solo, então necessariamente implicam em mais modificações no ser e no viver. E, além disso, nunca conseguem endereçar na mesma medida os nossos horizontes simbólicos, para os quais não foram desenvolvidos (MIGNOLO, 2015).

Por tudo isso, Mignolo defende que revisemos as bases teóricas e afetivas sobre os quais edificamos nosso modelo civilizacional, para decidirmos conscientemente qual é o “desenvolvimento” ao qual aspiramos. A antítese para o dizer “fora de lugar” é que encontremos sentido no lugar filosófico do qual falamos, em vez de insistirmos na mimese vazia dos dizeres que foram legados pela colonização. Isto é, que pensemos a partir do “nosso” horizonte simbólico, mesmo que se trate de um solo em ruínas. E não a partir de um pensamento etno-histórico que reconstrói tais ruínas apenas como objeto. Este último caso ainda estaria inserido no legado dos dizeres tecnológicos modernos ocidentais, e o esforço é justamente por encontrar alternativas (MIGNOLO, 2015, p.93-93).

Dentro dessa lógica, também o ensino formal “diz” e confirma ou problematiza vários dizeres externos a ele, seja em função de uma perspectiva importada e “fora de lugar” (que é o caso das narrativas eurocêntricas), ou oriunda de um solo “nosso”. A disputa entre essas opções acontece todos os dias, em inúmeras escolhas dos profissionais da Educação e dos discentes.

Por essa razão, mesmo com o papel problemático que o sistema educacional representou, ao ser imposto e substituir outras formas de Educação pré-existentes, ainda acredito que há um grande potencial no alcance e influência que ele possui. Podemos reorientar essas vantagens em função de objetivos mais apropriados para nossa realidade. Mas, para isso, o ensino deve ser rigorosamente posto em debate, como parte da revisão dos critérios basilares da vida social que Mignolo (2015) propõe. Suas atuais características devem ser tensionadas, e mantidas ou assimiladas somente na medida em que fortalecem os nossos horizontes emancipatórios. O primeiro passo para isso é retornar às perguntas básicas sobre quais são os nossos interesses com o ensino.

As três formas de colonialidade que analisamos estão profundamente instauradas na nossa realidade. Discuti-las e denunciá-las nos ajuda a constituir um horizonte em direção ao qual o ensino deve se posicionar, se há a perspectiva de torná-lo mais justo. Isso vai de encontro

ao que sustenta Catherine Walsh (2013): que a prática decolonial depende de uma vigilância epistemológica que vá além dos debates teóricos.

Tratamos então, de uma postura política que vá do micro ao macro, para evitar que sejamos nós a perpetuarmos a colonialidade, que é o risco que corremos se não nos atentarmos a seu entranhamento em tantos níveis da existência. Na Educação, isso se torna ainda mais essencial, pois esta é uma área estratégica da sociedade, com a função de reproduzir ou modificar o funcionamento da mesma (WALSH, 2013). Dentro da Educação, o currículo requer uma atenção ainda mais especial, pois este também será estratégico para definir a que obra a Educação se dedicará.

1.1 Currículo e transmodernidade

Os limites estabelecidos pela dominação colonial, e, grosso modo, mantidos até hoje pela colonialidade também limitam as existências de todos nós enquanto seres complexos e diversos que somos. No cotidiano da sala de aula, isso ressoa de muitas maneiras, afetando tudo, desde a aprendizagem em si, até as relações interpessoais que são mantidas no ambiente escolar, sem desconsiderar o controle dos corpos, as identidades de todos os atores envolvidos etc. A crise atual da Educação nos indica os limites do modelo educacional quando não endereça essas questões. Afinal, qual é o sentido em ensinar e aprender, se o que se ensina e aprende for a manutenção dessa realidade de vida tão cruel para a maioria dos seres humanos?

Assim, essa pesquisa também se relaciona intensamente ao campo do currículo, pois se preocupa a todo tempo com algumas de suas principais perguntas, que são: “O que se deseja ensinar?” e “A que interesses aquilo que se ensina atende?” (SILVA, 1999). Adentro esse campo propondo um currículo que sirva como “impulso à vida”, isto é, propondo encontros potentes e que atendam às necessidades profundas dos seres humanos que estão passando por um processo de Educação. Para isso, é importante tensionar sempre as escolhas realizadas, evitando um currículo que configure formas fechadas e repetitivas de conteúdos e aulas, que acabem enquadrando e tolhendo as pulsões vitais (PARAÍSO, 2015).

O legado das teorias críticas e pós-críticas sobre o currículo torna inegável a disputa política que existe por trás desse tensionamento (SILVA, 1999). É reconhecendo isso, que me proponho a debater os limites ditos e não-ditos do ensino de História na atualidade, em especial a tendência de que enormes exigências de conteúdos prescritos verticalmente recebam

prioridade perante incômodos criativos, indagações profundas e protagonismo estudantil, que só se fazem visíveis na realidade cotidiana, mas poderiam fazer muito mais pela formação dos educandos, quando trabalhados com a devida atenção.

Por tudo isso, meu trabalho também tem um tom de ativismo político e social e visa a animar a luta por políticas públicas que revejam - com força de lei - o currículo escolar oficial de História. No geral, defendo que “menos é mais”, pois há um inchaço muito grande dos conteúdos factuais e conceituais, em detrimento dos conteúdos procedimentais e atitudinais.

As duas dimensões, micro e macro, devem caminhar numa mesma direção. As determinações legais têm uma grande força decisória, porém professoras e professores também constroem currículo diariamente, em diálogo ou em atrito com o corpo discente, com a burocracia escolar e com as determinações oficiais de currículo prescrito. Estes também costumam dialogar ou atritar-se um com o outro (PAIM; ARAÚJO, 2021).

Em especial, os estudantes não devem ser ignorados nas suas demandas, exigências, e capacidade de ressignificar o ambiente e a cultura escolar. Há grandes evidências de que se aprende muito mais quando as aulas se direcionam para aquilo que os estudantes já têm como significativo para eles, em lugar de se estruturar ao redor de uma lista de saberes que “precisam” ser passados (SCHÖN, 1995; FREIRE, 1996; POSTMAN, 2002; CAIMI, 2006).

Quando nós, docentes de História, priorizamos atender às prescrições curriculares, muitas vezes estamos preocupados com as exigências burocráticas às quais somos submetidos, receando punições ou correções das instâncias superiores. Algumas vezes até o fazemos por escolha própria, pensando no bem “da matéria”. Nossa tradição disciplinar também nos impulsiona nesse sentido do detalhismo.

Em contraste, quando chegamos ao fim do livro didático ou esgotamos a lista de conteúdos esperados para alguma fração parcial do ano, temos alívio e a sensação de “missão cumprida”. Entretanto, frequentemente o que de fato acontece, é que, no caminho para isso, ignoramos diversos adendos, dúvidas e questionamentos levantados pelos estudantes. Assim são gestadas falhas nas suas aprendizagens, e principalmente, com aqueles que possuem maiores dificuldades e necessitam de mais tempo de assimilação. Isso amplia as desigualdades educacionais e corrobora com uma concepção meritocrática, em que os aprendizados destoantes são uma forma de seleção dos indivíduos “mais capacitados”. Além disso, muitas vezes o interesse discente também é descartado juntamente com as intervenções ignoradas.

Será que estes são resultados mais satisfatórios do que a perda de alguns conteúdos menos relevantes, que se poderia escolher cortar? A meu ver, a construção de aulas mais efetivas depende de uma opção dessacralizante em relação ao currículo, em especial se também

é associada a uma discussão decolonial em relação a seu eurocentrismo. Penso que a essas aulas desejadas, também corresponde, ou deveria corresponder, um currículo construído com as mesmas perspectivas. Se ele não é prescrito a partir de cima, deve ser esculpido pelos que estão abaixo, alterando as fundações do ensino, para que este melhor se acomode a nosso solo.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), as teorias “pós-críticas” e “pós-estruturalistas” do currículo trouxeram como contribuição a percepção de que qualquer teorização realizada sobre o tema do currículo já incide sobre o próprio, ajudando a conformar aquilo que o currículo *é* ou *será*. Existe, portanto, uma natureza fundamentalmente política no currículo, que fica visível na seguinte sequência lógica de questionamentos: “Que sociedade se quer?” – “Que sujeitos humanos se quer para essa sociedade?” – “O que se precisa aprender para ser esse sujeito?” (SILVA, 1999, p.15).

Neste trabalho, abraço inteiramente essa natureza política do currículo, adentrando tal campo com a intenção de ajudar a construir uma sociedade mais igualitária, comunitária e “encantada”⁸. Dito isto, esse ponto de concordância não significa uma filiação geral à tradição de pensamento pós-estruturalista, que é marcadamente europeia e/ou eurocêntrica. Pelo contrário, acredito que as críticas comuns ao estruturalismo não se sobrepõem às divergências intelectuais e políticas que o reconhecimento desse aspecto da tradição pós-estruturalista acarreta.

De maneira geral, a transição da linha estruturalista para uma linha pós-estruturalista está associada a uma transição do “pensamento moderno” para o “pós-moderno”. Essa mudança no pensamento social do mundo ocidentalizado trouxe algumas novidades positivas, como a ruptura com os grandes esquemas metanarrativos de explicação da realidade, mas o eurocentrismo de suas análises se mantém. Sendo assim, estou disposto a me apropriar de alguns de seus dizeres de forma crítica e centrada no solo brasileiro, bem como propõe Walter Mignolo diante da colonialidade do ser.

Produzido durante o capitalismo tardio, o pensamento pós-moderno expressa o mal-estar de tantos seres humanos, diante de um mundo cujas justificativas teóricas deixaram de fazer sentido, mas cujas estruturas econômicas e sociopolíticas continuam funcionando a todo vapor. Existem até alguns autores europeus que conseguem perceber essa continuidade, sugerindo, então, que a época em que vivemos não deve ser chamada de “pós-modernidade”, como se houvesse uma superação da Modernidade, mas sim, como sua continuidade em um

⁸ Discorrerei mais profundamente no Capítulo 2 sobre o que seria encantar a sociedade.

estado mais radical e autorreferente, cheio de riscos e mal-estares: Modernidade tardia (GIDDENS, 1991) ou líquida (BAUMAN, 2001).

Então, de maneira geral, a tradição intelectual hegemônica tem sido capaz de produzir muitas críticas sobre si, mas elas costumam se resumir a criticar, sem apontar caminhos de superação do estado atual. Por vezes, até desestimulam a tentativa de sua superação através de perspectivas demasiadamente relativistas, niilistas, ou fatalistas quanto ao mundo neoliberal. Talvez isso ocorra porque faltam, nessa tradição, os elementos ou o vocabulário necessário, que solos outros propiciam. Por isso, prefiro me alinhar a uma perspectiva produzida em Abya Yala: a ideia de “transmodernidade”, proposta pelo filósofo argentino e decolonial Enrique Dussel (2016).

Segundo o autor, é imperativo reconhecer primeiramente que somos todos formados por uma interculturalidade assimétrica, que privilegiou formas culturais europeias em detrimento de todas as outras. Ainda assim, existem matrizes culturais que permaneceram vivas e se adaptando durante toda a duração da Modernidade, ainda que postas em uma posição subalterna ou invisibilizada. Estas são passíveis de se recuperar e fortalecer, e é com base nelas que uma transformação sociocultural que supere a colonialidade da vida pode ser estabelecida (DUSSEL, 2016).

A transmodernidade difere da “pós-modernidade”, pois enquanto esta última denota apenas uma última fase da Modernidade, mantendo-se a estrutura fundamental do sistema-mundo, aquela se daria com sua “superação” (mas não negação), pelo reconhecimento e resgate das matrizes culturais que são anteriores à Modernidade. Estas matrizes têm convivido e interagido com ela, sem deixar de existir, e podem sobreviver ao seu fim, ou seja, atravessá-la (DUSSEL, 2016).

Isso não implica em abandonar completamente tudo o que foi construído ao longo da Modernidade/Colonialidade, pois, afinal, tais matrizes a valorizar ainda estavam presentes durante esse tempo. As produções culturais nele ocorridas são, então, resultado do jogo de forças dentro do sistema-mundo, do qual elas participaram em algum nível, e dentro do qual navegaram (DUSSEL, 2016).

De maneira similar àquela que foi defendida por Mignolo, o que Dussel sustenta é que um reencontro com as culturas originárias do nosso solo informa em que direção queremos nos encaminhar, e de que forma nos apropriaremos do que o período de vigência do paradigma moderno trouxe. Nos encontramos em um lugar fronteiro, em que traços do sistema-mundo Moderno/Colonial podem ser úteis, mas somente se utilizados de forma crítica, e com vistas a fazer valer nossos interesses como seres periféricos e comprometidos com nossa própria

valorização. Assim, atravessar totalmente a Modernidade seria apenas o desenlace de um processo constante de atravessamento, que já tem sido sempre feito, e uma postura decolonial o potencializaria. (DUSSEL, 2016).

Acrescento que a ideia de atravessar a Modernidade também é muito mais compatível com uma concepção de tempo cíclico, valorizando um retorno restaurador que encerra uma era e evita “um fim do mundo” (KRENAK, 2019), em lugar de se arvorar no tempo linear progressivo, como a “pós-modernidade”, que segue se encaminhando para a ruína.

A percepção de Dussel e Mignolo em relação ao pensamento dos “vencidos” se aproxima da sugestão feita por Walter Benjamin de “escovar a história a contrapelo” (1940, p.225). Para o autor alemão, é necessário honrar passados, reconhecendo que tudo o que se considera “bens culturais” possui um contexto de produção problemático, em que são apagados e espoliados muitos anônimos sem os quais não haveria a produção daqueles bens. Por isso, “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie.” (BENJAMIN, 1940, p.225).

Aliás, Walter Benjamin é uma figura fascinante: para além da sua conhecida e trágica história de vida, ele ainda deixou, em relativamente poucos anos, escritos densos e significativos. Era um materialista histórico convicto que advogava pela teologia e pelos valores imateriais, sem medo de parecer contraditório. Também rompia com divisões disciplinares, misturando crítica cultural com teoria da História, filosofia, sociologia etc. Mesmo sendo alemão, demonstra uma percepção bastante aguçada do que hoje podemos chamar de colonialismo interno. E assim, se torna um autor passível de diálogo com a decolonialidade, e útil aos meus objetivos de pesquisa.

Para Benjamin, “também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer”. Isso diz respeito ao direito à memória, e ao quanto a disciplina histórica pode se comportar como ferramenta de sua destruição ou sua salvaguarda. Aos historiadores – e aos professores de História, acrescento – cabe a redenção dos vencidos. Como se não fosse o bastante, ainda nos cabe “despertar no passado as centelhas da esperança” (BENJAMIN, 1940, p. 224-225).

Por tudo isso, me somo aos autores decoloniais para defender que a partir da revalorização dos arcabouços teórico-metodológicos outros, nós que habitamos as periferias do sistema-mundo atual estabeleçamos diálogos entre as sobrevivências culturais que estão presentes em nossas formações. Podemos constituir novas formas de vida a partir deste diálogo, como alternativas ao que está posto (DUSSEL, 2016). O que está proposto por Dussel, portanto, é uma aliança entre subalternizados. E tal aliança pode começar a ser estabelecida nas salas de aula.

Podemos ressignificar e revalorizar as formas culturais que sobrevivem por um fio, também nos educandos e em seus contextos: valorizar escolas de samba, *rappers*, bailes funk, pais e mães-de-santo, artistas locais e aldeias de povos originários da região; fazer História local, estimular pesquisas históricas dos próprios educandos, projetos e produções artísticas envolvidas com os temas abordados em sala; promover debates sobre seus contextos sociais, envolvendo suas famílias e outros círculos no contexto escolar; consultar o que eles querem aprender ou revisar para agregar ao currículo vivenciado.

Ao mesmo tempo, é possível desafiar os pressupostos dos estudantes, contrastando suas realidades com outras, bem diversas, para que eles não se tornem demasiadamente autorreferentes, mas sim, propensos ao diálogo, à descoberta e à democracia. Falo em apresentar produções culturais de várias partes do mundo, mas principalmente, de fora da Europa ou dos EUA. Demonstrar diferenças, mas também semelhanças de outras formas de viver que são, como nós, afetadas pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Tudo isso pode inspirar uma luta em conjunto contra a colonialidade que afeta de maneiras semelhantes a pessoas de quase todo o mundo. Essas pessoas podem ser vistas como nossos aliados em potencial.

Também é válido reconhecer que alguns dos itens tradicionais do currículo ainda podem ser necessários ou úteis, pois não é possível fingir que a Modernidade/Colonialidade não existiu. Pelo contrário, a “aposta” da decolonialidade é justamente de que muitas perspectivas “outras” têm sido capazes de atravessar esse período histórico e as estruturas políticas, econômicas e socioculturais que durante ele foram fundadas, apropriando-se de produções coloniais nesse processo, conforme necessário (DUSSEL, 2016; MIGNOLO, 2015). Na nossa discussão, isso pode significar manter ou dar novo propósito a algumas produções curriculares hegemônicas, mas somente se essa escolha for feita conscientemente e por motivos estratégicos; nunca por inércia ou acomodação.

Se toda essa tarefa for dificultada pelos limites burocráticos e pelo currículo prescrito, como certamente será, então uma resposta pode estar em realizar apenas gestos ou atividades aparentemente pequenas, imperceptíveis, mas carregadas de sentido. Podemos considerar os limites como brechas decoloniais no ensino, apostando que explorar suas fraquezas resultará em fissuras no sistema que permitem o nascimento de ideias e práticas sociais outras. Fazendo assim, mudanças maiores podem vir com o tempo.

Mobilizar o “encanto” e a “expressão” já serve como uma forma poderosa de garantir que as aulas serão sobre os educandos, no sentido de prepará-los da forma mais apropriada possível para enfrentar os próprios embates pessoais e sociais. Agregar no ensino também o

que os próprios estudantes julgarem proveitoso para sua própria valoração, conforme vão tomando consciência de seu território, culturas, fazeres, saberes etc.

A necessidade de manutenção do sistema educacional, com o acesso quase universal que ele nos permite aos jovens, é uma obviedade. Mas esse produto da Modernidade precisa ser explorado de acordo com as nossas necessidades; não somos nós que devemos servir ao projeto moderno, por força da ação do sistema educacional. Então lutemos para transformar essa instituição em algo mais apropriado aos nossos interesses.

1.2 Gestando experiência

Outra contribuição de Walter Benjamin (1913, 1933, 1936, 1940) foi o novo sentido que ele deu à ideia de “experiência” (“*Ehrfarung*”, substantivo feminino), recorrente ao longo de seus textos.

Relacionada primeiramente aos sofrimentos - que embrutecem e tornam o adulto sério, em oposição ao jovem sonhador (BENJAMIN, 1913) -, a ideia de experiência começa a ganhar, ao longo dos anos, um tom mais positivo na obra benjaminiana, correspondendo a uma riqueza de vida que também inclui os sofrimentos, mas carrega sentido (BENJAMIN, 1933; 1936). O autor chega a afirmar que a conduta de “devorar tudo” e ficar saciado, própria dos poderosos, também os deixa cansados e sem experiência, ostentando “tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna”, que sonham com vidas mais simples (BENJAMIN, 1933, p.118).

Aquela experiência que, segundo Benjamin poderia ser chamada de “experiência verdadeira” seria própria das sociedades artesanais e pré-modernas, com suas vivências comunitárias, e um sentido estabelecido socialmente. Ela se perdeu dentro do capitalismo, pois com o individualismo trazido pelas novas formas de organização social, a vida se tornou solitária e sem sentido.

O que passou a existir no lugar da “*Ehrfarung*” foi “*Erlebnis*”. Esse substantivo de gênero neutro também pode ser traduzido como “experiência”, mas já carrega um significado um pouco diferente da outra opção de vocábulo. Pois, enquanto *Ehrfarung* remete mais à ideia de experiência no sentido de acúmulo e aprendizagem com a vida, *Erlebnis* descreve melhor as vivências, ou acontecimentos, em si. Por conta disso, eu utilizarei a partir daqui “experiência” ou “experiência verdadeira” para me referir ao primeiro conceito, e “vivência” ou “experiência

vivida” para me referir ao segundo. Essa distinção foi proposta por Jeanne-Marie Gagnebin, em um prefácio à obra de Benjamin (1987, p.9).

A própria relação humana com a vida, portanto, se tornou diferente (isto é, depauperou-se) de antes da Modernidade para o que conhecemos hoje. A “arte de narrar” se perdeu nesse caminho, pois dependia da transmissão de uma experiência verdadeira. Ou seja, faltam determinadas condições que antes existiam, e agora não mais. São estas: uma comunidade de vida e discurso fazendo com que as experiências sejam comuns ao narrador e ao ouvinte; ritmos lentos e orgânicos próprios do trabalho artesanal, que permitam a sedimentação das experiências; e a dimensão prática da sapiência passada através da narrativa, relacionada à figura dos anciãos que conheciam os fundamentos da cultura compartilhada (BENJAMIN, 1936; GAGNEBIN, 1987).

É evidente que essa perda em torno da narratividade afeta também a História, que é necessariamente narrativa. Mais do que isso: o pensamento histórico sofreu uma grande reformulação, desde suas versões pré-modernas até chegar à disciplina atual, que se compreende como um saber técnico/científico. Como vimos, o pensamento cartesiano criou separações radicais entre as categorias de ciência e arte, bem como público e especialistas, e as colonialidades do poder e do saber as difundiram (LANDER, 2005). Isso fez com que a narratividade histórica perdesse a dimensão artística, e o tom de conselho sábio, moral, que aludia até mesmo aos sentidos da existência. Hoje, sentimos os efeitos desse grave esvaziamento na postura desencantada, desanimada e amorfa que é muitas vezes encontrada nos discentes (e nos seres humanos em geral).

Porém, a teoria de Benjamin sobre a experiência não aponta apenas para uma negatividade ou um luto. O seu “‘aspecto construtivista’ [leia-se ‘construtivo’] deve ser destacado, para evitar que [...] seja reduzida à sua dimensão nostálgica e romântica” (GAGNEBIN, p. 10). Isto significa reconhecer que, para o autor, toda essa situação pode ser remediada através da história a contrapelo e da produção de formas “sintéticas” de experiência e de narratividade. Essa é a saída para aqueles que não aceitam a mera experiência vivida.

Benjamin via o materialismo histórico como rota para a superação deste estado de coisas, ao passo em que eu proponho construir essa experiência sintética através do referencial da decolonialidade, e em especial pelo empenho na transmodernidade. Percebo, por exemplo, que existe um caminho profícuo para abandonar o isolamento e competição do mundo atual, se aproximarmos os laços da comunidade escolar ao tipo de laço que havia nas comunidades pré-modernas. Isso se faz, primeiramente, corroendo a separação artificial público-especialistas

(LANDER, 2005), que remove qualquer autoridade dos estudantes pra produzir memórias, e impede que se juntem aos professores nesse processo.

Isso também ajuda a enfrentar outro problema bastante generalizado, que é a enorme sensação de responsabilidade que recai sobre os docentes críticos, conforme enxergam tantas falhas no sistema educacional, e não conseguem endereçá-las sozinhos. O primeiro passo para conseguirmos realizar alguma mudança real é reconhecer que nosso papel é suscitar discussões e provocar com estímulos estrategicamente selecionados. O desejo de controlar o aprendizado mais profundamente do que isso é uma armadilha que pode conduzir ao adoecimento psíquico, além de demonstrar um voluntarismo perigoso.

A transformação da Educação precisa acontecer por outro caminho, mais coletivo e realista, e vir de outras partes que não só os professores e professoras, já tão exigidos. Se queremos de fato que aconteça, então, mais do que acumular responsabilidades, devemos nos perceber como fomentadores do mesmo espírito e senso de responsabilidade sob aqueles que nos rodeiam (o que já não é pouco).

Metaforicamente falando, propor aulas mais interessantes do que o esperado pelos estudantes é uma ótima “oferta de paz” com eles. Serve como tentativa de estabelecer uma aliança. É como se disséssemos aos estudantes: “Vejam, eu sei muito bem que o mundo é assustador e nos embrutece. É natural revidar, ou ter medo e se fechar, como maneiras de nos defendermos... Mas, ao menos nesse momento em que nós - vinte ou quarenta pessoas - estamos juntos e fechados nessa sala, não existe nada além de nós mesmos definindo se o que viveremos será bom, ou ruim. Vamos todos assumir o compromisso de nos esforçarmos para que seja bom? Eu começo! Proponho essas atividades aqui, que eu espero que sejam ricas e interessantes, agregadoras de afetos e conhecimentos...”

Entendemos assim, que não deveria estar em jogo simplesmente o comportamento, que permita uma ordem para que o docente “dê sua aula”. A aula não chegou pronta à sala. Todos ali criarão ela conjuntamente, a partir de um planejamento que foi realizado pelo profissional regente. E podem torná-la maravilhosa com boas relações interpessoais, criatividade, curiosidade etc.

Alianças sinceras podem levar a escola a se comportar de maneira muito parecida com uma “comunidade de vida e discurso”, que é uma das condições apontadas por Benjamin (1936) para gestar a experiência. Se, além disso, enfrentarmos as concepções curriculares que apressam os ritmos de aprendizagem, também podemos dar à construção do conhecimento um ritmo artesanal, propício à percepção de sentido. E se, somado a isso tudo, abandonarmos o distanciamento e o autoritarismo muitas vezes inerentes à relação docente-discente no

paradigma moderno, podemos recriar parcialmente a antiga posição dos anciãos, oferecendo uma sapiência prática, em lugar de obrigar a assimilação de conteúdos sem razão aparente.

Caso nos atentemos a todas essas dimensões, coletivamente, a Educação pode passar a gestar uma experiência valiosíssima, ainda que “sintética” (BENJAMIN, 1936). É a isso que uma aula encanto-expressiva se presta: produzir sentido para e entre aqueles que vivem e lutam a História hoje. É isso que também pode produzir futuros como aqueles que sonhamos.

2 SONHAR OUTROS SONHOS: ARTE E EDUCAÇÃO

A criança que não é abraçada pela vila vai queimá-la para sentir seu calor.
Provérbio africano

E eu voltei pra matar, tipo infarto
 Depois fazer renascer, estilo parto
 Eu me refaço, fato, descarto
 De pé no chão, homem comum
 Se a benção vem a mim, reparto
 Invado cela, sala, quarto
 Rodei o globo, hoje tô certo de que
 Todo mundo é um

E tudo, tudo, tudo, tudo
 Que nós tem é nós
EMICIDA; NAVE, “Principia”

“Principia” (2019a)⁹ é a música que abre esse capítulo e também o aclamado álbum “AmarElo”, do cantor Emicida. Nesse trabalho, ele extrapola o gênero do *rap* - que o tornou famoso -, e conecta várias referências para confeccionar algo diferente, que tem chamado de “neo-samba”.

O nome do “novo” gênero musical é uma homenagem ao ritmo brasileiro que Emicida acredita exemplificar melhor a impressionante capacidade criativa das minorias sociais de qualquer lugar do mundo, que embelezam a existência humana com suas criações na busca por encontrarem a própria dignidade e fortalecimento de sua identidade(s).

A sonoridade e o tom de denúncia que são comuns no rap ainda continuam presentes no álbum, em especial nas faixas mais diretamente voltadas para a crítica ao racismo estrutural. O tom do disco, porém, é bem mais solar do que se costuma esperar de um *rapper*. Faixas como “Pequenas Alegrias da Vida Adulta”, “Quem Tem Um Amigo Tem Tudo”, “A Ordem Natural das Coisas” e a própria “Principia” parecem nos convidar a seguirmos, sim, lutando contra a feiura que existe no mundo, porém com forças renovadas, e sempre tendo em mente pelo que se luta. Chamar mais atenção para a potência de “boniteza” que ainda não se deixou apagar na humanidade, do que para os desafios que ela enfrenta.

⁹ Embora possa parecer um contrassenso com a argumentação realizada ao longo do texto, que afirma que outras tradições fora da escrita acadêmica podem ocupar o lugar de saberes de referência, todas as fontes não-escritas desta dissertação estão em uma lista separada de bibliografia. Essa decisão foi feita por respeito às normas acadêmicas, mas não representa o meu ponto de vista.

O auge do álbum, que é a sua faixa-título, também demonstra isso. Um trecho ou *sample* com a voz de Belchior, na música “Sujeito de Sorte”, repete múltiplas vezes que “ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”. E no catártico ato final da música, as lindas vozes de Majur e Pablllo Vittar aparecem como participação especial e conclamam: “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes / Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes / é dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir” (EMICIDA; DJ DUH; VASSÃO, 2019b).

Em entrevistas, Emicida tem reconhecido que o álbum reflete as mudanças que tem acontecido em sua vida, desde que alcançou o sucesso na música, e conseguiu se ocupar da própria felicidade. Segundo ele, da mesma forma como as agruras da vida de um jovem negro, pobre e periférico lutando pelo sucesso o faziam se expressar de maneira mais agressiva no início da carreira, o Emicida de agora, casado, pai e muito bem reconhecido como artista só deseja compartilhar sua felicidade e inspirar outras pessoas em posições sociais precárias a lutarem por si e pelos seus.

Talvez também possamos falar do Emicida do início da carreira como alguém que exemplifica o provérbio que foi citado junto a ele na epígrafe desse capítulo. Sua hostilidade tinha motivo de ser, bem como acontece com muitos *rappers*, e a postura de “vir para matar” refletia um estado de desumanização ao qual ele foi exposto dentro da realidade social brasileira, amplamente marcada pelo racismo estrutural. Como aponta Aílton Krenak, existe “uma humanidade que integra um clube seletivo que não aceita novos sócios” (KRENAK, 2020, p.82). E não se pode esperar um comportamento “dentro das regras” de civilidade desse “clube”, da parte de quem foi excluído dele.

Por outro lado, a expressão de sentimentos que Emicida tem alcançado por meio da sua arte foi capaz de afetar muitas outras pessoas, incluindo, certamente, muitos daqueles que teriam renegado sua humanidade, caso tivessem o conhecido sob outros contextos. Da posição social de onde se encontra atualmente, ele parece se sentir mais à vontade para usar essa arte como um ponto de apoio para a intervenção sobre o mundo, ou “fazer renascer”, no sentido de uma mudança positiva. Sua decisão de chamar a música que faz de neo-samba também me remete à letra de uma outra canção, que diz que “o samba é o pai do prazer / O samba é filho da dor / o grande poder transformador” (VELOSO, 1993).

O projeto do álbum AmarElo também rendeu um documentário cobrindo alguns aspectos de sua produção, recebimento pelo público e turnê. Até mesmo o impacto da pandemia de covid-19 em interromper a esta última foi um ponto de discussão, associado à reflexão que ele já traria inicialmente, sobre a saúde física e mental de corpos “outros”. “AmarElo – É Tudo Pra Ontem” é uma pungente narrativa que recupera a história negra do Brasil, e relaciona o que

é vivido hoje com eventos de centenas de anos. O impacto que a cultura, a arte e a(s) resistência(s) têm no pertencimento e na autoimagem das pessoas recebe muito destaque (OURO PRETO, 2020).

A narrativa histórica desenvolvida nesse documentário coloca os negros sempre na posição de atores sociopolíticos criativos e capazes, atuando para mudar a História, em lugar de aceitarem ser simplesmente peões inertes nos jogos dos poderosos. É uma tentativa explícita de afetar (produzir afetos em) a memória social. Ou seja, causar efeitos no passado, que também é uma das muitas interpretações possíveis para o enunciado “É tudo pra ontem”. Isto pode ser similar à concepção de Walter Benjamin (1936, 1940) de que o ofício historiográfico deve uma redenção ao passado, protegendo seus mortos através da memória.

Porém, o papel de construção da memória, para Emicida, também não pode ficar restrito aos historiadores. Como expressou em outro verso, na música “Ubuntu Fristáli”, de alguns anos atrás: “Nossos livros de História foram discos” (EMICIDA, 2013). Essa é mais uma das sabedorias desse artista, que ressoam em mim e que levo comigo para a profissionalidade, pois desejo que os jovens com que trabalho tenham acesso a livros e outros materiais de História. Mas sempre conscientes de que há outros jovens que não têm o mesmo acesso ao conhecimento.

De fato, as referências musicais que o cantor tem apresentado nos seus trabalhos musicais, e em inúmeros outros microprojetos relacionados a eles, demonstram que sua formação humana e intelectual deve muito mais às obras artísticas que ele consumiu do que à escolaridade institucional. Muitos de seus fãs talvez digam o mesmo sobre a influência que o próprio Emicida tem em suas formações.

Eu, como fã e educador, tento me deixar afetar por suas músicas, enquanto questiono o que ele tem realizado, que nós, em nossa profissionalidade não temos. Somo seus dizeres a inúmeros outros que partem dessa fronteira que habitamos no Sistema-Mundo, e que me perturbam positivamente, oferecendo sabedoria para decolonizar padrões arraigados, que impedem nosso desenvolvimento mais harmonioso e saudável.

Quanto que não deixamos de fazer, enquanto comunidade de profissionais da produção e divulgação de conhecimento histórico, para que seja necessário a musicistas “ensinar História” por nós? E por que as narrativas que surgem dessa outra direção são tão diferentes da História escolar? Por que elas parecem conversar muito mais intimamente com as subjetividades dos estudantes? Obviamente, podemos nos defender dizendo que os musicistas não lidam com os mesmos constrangimentos que nós, professores. Mas é só isso mesmo? Percebo que todos produzem história e são protagonistas das mesmas, porém somos nós – profissionais da História – que temos, por ofício, obrigação de produzir conhecimento histórico

de ponta, a ser referendados socialmente. Isso gera uma responsabilidade para com o resto da sociedade.

Quando pergunto às turmas para as quais leciono: “Qual é o motivo para se aprender História?”, não percebo dificuldade da parte dos discentes em responder. “Relembrar o passado para não repetir os erros no futuro”, “saber quem somos e como chegamos aqui” e “entender como a humanidade funciona” são respostas comuns, demonstrando que, provavelmente, algum professor já se dedicou a fazer essa mesma tradicional discussão com eles, como é comum nos “inícios de ciclo”, ou seja, primeiros bimestres do 6º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. Isso significa que até a motivação do estudo de História é tratada como mais um conteúdo a ser recebido pronto!

Essas respostas que recebo são meramente teóricas, pois raramente as turmas demonstram alguma consciência dessas motivações ao longo da trajetória escolar. Pelo contrário, é muito mais comum que perguntem “Para que precisamos estudar isso?” ao longo das aulas em que a História é, de fato, estudada.

Para dizer o mínimo, a maioria dos estudantes encara a História escolar como descolada da realidade e sem propósito. Eles a percebem como uma narrativa estanque que são obrigados a decorar porque “cai na prova” e nos vestibulares e concursos, mas que não se relaciona com eles em nenhum nível para além dessa “utilidade”. E é natural que seja assim, porque o ensino reforça esse utilitarismo, ao mesmo tempo em que ignora solenemente os imperativos internos dos próprios sujeitos discentes (quando não os reprime ativamente). Esses sujeitos são tratados como personagens passivos no “aprendizado”, que têm o dever moral de simplesmente aceitar receber docilmente aquilo que pessoas de maior formação “sabem ser importante para eles” (DUARTE JR., 1999; KNAUSS, 2004).

Ao longo deste capítulo, abordo questões variadas que giram em torno dos processos de construção de sentidos, com vistas a alcançar um maior efeito (e também afeto) no ensino de História. Encaro os questionamentos que levantei nesse pequeno “prelúdio” com bastante humildade, assumindo que não somente a tradição da música, mas das artes como um todo, possuem muito a nos ensinar sobre ensinar. Tal como já ensinam História para tantos.

Por isso, as fontes artísticas serão usadas em harmonia com as fontes acadêmicas e com as argumentações de minha própria autoria. A ideia é desfazer das hierarquias que temos como obviedades, assumindo que lidar com um objetivo como o meu, profundo demais para ser respondido somente a partir do racionalismo ocidental, exige outros regimes de elaboração sobre a realidade, bem como outras epistemologias e metodologias.

Espero que, mais uma vez, a Arte chegue aonde a escolaridade ainda não chega, tal qual os discos que Emicida escutou, e os que ele cria.

2.1 Arte, expressão e aulas de História

O objetivo ao citar Emicida não é louvar “a genialidade do artista”, pois essa maneira de apreciar uma obra de arte possui diversos deméritos, a começar pelo reforço de uma visão individualista. O próprio artista não se coloca nessa posição. Pelo contrário, “AmarElo” e todo o processo artístico ao seu redor trazem a marca de uma construção coletiva, na qual o *rapper* se declara somente um “repartidor de bênçãos”, ou alguém que utiliza de sua notoriedade para valorizar e ressoar as vozes das pessoas comuns.

A ancestralidade negra, as relações interpessoais e a espiritualidade são a todo tempo apontadas como as verdadeiras fontes dessa “novidade”, que nada mais seria que recuperar algo que sempre existiu em nós, e que se manteve vivo até mesmo diante dos absurdos de nossa História. Assim, o projeto se relaciona à ideia benjaminiana de um esforço para reconstituir a experiência verdadeira, e também constitui uma prática decolonial, mesmo que jamais utilize essa terminologia. Percebe-se uma intenção de apoiar o “dizer” num “solo” outro, isto é, no horizonte simbólico das populações subalternizadas da realidade brasileira, e algumas vezes africanas ou de Abya Yala.

Para Emicida, há algo a “matar”, ou desaprender, e algo querendo renascer em seu lugar, como alternativa coletivista ao individualismo extremado que corrói a vivência humana. Para ele, isso está presente em cada um de nós para ser encontrado, afinal, “todo mundo é um”, e “tudo que nós tem é nós” (EMICIDA; NAVE, 2019a).

Essa nova epígrafe também ecoa Ailton Krenak, que esteve presente em uma epígrafe anterior. A opção pela coletividade de muitas tradições contra-hegemônicas se mantém: “Quando eu percebo que sozinho não faço a diferença, me abro para outras perspectivas. É dessa afetação pelos outros que pode sair uma outra compreensão sobre a vida na Terra.” (KRENAK, 2020, p. 104)

Nessa mesma toada, também quero que minha profissionalidade docente se volte para colaborar com o reestabelecimento de uma coletividade nas comunidades escolares das quais tomo parte. Este capítulo se dedica a debater o lugar que a arte possui nesse objetivo, e se inspira

tanto nos artistas que, como Emicida, têm me mostrado sua potência, quanto na potência do próprio acontecimento que é uma aula.

Já salientei que as vivências pelas quais passei ao ser “obrigado” a trabalhar com a disciplina de Artes em um certo emprego foram o incidente instigador que me levou à presente pesquisa. A situação que se estabeleceu para mim, durante esse período, foi instigante porque representou quase uma antítese completa do conteudismo sisudo que vejo na cultura disciplinar do ensino da História (dentre outras disciplinas); naquela, e em muitas outras escolas, as artes são consideradas como uma “submatéria” que só serve como “descanso”, ou para cumprir determinações oficiais. Dessa maneira, os problemas que eu encontrei ali eram outros, e não eram os mesmos com os quais eu já possuía familiaridade.

Mesmo os profissionais mais politicamente engajados da escola tinham a disciplina de História em alta conta devido à sua função social, mas não valorizavam as aulas de Artes da mesma forma. Faziam comentários que reduziam as muitas atividades que realizávamos nessa segunda matéria a um “cortar e colar” recreativo, e me deixavam em dúvida se sequer entendiam o que se passava em uma das minhas aulas. Notavelmente, parecia que, para eles, a História “salvava o Mundo”, e a Arte “meramente” o enfeitava.

Eles não deixavam de atribuir algum valor às aulas de Artes, mas elas eram pensadas apenas como um momento para que os estudantes “soltassem as emoções”, de uma mesma forma como se esperava que nas aulas de Educação Física eles “soltassem os corpos”.

Ora, qual seria a necessidade de que essas duas aulas soltassem o que quer que fosse, se as outras não aprisionassem? Por que era considerado normal que houvesse essa divisão artificial dos momentos? Não deveríamos ser quem somos em sua totalidade, o tempo todo?

Para João Francisco Duarte Jr., essa visão sobre as disciplinas se inscreve em uma divisão ainda maior que está na base de nossa civilização: o confronto entre o “útil” e o “agradável”:

Em geral as coisas úteis, ‘sérias’, são aquelas que identificamos como maçantes, trabalhosas; em outros termos: são as *obrigações* que temos que cumprir, mais ou menos a contragosto, e que nos permitem sobreviver nas selvas de concreto e aço de nossas cidades. Já as agradáveis, prazerosas, são aquelas reservadas às nossas férias e feriados, isto é, as que guardamos para usufruir *após* terem sido cumpridas as nossas maçantes obrigações (DUARTE JR., 1999, p.12).

Mais gravemente ainda, Aílton Krenak nos adverte que existe um falseamento no próprio sentido da vida, pois a preocupação em alcançar certos marcos de sucesso, ou de constituir “uma biografia”, nos impede de fruir verdadeiramente dessa existência. Essa

ideologia nos coloca a serviço do “progresso” e da pretensa linearidade do tempo que arriscam levar a humanidade à extinção (KRENAK, 2020, p. 108-109).

Contribuindo para esse falseamento, as escolas têm sido responsáveis por ensinar a diferentes gerações que o sucesso na vida depende de uma compartimentação entre os sentimentos e a racionalidade, ou “iniciam-nos, desde cedo, na técnica do esquadramento mental” (DUARTE JR., 1999, p.13). Esta é análoga às divisões do real operadas no entendimento humano pela colonialidade do saber (LANDER, 2005). A disciplina histórica também sofreu com esse processo de mutilação, como demonstra o caminho que ela percorreu no Ocidente ao longo do tempo.

Durval Muniz de Albuquerque Júnior nos lembra que na época da história *Magistra vitae*, apontada por muitos como uma “origem” ocidental da disciplina, ela era considerada como gênero literário e arte. Deveria se preocupar com a confiabilidade dos relatos, é claro, mas ainda mais com a sua dimensão estética, que servia para prender a atenção do público e o convencer de suas lições. Foi o historicismo alemão quem renegou essa dimensão em sua obsessão com narrativas fidedignas do que “realmente aconteceu”. As preocupações estilísticas e retóricas passaram a ser secundárias em relação à cientificidade metodológica e teórica (ALBUQUERQUE JR., 2012, p.22-25).

Esse movimento foi acompanhado por um processo de cientificização da Europa em vários níveis, e pela cisão entre a História como produção de conhecimentos ditos científicos (saber, historiografia) e como difusão de conhecimentos (memória, estudo escolar). Mas, ainda assim, o crescimento da importância social e política da primeira sempre dependia da mobilização desse conhecimento na segunda. (CATROGA, 2001, p.51)

A necessidade da Educação para legitimar a prática científica não impediu que se estabelecesse uma profunda hierarquização entre ambas, que até hoje nos afeta. Existe uma expectativa bastante generalizada de que o ensino de História se baseie no conhecimento científico e simplesmente o “traduza” ou “simplifique” para o público escolar, mas mantendo sempre resguardada a maior fidelidade possível (MATTOS, 2006; MONTEIRO, 2007, 2011).

Assim, os professores ainda geram desconfiança quando se dedicam a nutrir o aprendizado da disciplina com a estética ou com a emoção, porque isso os afastaria de um ideal científico que a História escolar teria função de resguardar. Em suma, a necessidade expressiva que é natural para os seres humanos está presente também na construção de um pensamento histórico, mas esse potencial não costuma ser aproveitado pelo sistema educacional, porque há um entrave ideológico e cultural construído ao longo da vigência do racionalismo europeu no Sistema-Mundo.

O campo da Arte-Educação, por outro lado, sofre do problema contrário, sendo utilizado como válvula de escape de toda a emotividade que a escola interdita, e nada mais. Ou seja, na divisão da vida que Duarte Júnior (1999) descreveu, a História escolar parece ter sido associada às obrigações sérias e maçantes, porém necessárias, ao passo que a Arte-Educação seria prazerosa e emocionante, porém desnecessária e insuficientemente séria.

Por isso, a transdisciplinaridade é o olhar com que desejo tratar essa questão, percebendo as disciplinas não como campos fechados definidos pelo contraste uns com os outros, mas como centros de irradiação de pensamento e práticas, próprios do pensamento complexo, em cujas órbitas pode-se situar, sem uma definição exata de qual campo se ocupa (MORIN, 2005).

Entendendo que os limites das disciplinas são arbitrários, e que as razões didáticas são mais importantes que a manutenção dos mesmos, acredito que ambas as tradições podem ganhar algo do contato uma com a outra. Assim, quero me deter um pouco mais sobre a tradição da Arte-Educação, na busca por ferramentas que me permitam explorar a expressividade na minha disciplina de origem.

Os estudiosos da Arte-Educação acreditam que a emoção e a razão não são partes isoladas e contraditórias da mente humana, mas sim, habilidades dialeticamente desenvolvidas. Desde o princípio, o seu objetivo não era tornar os estudantes artistas no sentido profissional, nem tratar as técnicas artísticas como um conteúdo a ser ensinado. Acreditava-se somente que a arte poderia ser uma grande aliada na tarefa da Educação como um todo, uma vez que era uma maneira de também trabalhar a emoção, e não a deixar em segundo plano, como costumava ocorrer (DUARTE JR., 1999, p.13-14).

No Brasil, houve um longo caminho para que essa tradição se estabelecesse. A colonialidade teve grande peso no nosso desenvolvimento cultural, e tanto o campo artístico quanto a imprensa foram cerceados pela metrópole até 1808, quando a família real portuguesa veio para o país e demandou o consumo desses tipos de produções (BARBOSA, 2016, p.674).

Evidentemente, bem antes disso, já havia manifestações culturais que hoje trataríamos como “arte”, em especial aquelas produzidas pelos povos originários. Contudo, essas e outras populações subalternizadas não tinham suas criações reconhecidas como tal, e a Igreja Católica controlou durante todo o período colonial a produção que era reconhecida. E em ambos os casos, as produções tinham intencionalidades muito diversas da composição de um “campo artístico”, e subsistem relativamente poucos registros delas.

O único “movimento artístico” identificável no país antes disso foi o Barroco, que originalmente foi importado e cresceu de maneira dispersa por força da Igreja Católica, mas ganhou uma identidade própria no país através da criatividade de afrodescendentes e povos

originários. Por ser a primeira ocorrência brasileira de uma estética deliberadamente “artística” e independente em relação às regras estrangeiras, tanto a corrente quanto o próprio período colonial têm sido foco de uma revisão da parte da pesquisa sobre a história social da arte, nos últimos anos (PAIVA, 2022; BARBOSA, 2016).

No entanto, o Barroco foi combatido quando a Academia Imperial de Belas Artes foi fundada e a Corte portuguesa convidou uma invasão de artistas franceses identificados com o estilo Neoclássico. Estes se tornaram a referência oficial para o nascente campo artístico organizado. Foi sob a égide dessa influência que o ensino superior de Arte foi fundado no país, antes que houvesse seu ensino primário ou secundário (BARBOSA, 2016, p.674).

Dessa forma, a concepção de arte em si foi uma importação colonialista no país, já carregada de pressupostos modernos, como as ideias de genialidade e autoria renascentistas. Isso se manteve quando o ensino de artes no primário e no secundário foi estabelecido. Não surpreendentemente, o sistema de ensino oficial “tem seguido sucessivamente os modelos francês, inglês e norte-americano, quase sempre por imposição do próprio governo.” (BARBOSA, 2016, p.673).

Mesmo a Semana de Arte Moderna de 1922, considerada um marco para a produção artística com uma identidade deliberadamente nacional, não afetou de maneira direta o ensino de artes nas escolas, que, naquele momento, era mais identificado com o Desenho Geométrico, por influência positivista. Somente a partir do escolanovismo, houve um enfrentamento dessa concepção e os caminhos do ensino de Artes se subdividiram. De maneira geral, a “ideia da Arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar, ligando imaginação e inteligência” se difundiu apenas em alguns estados que a incorporaram a reformas educacionais. Mesmo nesses lugares, a influência dos primeiros trabalhos de John Dewey foi muito forte, acarretando uma difusão da concepção naturalista do ensino de artes. Não se estimulava o aspecto crítico e o desenvolvimento da técnica pelos estudantes, mas somente o desenho como fluxo totalmente espontâneo da consciência (BARBOSA, 2016, p.675-676).

Na década de 1930, começaram as primeiras tentativas com escolas especializadas em Artes, também com sentidos variados. O curso para crianças da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo, dirigido por Mário de Andrade, foi especialmente relevante como início de uma associação da produção infantil com a Filosofia da Arte (BARBOSA, 2016, p.680).

O movimento brasileiro de maior vulto com relação à Arte-Educação, denominado Movimento Escolinha de Artes (ou MEA), surgiu da experiência das Escolinhas de Arte do Brasil (EAB). Estas foram fundadas em 1948, no Rio de Janeiro, e se disseminaram até a marca de 135 escolinhas, incluindo algumas no Paraguai e em Portugal (BARBOSA, 2016, p.683).

Esse movimento foi construído de maneira descentralizada e multifacetada, devendo muito a profissionais e benfeitores diversos, como Augusto Rodrigues, Noemia Varela, Helena Antipoff, Anísio Teixeira, Ulisses Pernambucano e Nise da Silveira. Paralelamente, também houve “situações análogas” à da EAB, realizadas por artistas que queriam expandir a produção artística: Guido Viaro, no Paraná; Lula Cardoso Aires, em Pernambuco; e Ivan Serpa, no Rio de Janeiro (BRASIL, 1980, p.11-12).

Desde quando foram idealizadas, as escolinhas deveriam funcionar em paralelo à escola comum, porque muitos de seus fundadores, como Augusto Rodrigues, reconheciam que essa última instituição não era aberta o suficiente para dar conta de todas as mudanças preconizadas para a Educação (BRASIL, 1980). Mas, paralelamente à sua atuação própria, muitas escolinhas usavam de argumentos psicológicos ligados à necessidade da livre expressão para convencer o sistema de ensino regular a adotar algumas de suas metodologias. Para Ana Mae Barbosa, esse esforço não alcançou muito resultado até 1958, quando uma lei federal permitiu a criação de aulas experimentais com esse sentido nas escolas (BARBOSA, 2016, p.682). A criação do “Curso Intensivo de Arte na Educação” (CIAE), em 1961, levou a EAB a transcender as ações educativas com crianças e passar a ser também um espaço de formação de professores (LIMA, 2017).

Mas também foi muito evidente o impacto de dois regimes autoritários em atrasar o desenvolvimento da Arte-Educação no Brasil. Em ambos os momentos, muitos artistas e educadores foram perseguidos, e alguns dos mais renovadores, afastados de posições diretivas que ocupavam. Houve uma “pedagogização” do ensino de Artes, isto é, seu afastamento da reflexão da própria Arte em função de uma utilização instrumental nas escolas, como treino da visão ou forma de reforço das outras disciplinas. Se hoje, nos círculos progressistas, fazemos questão de usar o termo “Arte-Educação” em vez de “Educação Artística”, é porque queremos recusar a forma que a disciplina tomou durante a Ditadura Militar que conduziu o país entre 1964 e 1985/1988. (BARBOSA, 2016, p.680).

Desde a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (Lei 5.692/71, criada durante esse regime) a Arte se difundiu na educação básica, ao menos em nome. Reservou-se oficialmente um pequeno espaço no currículo escolar para as aulas de Artes, embora fossem tratadas como atividade escolar, e não uma disciplina. Também foram criados os cursos superiores para a formação de professores de Educação Artística. Mas João Francisco Duarte Jr. (1999) alega que essa foi somente uma forma de “fingir preocupação”. Existe, até hoje, uma variedade muito grande de abordagens utilizadas, seja por motivos culturais, políticos ou por falta de formação dos profissionais envolvidos.

Em 1981, foi criada a linha de pesquisa em Arte-Educação na Pós-Graduação em Artes da Universidade de São Paulo (USP), e essa universidade foi por muito tempo a única a formar mestres e doutores em Arte-Educação. Atualmente, há 14 linhas de pesquisa espalhadas pelo país, mas nenhum curso de mestrado ou doutorado acadêmico autônomo. Os recentes mestrados profissionais possuem a função de aproximar as inovações da produção acadêmica da sala de aula do ensino básico, porque isso não acontecia até sua criação (BARBOSA, 2016, p.685-692).

Por tudo isso, percebemos que o caminho foi longo até que a Arte-Educação constituísse uma expressão própria dentro do país, e que esse processo não está terminado, nem alcançou ainda um ponto ótimo. Para Ana Mae Barbosa, foi importantíssima a contribuição de Noêmia Varela (nas Escolinhas de Arte do Recife e do Rio de Janeiro), que influenciou no “Modernismo em Arte-Educação” no Brasil, difundindo o estímulo à criatividade pessoal dos estudantes como regra. A Abordagem Triangular corresponderia à sua “pós-modernidade”, pois somou à busca da expressividade (fazer artístico) às atividades de leitura crítica da imagem: interpretação, contextualização e apropriação (BARBOSA, 2016, p.682-685).

Na década de 1980, a própria Ana Mae Barbosa sintetizou algumas aprendizagens obtidas com a EAB nesse macroconceito (RIZZI; SILVA, 2017). Desde então, a Abordagem Triangular (ou AT) se difundiu de maneira não-oficial entre docentes, e chegou até a alcançar alguma oficialização em 1998, como influência não-explicita para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino de Arte (BARBOSA, 2016). Cresceu ao ponto da internacionalização, mas hoje, como todo ensino de humanidades, se encontra na mira dos projetos educacionais neoliberais (PAIVA, 2017).

A Arte também não foi nunca tratada como uma disciplina do mesmo valor que as outras, salvo raros momentos de experimentações curriculares que não se mantiveram. Por todo esse tempo, no entanto, seguiu sendo construída e repensada pela comunidade de arte-educadores, como abordagem “em processo” (BARBOSA, 2016, p. 688-692). Fernando Azevedo afirma que se trata de uma teoria pensada desde o princípio como aberta, inacabada e dialógica, seguindo as ideias freirianas. O mais importante é que as ações práticas sejam pensadas como *práxis*, isto é, ação reflexiva sobre o mundo, com vistas a transformá-lo. (AZEVEDO, 2014)

Todo esse referencial se baseia no funcionamento da própria mente humana. Os sentimentos (incluindo aí sensações e sentidos corporais) são sempre a primeira forma como apreendemos o mundo. A linguagem chega posteriormente e é usada para captar os nossos sentimentos, dar-lhes significados e classificá-los através de conceitos, em conformidade com o nosso grupo social e sua cultura. Mas nunca consegue, de fato, englobá-los completamente.

“Posso nomear o que sinto: alegria. Mas, como mostrar *em quê* e *como* esta minha alegria é diferente da que senti ontem? Como comparar a minha alegria à sua? Como descrevê-la?” (DUARTE JR., 1999, p.42).

É por conta da insuficiência dos símbolos linguísticos para realizar essa tarefa que a arte surge entre a humanidade, como tentativa de realizá-la um pouco melhor. O esforço artístico passa sempre pela criação de uma forma (estática ou dinâmica) que busca “representar” de alguma maneira os sentimentos. Mas não pode ser considerada uma linguagem, porque as formas que constrói não são símbolos convencionados o suficiente para *significar* diretamente qualquer conceito, como as palavras. Ela pode, no máximo, utilizar palavras, mas nesse caso será mais do que o conjunto de seus significados (DUARTE JR., 1999, p.43-45). Desse modo,

a pergunta mais inconveniente que se pode fazer a um artista é: “o que você quis dizer com o seu trabalho”? Ora, se o sentido que ele busca expressar pudesse ser *dito*, ele o faria através da linguagem, que é o meio por excelência para a comunicação conceitual. O artista não *diz* (um significado conceitual); o artista *mostra* (os sentimentos, através de formas harmônicas). (DUARTE JR., 1999, p.45).

A arte pode ser considerada “quase” um símbolo, porque simboliza tão somente os sentimentos que estão nela mesma, em suas formas. Diferente das letras e palavras, os seus elementos constituintes dificilmente guardam significado por si só, sem o arranjo numa forma. Não há “regras gramaticais” para a arte, no máximo as convenções dos estilos de época, e muitas vezes romper com os mesmos é justamente o que se considera positivo na arte. Os artistas, portanto, estão a todo tempo tentando acessar o que é inefável e escapa das redes conceituais tecidas pela linguagem (DUARTE JR., 1999, p.46-47). Seu objetivo é mostrar a profundidade do “irracional” para os outros, e essa tarefa requer uma profunda sensibilidade, incongruente com a sobriedade preconizada pela sociedade (e pelo ensino).

É impossível não relacionar esse papel com a “instituição do sonho” que Aílton Krenak descreve em “A vida não é útil”: Para ele, é através do sonho que conseguimos nos comunicar com o restante da natureza, além de nos prepararmos para o cotidiano e veicularmos afetos. Sobretudo, os sonhos exercitam e avalizam o nosso sentido cósmico, que é também senso de coletividade. Persistir em sonhar, e em serem tocados profundamente pelos sonhos, é o que mantém os povos originários como quem são (KRENAK, 2020, p. 34-39).

De maneira culturalmente diferente, porém similar em algum nível, os artistas também permanecem quem são por transcenderem as barreiras da racionalização e da conceituação linguística para a expressão e a compreensão de si mesmos. Exercitam e assim alcançam maestria no ato de ser quem são (DUARTE JR., 1999, p.65-73). E é por essa chave que Duarte

Jr. embasa a sua discussão em favor da Arte-Educação. Ela seria uma forma de promover em todos os estudantes um encontro com os lados do próprio ser que a maioria das pessoas não realiza. Permitiria a todos o exercício de si, sem que haja mais uma mutilação da sociedade ao reservar esse privilégio apenas para os artistas.

Para ele,

a civilização ocidental assentou-se desde logo sobre três postulados, quais sejam: 1) A primazia da razão – a razão tem o poder de solucionar qualquer problema, e os únicos problemas reais são aqueles propostos pela ciência. 2) A primazia do trabalho – deve-se trabalhar incessantemente para a produção de bens; deve-se orientar nossa ação sempre na direção de fins utilitários. 3) A natureza infinita – desenvolvimento significa a produção cada vez maior de produtos manufaturados, acreditando-se que a natureza, de onde são retiradas as matérias-primas, seja inesgotável (DUARTE JR., 1999, p.63).

Pois bem, o primeiro desses postulados leva ao racionalismo, o segundo ao descaso com tudo que é lúdico ou estético (e que fica, portanto, relegado aos poucos momentos de lazer), e o terceiro gera o sistema produtivo pautado pela expansão infinita, que é insustentável. A revisão desses pressupostos, especialmente o terceiro, se torna uma necessidade urgente, para evitar a destruição da vida no planeta (DUARTE JR., 1999, p.63-64) – ou “um fim do mundo” entre outros, na perspectiva krenak (KRENAK, 2019).

Curiosamente, os dois primeiros pressupostos elencados por Duarte Jr., ao se unirem, causam o contrário daquilo que se pretende, isto é, uma reação de profundo irracionalismo. Se os valores e emoções, que são naturais para os seres humanos, são vedados e não encontram canais para sua expressão nem seu desenvolvimento, o trabalho utilitário toma o lugar do ritual, do festivo, do lúdico, do artístico... E a violência se torna a única expressão possível das emoções, ampliando o fosso de individualismo e competição que nos isola (DUARTE JR., 1999, p.64).

Foi como resposta a essa situação que a Arte-Educação surgiu. Ela serve de caminho para levar as novas gerações a acessarem as dimensões de si que a simbolização conceitual não alcança, evitando a manutenção deste estado de coisas. A escola atual, pelo contrário, não serve para esse propósito, mas somente aprofunda o problema, pois se baseia nas mesmas crenças do ser nos quais a civilização ocidental se assenta. Ela se limita a “ensinar respostas”, que

na maioria dos casos, não correspondem às perguntas e inquietações de cada um. As verdadeiras dúvidas dos alunos não chegam sequer a ser colocadas, pois o professor já sabe o que todos devem ou não saber, antecipadamente. [...] Cria-se um ‘mundo teórico, abstrato’, que serve apenas para fazer provas e ‘passar de ano’, e que não se articula à vida vivida dos estudantes (DUARTE JR., 1999, p.72).

Por isso, a Arte-Educação não é um treino para que os estudantes se tornem artistas, e nem deve significar somente uma disciplina entre as outras (para que se conheça a arte já feita e suas técnicas, simplesmente como mais alguns conteúdos para a lista). Ela implica em rever a estrutura escolar para que promova uma formação verdadeira do ser humano, e não tão-somente uma transmissão simbólica de conhecimentos. Isso não será possível sem a criação de um sentido para a vida, da parte de cada educando, e depende, portanto, da livre expressão dos sentimentos (DUARTE JR., 1999, p.72-75).

Cabe diferenciar a comunicação da expressão, através da discussão de qual é o objeto principal que é transmitido. Para Duarte Jr., a primeira foca na transmissão de conceitos, e, portanto, o emissor deseja, sobretudo, que o receptor compreenda completamente a mensagem, sem ambiguidades. Já na segunda, importa que se manifeste sensações e sentimentos, através de sinais e signos que apenas *indicam*, mas não *significam* aquilo. É o caso do choro, que expressa, mas não significa a tristeza (DUARTE JR., 1999, p.40-41). Na Arte, notavelmente, a multiplicidade de sentidos possíveis é considerada positiva, como uma capacidade de gerar infinitos efeitos nos seus apreciadores, e que resiste às tentativas racionais de “interpretação” que a concluem (SONTAG, 2020).

Mesmo sendo fenômenos possíveis de conceituar separadamente, as duas nunca conseguem acontecer de maneira verdadeiramente separada. E, por conseguinte, a leitura do mundo nunca pode ser realizada somente através das palavras, como a escola tenta a todo tempo. É necessário trabalhar com a dimensão dos sentimentos, anterior à linguística, até mesmo para que possa haver o diálogo entre ambas, gerando aprendizagem (DUARTE JR., 1999, p.41-42).

Nesse sentido, mesmo as aulas das outras disciplinas podem ser enriquecidas pela Arte-Educação, se operarem com a expressão, a criatividade artística, a relação, o diálogo e a ludicidade. Ou seja, o mais importante seria um esforço para nos direcionarmos na direção das questões próprias dos educandos; uma Educação para a ação autônoma, e não para a reprodução subserviente (DUARTE JR., 1999, p.74).

Considero que a minha postura transdisciplinar em sala de aula tem relação com isso. O que defendo pode ser chamado de Arte-Educação da disciplina de História, pois quando indico a necessidade de aulas encanto-expressivas em qualquer disciplina, estou defendendo o direito dos estudantes de realizarem as próprias leituras de mundo, libertando a expressão através do contato e da feitura de artes que empreguem o saber histórico escolar.

2.2 Possibilidades gnosiológicas e *aesthéticas* para decolonização e encantamento do viver

Feita a defesa da expressão como um valor central no ensino de História, cabe lembrar também que faz parte da obra da Modernidade/Colonialidade o recalque de inúmeras formas de viver, de fazer e de sentir: a colonialidade do ser, que torna impossível para nós realizarmos uma expressão significativa de nós mesmos, sem que a desobedeçamos ou enfrentemos (MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO 2010, 2015, 2019).

A Arte seria uma parte importante desse enfrentamento. No entanto, muitas vezes é o próprio campo que convencionalmente a produz que contribui para o recalque, e não para o enfrentamento do mesmo. Para que seja possível trazermos a Arte para a aula de História de uma maneira responsável, ainda precisamos primeiro nos determos um pouco sobre essa discussão, como fez Adolfo Albán Achinte.

Para o autor, a produção da colonialidade se deu também na dimensão temporal, gerando um “antes” e um “depois”, isto é, um lugar para os “outros” e um para os europeus, respectivamente. Nossos lugares e formas de vida periféricos não pertenciam ao tempo do progresso linear, mas ao que era “*pré-*”, isto é, prévio a esse novo começo. A “arte” (conceituada assim) chegou à América - ou Abya Yala - como instrumento de conversão católica, e toda a sequência de estilos de época posterior se dava no decorrer de um tempo do qual não fazíamos parte. Éramos estimulados a meramente copiar esses estilos, que não se encaixavam com nossa realidade (ACHINTE, 2014).

A cor da pele foi um fator fundamental para o enquadramento das produções culturais, o que causou impactos na própria experiência das sensações das cores. O branco foi associado à assepsia e à pureza, à luz e à racionalidade, ao passo que a diversidade cromática se tornou um problema, associado à multietnicidade das sociedades, que se buscava desfazer (ACHINTE, 2014, p.54).

Os muitos “-ismos” das vanguardas que se estabeleceram no século XX na Europa refletiram a crise do sistema de representação moderno, amparado nesses falseamentos. As premissas da estética clássica foram questionadas a partir de um contínuo rechaço de passados, que expressava também uma resposta às convulsões do capitalismo (ACHINTE, 2014, p.56). Mas essa desconstrução, a meu ver, já alcançou o seu limite no niilismo de parte da produção dita “pós-moderna”, e por isso mesmo, existe espaço para que deixemos de rechaçar todo e qualquer passado, nos encaminhando para um encontro com o que ficou abandonado nas periferias (DUSSEL, 2016; KRENAK, 2019, 2020).

As artes, então, podem funcionar como uma espécie de “pedagogia decolonial”, na medida em que atuam para autorrepresentação, autorressignificação e construção de novas simbologias, por parte de autores que habitam nas fronteiras ou periferias do Sistema-Mundo. Isso pode potencializar a evidência da pluralidade multicolor de existências, num ato de reflexão permanente sobre a exclusão social, o genocídio, a afirmação de estereótipos etc., que é muito maior que a mera produção de objetos artísticos. Uma maneira de evitar que a arte seja apenas um exercício narcisista que reproduz o estado do campo da arte em todas as suas contingências problemáticas (ACHINTE, 2014, p.58).

Walter Mignolo também defende a possibilidade de artes e outras práticas que desvelem a realidade da colonialidade, seja pela sua denúncia direta, ou por cultivar um desprendimento da *estética* que faz parte da colonialidade. Em “Aesthesis decolonial” (2010), ele traça uma abordagem (ou um aprendizado) a partir das obras artísticas de Fred Wilson, Pedro Lasch e Tanja Ostojic, retomada em “Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después” (2019), quando ele aborda também o fazer de Benvenuto Chavajay.

Esta última figura questiona o próprio conceito de “arte” com o qual o seu fazer costuma ser nomeado pelos críticos, pois se arvora na tradição maia, que não possuía uma palavra equivalente. Segundo Chavajay, seu fazer pertence à esfera do sagrado comunal, e as memórias, palavras, sensações etc. que o impregnam, são de uma origem ancestral, que não cabe no vocabulário moderno/colonial (MIGNOLO, 2019, p. 23-24). Esse detalhe já demonstra que existe, em ambos os textos, uma intenção de Mignolo de problematizar fundamentos do campo artístico no Ocidente. A começar pela noção de *estética*, que seria uma construção moderna a partir da palavra grega *aesthesis*, mas transformando o seu significado, que originalmente era algo similar a “sensação”, “processo de percepção” ou “sensação através dos sentidos”. A partir do século XVII, o conceito se restringe, passando a significar apenas “sensação do que é belo”. Então, surge a *estética*, como teoria da beleza, associada ao conceito de arte, como prática (MIGNOLO, 2010, p.13).

Esta operação cognitiva constituiu, nada mais, nada menos, a colonização da *aesthesis* pela *estética*; pois se a *aesthesis* é um fenômeno comum a todos os organismos vivos com um sistema nervoso, a *estética* é uma versão ou teoria particular das sensações relacionadas com a beleza. Quero dizer, não há nenhuma lei universal que torne necessária a relação entre *aesthesis* e beleza. Esta foi uma ocorrência do século XVIII na Europa [...] O problema é que a experiência singular do coração da Europa torna-se uma teoria que “descobriu” a verdade da *aesthesis* para uma comunidade particular (por exemplo, a etnoclasa que hoje conhecemos com o nome de burguesia), que não é universalizável [...] Por razões complexas, que têm a ver com a construção

da Europa a partir de 1492, a teorização particular de sua experiência se universalizou (MIGNOLO, 2010, p.14, tradução minha)¹⁰

Assim, decolonizar a “dimensão estética” requer reconhecer a associação direta errônea que é feita entre estética, beleza e arte, desacoplar estes sentidos um do outro, e incorporar todo o resto da *aesthesis* que é escamoteado e retido por essa operação, com efeitos na ciência, na filosofia, na epistemologia, na teoria política, na economia, em toda obra realizada dentro da Modernidade (MIGNOLO, 2019, p. 26).

Liberar a *aesthesis* da estética desvela a geopolítica do sentir, do pensar e do fazer, nos levando a decolonizar outras concepções abstratas, como o conceito de “amor” (deslocando-o da perspectiva cristã e liberal). Em vez de uma manifestação da “presença de cultura”, ele se torna *práxis*, isto é, con-vivência com tudo que também vive (não só os seres humanos) (MIGNOLO, 2019, p.26). Há, portanto, efeitos sobre os sentimentos, as relações entre seres, e tudo mais que se pode exprimir ou não. A própria divisão apontada por Duarte Jr., entre razão e sentimento, desmonta-se quando fazemos referência ao conceito de *aesthesis*.

Mignolo também relaciona a colonização do que hoje podemos chamar de dimensão artística àquela que foi operada no campo filosófico, e descrita criticamente por Valentin-Yves Mudimbe. Percebe-se que, da mesma forma que a estética colonizou a *aesthesis*, a epistemologia - ou a filosofia como um todo - colonizaram o pensar, ou *gnosis*:

Mudimbe tirou do esquecimento o conceito de *gnosis* e lhe deu um novo significado. O utilizou para nomear a *práxis* do pensar na África, apagada pelo vocabulário eurocentrado [...] A filosofia não é mais do que um fazer na memória e *práxis* do Ocidente regulado disciplinarmente, desde a filosofia teológica cristã, passando pela sua secularização durante o Iluminismo. Mas a memória desse fazer não está na África. As pessoas de lá pensam, como todo ser humano, e não precisam filosofar, exceto por adoção de fazeres que não correspondem com suas memórias (MIGNOLO, 2019, p.18).¹¹

¹⁰ No original: “Esta operación cognitiva constituyó, nada más y nada menos, la colonización de la *aesthesis* por la estética; puesto que si *aesthesis* es un fenómeno común a todos los organismos vivientes con sistema nervioso, la estética es una versión o teoría particular de tales sensaciones relacionadas con la belleza. Es decir, que no hay ninguna ley universal que haga necesaria la relación entre *aesthesis* y belleza. Esta fue una ocurrencia del siglo XVIII europeo. [...] El problema es que la experiencia singular del corazón de Europa traslada a una teoría que “descubrió” la verdad de la *aesthesis* para una comunidad particular (por ejemplo, la etnoclase que hoy conocemos con el nombre de burguesía), que no es universalizable. [...] Por razones complejas, que tienen que ver con la construcción de Europa a partir de 1492, la teorización particular de su experiencia se universalizó”. (MIGNOLO, 2010, p.14).

¹¹ No original: “Mudimbe, recogió del olvido el concepto de *gnosis* y le dio un nuevo significado. Lo utilizó para nombrar la *praxis* del pensar en África, borrada por el vocabulario eurocentrado [...] La filosofía no es más que un hacer en la memoria y *praxis* de occidente regulado disciplinariamente, desde la filosofía teológica cristiana, pasando por su secularización durante la Ilustración. Pero la memoria de ese hacer no está en África. La gente piensa, como todo ser humano, y no necesita filosofar, excepto por adopción de haceres que no corresponden con sus memorias” (MIGNOLO, 2019, p.18).

Após essa reflexão, seria muito difícil não questionar como tal colonização das discussões se reflete nas nossas aulas. Que espaço a *aesthesis* está tendo para se realizar de fato? E a *gnosis*? Será que estamos enquadrando ambas essas potências de nossos corpos como “estética” e “filosofia”? Como desaprender tais fórmulas e encontrar atividades escolares “outras”?

Do mesmo modo como faz Mignolo, o que estou propondo começa por liberar ambas, e principalmente a *aesthesis*. Desde Descartes, o “aesthético” foi encoberto com o “racional”, e teorizar sobre a “estética” foi o primeiro passo desse encobrimento. A partir de sua mutação em estética, o terreno estava preparado para que se desvalorizasse qualquer experiência “aesthética” que não coubesse na conceituação autorreferente europeia. É necessário, portanto, praticar o “desprendimento” em relação aos padrões que limitam a *aesthesis* dentro da Modernidade/Colonialidade, inclusive desprendimento do conceito de “arte” que esteja colado com o estético (MIGNOLO, 2019).

Esse exemplo de mudança de perspectiva pode parecer pequeno, mas comporta uma decisão que leva a repensar pontos fulcrais do horizonte simbólico, decolonizando o saber e o ser, de modo que se fortalecem as lutas contra a colonialidade do poder. Afinal, a decolonialidade não opera por meio de “golpes de estado”, mas por meio de processos de longa duração, ambíguos e erráticos. Redefinimos nossos horizontes e nos pomos em sua direção, refazendo a nós mesmos nesse processo (MIGNOLO, 2019, p.27). Como no poema de Edson Marques, erroneamente atribuído a Clarice Lispector: “a direção é mais importante que a velocidade.” (2005, n.p.).

O que se busca com discussões como essa é mudar os termos da conversação, evitando adaptações funcionais, isto é, concessões menores às quais o padrão colonial de poder recorre quando interpelado por teorias críticas, contanto que estas concessões não o ameacem a um nível mais profundo. Por exemplo: Nos últimos anos, tem-se falado no fenômeno da “virada decolonial” na arte brasileira, perceptível na multiplicação e fortalecimento das curadorias, produções e visibilidade de artistas de povos originários, afrodescendentes, transgêneros, entre outros, além de diversas abordagens da “temática” da decolonialidade. Mas ainda percebemos uma presença muito pequena de populações subalternizadas nas posições decisórias e muito pouca mudança no perfil das instituições que comandam o campo artístico. Assim, ainda não está claro se o aumento expressivo que se observa no número e no alcance de artistas e pesquisadores(as) comprometidos(as) com a decolonialidade pode realmente trazer efeitos pragmáticos e estruturais sobre o sistema artístico, ou se a estratégia de permitir essa renovação

do campo simplesmente levará à incorporação de novas identidades no sistema, sem mudanças profundas (PAIVA, 2022, p.32).

Catherine Walsh chamou muito bem a atenção para a existência de uma “interculturalidade funcional” ou “interculturalismo funcional” (conceitos de Fidel Tubino). Essa falsa dialogicidade tolera algum nível de diferença, e até permite a ascensão de indivíduos de racialidades outras, mas, ao contrário da “interculturalidade crítica”, não pretende tocar nas causas da assimetria estrutural entre populações inteiras. Pelo contrário, esconde suas causas, gera uma ilusão de mudança e promove um “não-diálogo” (WALSH, 2009).

Trata-se de uma estratégia menos violenta, na qual o poder colonial se mostra sedutor, mas se deve levar em consideração que as manifestações excluídas, como vocês dizem, sempre devem aceitar os termos da estética para serem incluídas; em outras palavras, obedecer a suas regras (MORENO, 2017, p.47).

No pensamento ocidental, o capitalismo se firmou como uma obviedade tão grande, que, para muitos, “a ideia de outro mundo é apenas um outro mundo capitalista consertado. [...] Um mundo velho e canalha fantasiado de novo.” (KRENAK, 2020, p. 68). Acomodações de ideias como essas são possíveis porque o discurso de progresso que embasa a Modernidade/Colonialidade já prevê a mudança e a novidade como seu motor, contanto que se mantenha o progresso linear ou “desenvolvimento”, que, na realidade, corresponde à acumulação capitalista. Podemos “andar para a frente”, mas nunca “trocar de rota”.

As mudanças que se permite que aconteçam no geral também são o conteúdo da conversação, isto é, valores mobilizados pela retórica moderna ou pós-moderna para que se continue a manipular a *aesthesis* da população em um sentido condizente com a colonialidade (“a novidade”, “um novo conceito”, “o último modelo”). Por isso,

A tarefa decolonial consiste na eliminação e substituição dos termos da conversação; não mudanças na cronologia do acontecer, mas deslocamentos laterais e desprendimento das ilusões que regulam a retórica das “mudanças” (MIGNOLO, 2019, p.28. Tradução minha).¹²

A discussão em torno do conceito de colonialidade desmascarou o lado obscuro das promessas de progresso ou desenvolvimento que acompanharam a colonialidade. Mudar os termos da conversação é todo esforço que engloba o nosso desprendimento do imaginário que essas promessas estabeleceram, seguido pela reconstituição “epistêmico/estética”, ou da *gnosis*

¹² No original: “la tarea decolonial consiste en la quita y el reemplazo de los *términos de la conversación*: no cambios en la cronología del acontecer sino desplazamientos laterales y desprendimiento de las ilusiones que regulan la retórica de ‘los cambios’” (MIGNOLO, 2019, p.28. Grifo meu.).

e da *aesthesis*. Isso implica, portanto, na confecção de posicionamentos desobedientes das regras do jogo, apoiados nas nossas memórias e no nosso solo. (MIGNOLO, 2019, p.31)

Essa também é uma resposta às mudanças violentas que foram operadas ao longo da colonialidade, e que corresponderam à última mudança nos termos da conversação de que se tem notícia, sem afetar a todos igualmente. Durante as colonizações, os europeus invasores tiveram a facilidade de meramente ajustar os conteúdos de sua conversação aos termos que produziram com o pensar renascentista e humanista; mas para o resto do mundo, os termos foram alterados forçosamente para que se adequassem à mesma conversação imposta. Dessa maneira, as memórias, línguas, organização, saberes e fazeres do mundo não-europeu foram substituídos ou regulados por conceitos como epistemologia, estética, democracia, filosofia, ciência etc. (MIGNOLO, 2019, p.21). Hoje, temos muitos destes como valores inestimáveis, mas deixamos outras possibilidades de existência mais amplas e próprias das nossas memórias ancestrais escaparem por entre os dedos e se perderem. Vivemos em uma triste tentativa de imitação de modelos gerados em outras realidades.

Porém, ao mesmo tempo em que a imaginação de formas de vida foi atacada pelos padrões coloniais, a própria situação de dificuldade causada pela colonialidade sempre gerou uma potência incomensurável, no sentido de uma capacidade criativa impressionante dessa parcela da humanidade que foi subjugada, em busca de sua emancipação. Isso nasce do desejo básico por dignidade e autoafirmação, que, da parte dos colonizados, necessariamente traz o esforço transformador da realidade. A fratura que foi operada em todas as esferas do viver desde a colonização liberou energias, que a todo momento foram aplicadas em projetos que, hoje, poderíamos entender como “decoloniais”. E não, tão somente, no sentido de uma oposição e resistência ao que é posto, mas também de preservar, manter vivo, re-existir (MIGNOLO, 2019, p.21).

Concebo a re-existência como os dispositivos que as comunidades criam e desenvolvem para inventar cotidianamente a vida e poder desta maneira confrontar a realidade estabelecida pelo projeto hegemônico, que desde a colonização até nossos dias tem inferiorizado, silenciado e visibilizado negativamente a existência [...] A re-existência aponta para um descentramento das lógicas estabelecidas; buscar nas profundidades das culturas – neste caso, indígenas e afrodescendentes – as chaves de formas de organização, de produção, alimentares, rituais e estéticas, que permitam dignificar a vida e a reinventar para permanecer em transformação (ACHINTE, 2014, p.60, tradução minha).¹³

¹³ No original: “Concibo la re-existencia como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días há inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia [...] La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas – en este caso indígenas e afrodescendentes – las claves de formas organizativas, de producción,

A insurgência e re-existência que nasce dos povos tradicionais é muito mais antiga e profunda que a codificação da revolta fronteiriça como escrita acadêmica ou arte autointituladas decoloniais. Mas estas últimas também são muito importantes, porque operam denúncias e geram reflexões, sustentadas nas primeiras. Ambas se somam, de maneira que a “máscara” da modernidade vai caindo, e os projetos transformadores vão se multiplicando (MIGNOLO, 2019).

Se nos compreendemos como herdeiros de tradições outras, devemos a nossos antepassados a continuidade da luta, nos baseando nessa construção e manutenção coletiva, bem mais do que nos arrogando criadores de algo novo. Habitar as fronteiras ou periferias não foi uma opção, mas nos aconteceu, e hoje, podemos aproveitar que essa condição ao menos conformou tamanha potência decolonial. As possibilidades gnosiológicas e “*aesthéticas*” fronteiriças fazem desse lugar aquele de onde podem sair as mudanças nos termos da conversação (MIGNOLO, 2019, p.21).

Para dar vazão a essa potência, é necessário romper deliberadamente com as tradições que escamoteiam a violência colonial e apaziguam o que não se deveria aceitar pacificamente. Mignolo cita o exemplo do artista estadunidense Fred Wilson, que fala sobre os museus. Para ele, estes são lugares onde *supõe-se que* todos se sintam bem com o que está exposto, mas ao mesmo tempo há seleções, exclusões e violências que não estão visíveis, acontecidas desde a colonização até a própria curadoria das exposições. Estas estão no “mundo real” e raramente são mencionadas (MIGNOLO, 2010, p.18).

Para Wilson, então, todo o mundo das artes opera sob o signo da negação, reprimindo com esses “supõe-se que” um incômodo natural com toda a situação colonial. Mesmo sendo espaço de aprendizagem, os museus acabam reproduzindo essa lógica, isto é, ensinam muito daquilo que se deveria, na realidade, desaprender. Por isso, este artista rompe com o silêncio para impedir que esse “supõe-se que” continue imperando.

Aproximando essa discussão da nossa realidade como professores, percebemos que, da mesma maneira, é muito fácil para o ensino acabar reproduzindo os silenciamentos coloniais. Isso implica em condicionar estudantes, desde os seus anos fundacionais, para se adequarem aos mesmos, como vimos em tantos autores até aqui (DUARTE JR., 1999; KNAUSS, 2004; PARAÍSO, 2015; KRENAK, 2020).

Contudo, se temos em vista uma consciência social e uma Educação transformadora orientada por ela, então, em lugar de adequar e “pacificar”, devemos cultivar provocações que

alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose” (ACHINTE, 2014, p.60).

coloquem a plenas vistas os limites da realidade atual. Enfrentar o recalque e as ideologias que justificam o injustificável; gerar subjetividades confortáveis com suas necessidades e quereres, para que estas não busquem se adequar às expectativas do padrão colonial do poder, expressas em qualquer área da vida que seja. O objetivo é que os estudantes entendam que esse padrão não comporta sua total realização pessoal, e a partir dessa percepção o confrontem.

Queremos uma geração disposta a mudar os *termos* da conversação em função de um solo “nosso”. Com certeza, essa tarefa não será fácil, pois desafia as perspectivas institucionais, e no ensino, como no mundo da arte, isso sempre despertará incômodos. Os próprios estudantes podem ser aqueles que mais se incomodem com o desafio que lhes fica proposto, apresentando um posicionamento apreensivo, receoso em realizar uma abertura que é necessária tanto para que haja encantamento quanto expressão.

A própria colonialidade, com sua cruel capacidade de destruir e intoxicar subjetividades, é responsável por essa postura defensiva. Quantas vezes todos nós já não nos deparamos com o medo de expressar-nos em sala e sermos ridicularizados? Quantas vezes nós, os professores, não nos autocensuramos porque estávamos convencidos de que nosso trabalho deveria ser técnico, “profissional”, e não havia espaço para “fazer amizade com aluno”?

É também impedindo o recalque das energias dos corpos e das mentes que as nossas aulas podem enfrentar a colonialidade (PACIEVITCH; PEREIRA, 2021). Esse esforço passa pela decisão de abandonar os nossos próprios recalques, sem renegar nossas posições fronteiriças e as dores que são sentidas a partir daí. Pois, como discutimos, não pode haver formação sem expressão dos sentimentos, e mesmo excluir aqueles que são incômodos impediria que essa formação se desse plenamente.

Ao mesmo tempo, porém, o recalque é uma reação de defesa natural das nossas mentes, conforme as violências e traumas se acumulam, e a consciência de cada um tem dificuldade de processá-los. Por isso, ele não pode ser impedido tão simplesmente, e a maioria dos estudantes já desenvolveu recalques por anos antes de se encontrar conosco em uma sala de aula. Em especial porque existe toda uma tendência social que estimula a sua produção.

Evidentemente, o caminho mais direto para evitar e dismantelar o recalque está no acompanhamento psicológico, cuja atuação não pretendo substituir. Mas como permitir que a Educação auxilie e estimule a busca por esse processo, ainda mais levando-se em consideração que a saúde mental ainda é um tema tão evitado por indivíduos, famílias e escolas?

Para ajudar a trabalhar essa situação, cheguei ao conceito de “encanto” ou “encantamento”, enquanto sentimento e atitude opostos ao recalque, a serem construídos nas relações comunitárias e na expressividade. Com um sentido bem amplo, que engloba, em um

contexto educativo, várias outras ideias que vão da simples mobilização de referenciais já existentes, à diversão, ao envolvimento afetivo, ao engajamento para a ação transformadora no mundo e outras possibilidades. Tudo que ajudar a conformar uma postura de abertura e envolvimento.

Em sua forma mais profunda, o encanto se refere ao exercício deliberado e consciente da capacidade humana de amar a própria vida e tudo com que se con-vive ao longo dela. É a atitude de receptividade para o novo, quando se considera que pode haver mais a ganhar do que a perder nos diversos encontros da vida. É um triunfo da esperança sobre o medo e o comodismo, inclusive como ato político. É abraçar a própria *aesthesis* e se permitir estar “radicalmente vivo”, disposto a fruir da vida ainda que esteja repleta de dores e um “fim do mundo” possa ser iminente (KRENAK, 2020).

Perceba-se que não se trata de um sinônimo para a espiritualização dos saberes, mas que essa também é uma das muitas opções válidas, quando isso for espontâneo e respeitoso com as diferenças. Por exemplo, Luiz Rufino, na “Pedagogia das Encruzilhadas” (2018), interpreta os “encantes” como saberes ancestrais e tecnologia que foram roubados dos seus legítimos herdeiros, a população afrodescendente. O “desencantamento”, para ele, também foi uma violência da colonialidade, visando enfraquecer esses poderes. De forma que, agora, nos resta “esculhambar essas amarrações” (RUFINO, 2018, p. 80).

Silvia Federici (2022) também argumenta que Max Weber usava a expressão “desencantamento do mundo” para referir-se ao fenômeno no qual a racionalização produzida pelas formas modernas de organização social foi esvanecendo a religião e a sacralidade das interpretações humanas da realidade. Mas ela vai além, defendendo que o alerta do autor alemão se estendia a uma perda de sentido para a existência. Num sentido político, Federici amplia essa discussão, para que “desencantamento do mundo” também se refira à perda social da capacidade de reconhecer ou imaginar outras lógicas existenciais, para além da lógica acumulativa do desenvolvimento capitalista (FEDERICI, 2022).

Esse “bloqueio”, segundo a autora, nos impede de tomar nossos tormentos diários por vivemos sob esse sistema econômico e transformá-los em uma ação palpável para subvertê-lo. Embora ela reconheça que a perseguição e desarticulação de diversos tipos de organização coletiva tenha tido um grande papel nessa incapacidade, defende que o nosso maior obstáculo é o apego à constante inovação técnica que o sistema oferece, nos iludindo com “superpoderes” sem os quais não conseguimos nos imaginar (FEDERICI, 2022). Nesse ponto ela se assemelha a Ailton Krenak, quando este sustenta que estamos viciados em modernidade e incapazes de

largar essa forma de viver, porque a tecnologia nos ilude convencendo de que poderemos sair impunes desse modelo civilizacional destrutivo (KRENAK, 2020).

Mais do que criticar a tecnologia por si só, ambos sustentam que a solução para a crise civilizacional pela qual passamos se relaciona a uma redescoberta de lógicas de vida que não passem pelo desenvolvimento capitalista, retornando a saberes e poderes outros. Federici chama esse processo de voltar a imaginar alternativas como “reencantamento do mundo”, e o percebe como pré-condição para a oposição antissistêmica (FEDERICI, 2022).

No ambiente escolar, o encanto pode ser desenvolvido e estimulado dialeticamente com a “expressão” ou “expressividade”. Esse último termo, no caso, inclui, mas não se limita a: produção autônoma de conhecimento, vivência e reflexão saudável da própria inserção temporal, expressão artística, fabricação de sínteses, de discursos e de itens físicos que se relacionem de alguma forma com o ensino-aprendizagem. Em suma, trata-se de mesclar a leitura ativa do mundo e a intervenção consciente no mesmo, como todo aprendizado deveria fazer. É a construção do conhecimento orientado como *práxis*.

Conforme uma comunidade escolar cria um ambiente acolhedor, as trocas tendem a ir se potencializando gradualmente, num ciclo virtuoso. O encanto e a expressão vão se retroalimentando, levando a efeitos cada vez mais potentes. Com Caroline Pacievitch e Nilton Mullet Pereira (2021), defendo que é necessário deixarmos de nos pautar pelos limites do sistema educacional, para passarmos a deixar a infinidade do tempo trabalhar a nosso favor.

Estes autores nos desafiam a pensar os nossos encontros com os estudantes como possibilidades ilimitadas, numa atitude que denominam de “Sonhar”. Isso só pode acontecer ao decolonizar o tempo durante o “Aular” (a nossa prática cotidiana como professores), de forma que o tempo vai se libertando da narrativa unívoca da História eurocêntrica, que corre sempre em um sentido já definido. Dessa maneira, pode-se chegar a um “Alegrar”, ou acúmulo de afetos alegres, que aumentam a nossa potência (PACIEVITCH; PEREIRA, 2021).

Não se trata, é claro, de buscar a perfeição, mas, pelo contrário, de reconhecer o “inacabamento” permanente de cada ser (FREIRE, 1996), inclusive de si próprio. É necessário estar sempre se seduzindo pelo mundo e pelo contato com as outras pessoas, revendo ideias e formas de agir e ser. Por coerência, nenhum(a) docente deveria chegar a uma sala de aula se sentindo dono(a) de todas as respostas.

Uma grande parte da insatisfação que aflige professoras e professores vem da premissa de que o nosso estudo deveria nos colocar nessa posição de “sábios”. Como resultado, nos chocamos e irritamos por não sermos reconhecidos dessa forma pelos estudantes. Todas as relações são prejudicadas, e como consequência, também a aprendizagem.

Nesse sentido, potencializar o ensino de História não é uma questão de saber cada vez mais, mas sim de aprender a direcionar cada vez melhor os saberes que se possui para constituir uma experiência saudável, relevante para todos. Esse direcionamento parte da consciência do limite, buscando uma associação ao outro como forma de aumentar a potência. Em suma:

A aula de História pretende ter as respostas e as soluções para esses dilemas terríveis e, como Sísifo, segue se decepcionando e se culpando ao ver que as pessoas ainda não entenderam, ainda não agiram, ainda não fizeram – a revolução, a conversão, a interpretação no sentido certo. Tentamos fazer aqui, ao nosso jeito, um samba sobre o infinito. Diante de algumas questões antigas, ensaiamos alguns conceitos e apostamos naquilo que mais prezamos como professores de História: a alegria de dividir 50 minutos, pensando sobre tempo, com os jovens.” (PACIEVITCH; PEREIRA, 2021, p.466).

Reconhecendo os nossos limites como um convite à construção coletiva, caminhamos para a conceituação do que chamamos aulas encanto-expressivas no subitem seguinte.

2.3 O conceito de “aulas encanto-expressivas”

Se concordamos que a Educação deve se pautar em função das questões dos educandos, então nunca haverá uma forma perfeita de se trabalhar, que se aplique em qualquer situação. Enquanto existir, a docência sempre será uma obra em aberto, feita com a colaboração de muitas outras mãos, que não somente as das professoras e professores.

Quando defendo as “aulas encanto-expressivas” de História, não estou apresentando uma metodologia feita para ser reproduzida, nem criando regras de como trabalhar. Estou meramente criando um conceito para ajudar naquilo para que os conceitos servem: problematizar e expressar nossos desafios e possibilidades. Sem muitas pretensões de mudar o mundo através da simples racionalidade científica ou filosófica, acredito que “criar conceitos consiste em viver, simplesmente construir condições para continuar a viver, dar conta dos acontecimentos que nos acontecem” (PACIEVITCH; PEREIRA, 2021, p.454).

Porém, ao que devemos nos atentar para mirar uma aula que seja encanto-expressiva? Qual é a fisionomia das práticas que espero ajudar a vislumbrar? Tenho dado pistas, mas ainda é preciso concluir. Fora a discussão que já realizei sobre a importância da expressão e do encanto em diálogo dialético, também acredito que as aulas encanto-expressivas devam

demonstrar um caráter que é fundamentalmente: 1) coletivista; 2) paciente; e 3) inconformado; como explicarei a seguir:

As aulas encanto-expressivas precisam ser “coletivas”, porque se baseiam nos afetos para o aprendizado, como em toda Arte-Educação. Pois bem, o encontro entre seres é a maior fonte dessa potência humana, e os afetos produzidos em sala de aula são vivificantes, se todos os presentes tiverem reconhecido os seus direitos, especialmente os de se expressarem e se encantarem.

Em especial, devemos nos atentar ao respeito desses direitos entre os estudantes, porque no sistema educacional atual são eles que estão em condições de maior fragilidade, tendo a sua voz autoritariamente calada. Resguardado esse cuidado, acredito firmemente que o prazer poderia suprir o medo da reprovação e de suas outras consequências, motivando o aprendizado de uma forma muito mais poderosa e saudável.

A coletividade também é um fator muito importante para conformar identidades que não se constituam pela negação do outro. Através de uma interculturalidade crítica, a diferença é respeitada de maneira profunda, sem que se acoberte as violências existentes na sociedade. Dessa maneira, todos são convidados a se responsabilizarem e enfrentarem o individualismo. Pois, afinal, ele nos impede de viver a vida de maneira profunda, destruindo a dignidade de todos.

Por último, o coletivismo das aulas também permite a constituição de pequenas comunidades de aprendizagem, em cada turma ou escola. As mudanças realizadas na sala de aula de História podem até mesmo principiar ações estratégicas na organização da comunidade local, ou na luta macropolítica. E conformar uma cultura coletivista que componha uma “experiência sintética” (BENJAMIN, 1933, 1936).

Somado às aulas encanto-expressivas, a instituição escolar também deve assumir essa responsabilidade, dialogando com seus arredores e trazendo a comunidade para suas atividades. Com seu alcance, está em posição privilegiada para fomentar a naturalização do coletivismo e da democracia mais aprofundada construída verdadeiramente a muitas mãos.

Num primeiro momento, isso foge do escopo do que muitos de nós podemos fazer, como professores, mas é um direcionamento que não pode ser perdido de vista, e não devemos esperar que ele comece a ser realizado pelas instituições. Pelo contrário, lancemos algumas sementes para seduzir nossos colegas, nossos estudantes e nossa comunidade escolar como um todo, confiantes de que, se esse trabalho faz sentido, alguém dará sequência a esse esforço, gradualmente. Essa também é uma forma de construção coletiva.

Ao mesmo tempo, também é necessário que as aulas encanto-expressivas sejam “pacientes”, isto é, que se evite o voluntarismo narcisista de quem pensa que vai, sozinho, resolver as questões da Educação. Quem se incomoda porque o resto da coletividade não cumpre com um roteiro premeditado, ou não trabalha com o diálogo como via de construção da novidade. Ora, Paulo Freire (1996) já nos ensinava que a dialogicidade requer a abertura generosa para encaminhamentos que resultem de outras vontades. Ao dialogar, não podemos querer reter o controle das situações. Mesmo o educador ou a educadora que ofereça lindos caminhos encanto-expressivos para aqueles que educa ainda depende da participação destes. Não reconhecer isso seria uma outra forma de individualismo.

Muitas vezes, o estado de coisas que vislumbramos é possível, mas depende de toda uma nova construção de subjetividades. Quais foram os estímulos que os estudantes receberam ao longo da vida? Será que eles estão abertos para o encontro como desejaríamos? E qual é o poder que um docente possui para enfrentar a maré do desânimo e do fatalismo de nossos tempos?

No mínimo, é necessário dar tempo e apoio para que as mudanças nas aulas sejam bem compreendidas e internalizadas pelos estudantes, e isso só ocorrerá gradualmente. Mesmo quando outros círculos e ambientes lhes estimularem de outras maneiras, é possível que, com o tempo, eles consigam perceber o contraste entre estes e as aulas encanto-expressivas, e a partir daí busquem a essas últimas como um espaço seguro e diferenciado.

Por isso mesmo, é preciso reconhecer os tempos necessários, como quem espera os tempos da natureza para uma planta crescer e poder ser colhida, ou o término de uma estação chuvosa para construir uma casinha. A mesma postura com que Gilberto Gil se dirigia ao Abacateiro, na canção “Refazenda”. Afinal, se “Nós também somos do mato”, temos nossos próprios tempos de maturação. E se não é tão depressa que os nossos corações podem trazer os frutos que desejamos, ao menos podemos “brincar no regato” enquanto aguardamos (GIL, 1975).

O conceito das aulas encanto-expressivas, portanto, não se adapta ao tempo das exigências produtivas das sociedades pós-industriais, mas sim, serve para sua crítica e desconstrução. É necessário ao educador ou à educadora empenhado(a) nesse esforço começar com bons exemplos de paciência. E assim, quem sabe, conseguiremos substituir as formas vazias de um ensino adestrador (DUARTE JR., 1999) por uma educação como prática de liberdade (hooks, 2013). Podemos, até mesmo, gestar experiências com a calma de um artesão (BENJAMIN, 1933, 1936).

Mesmo em face de um “fim do mundo” iminente, nós, indivíduos que trabalhamos a Educação no cotidiano, não podemos acreditar que tenhamos superpoderes. Podemos apenas apelar para uma calma como a de Aílton Krenak, para lidar com o fim do mundo semeando um novo. Nos dedicarmos à fruição de “uma dança que desliza sobre o tempo” (PACIEVITCH; PEREIRA, 2021) ou um salto no vazio com “paraquedas coloridos” (KRENAK, 2019).

Por fim, não podemos jamais supor que a “paciência” a que me refiro signifique “morosidade” ou “comodismo”. Estes nada alcançam. Muitos pensadores, como Paulo Freire, explicaram que as construções ideológicas dos que lucram com o atual estado do mundo estimulam o fatalismo, para que a História pareça decidida, e não haja mobilização para lutas transformadoras. O “inacabamento”, pelo contrário, é a postura de quem percebe que há sempre alternativas, e se põe a caminho (FREIRE, 1996). É ter o tempo em si liberado das amarras com que a “História universal” o prendeu (PEREIRA, 2022; PEREIRA; TORELLY, 2023).

Nas aulas encanto-expressivas, é necessário adotar a todo momento uma atitude “inconformada” com o jeito de ser da humanidade, da escola, de nós mesmos; principalmente com os resultados já alcançados pelos nossos esforços. Ao menos enquanto a obra da colonialidade continuar de pé, e a “humanidade” continuar se dirigindo em direção à própria extinção, haverá sempre alguma luta para a Educação. Sempre haverá um novo esforço transformador que é possível e até imprescindível.

Por isso, precisamos considerar a tarefa da transformação das aulas tradicionais em aulas encanto-expressivas como um espectro; não como marcos bem delimitados. Jamais poderemos dizer, de maneira conclusiva, “essa aula foi (ou não foi) encanto-expressiva”... Mas podemos dizer “minhas aulas não têm sido encanto-expressivas o suficiente”, ou “acredito que essa atividade tornará o nosso próximo encontro bastante encanto-expressivo”. Sobretudo, toda vez que nos encontrarmos com os jovens para mais uma aula, ousemos nos perguntar: “Como eu posso, no dia de hoje, encantá-los um pouco mais?”

3 UMA ESPERANÇA FANTÁSTICA E PROMISSORA – OFICINAS PEDAGÓGICAS ENCANTO-EXPRESSIVAS

Não é bom alimentar a criança com palavras, quando ela clama pelas coisas e atos.
(Helena Antipoff)

- É verdade que não tem mais prova de Artes, professor?
- É verdade.
- Então, pra que tem matéria?
(Diálogo entre mim e uma estudante, 2023.)

Podemos nos colocar a caminho da transformação encanto-expressiva da Educação, mas não podemos inventá-la sozinhos, e muito menos obrigar alguém a embarcar na viagem conosco.

Mesmo tendo sido tão curto e tão calmo, o diálogo com a estudante que foi recriado na epígrafe deste capítulo exemplifica esse limite muito bem. Demonstra o tamanho do desafio que temos pela frente, se nos propomos ao objetivo de realizar mudanças verdadeiramente relevantes no ensino.

Naquele contexto, ainda dentro da minha curta vivência como professor de Artes, estava acontecendo uma mudança de cenário. Começava um novo ano letivo, e a direção da escola decidiu que as minhas aulas mudariam de uma configuração similar às outras disciplinas – com livro didático próprio e avaliação através de provas – para uma forma mais livre, prática, “recreativa”, e com avaliação processual.

A meu ver, a mudança não refletia uma compreensão ou valorização das Artes, mas sim, uma percepção de que aquela não era uma disciplina séria, que demandasse a mesma formalidade das outras disciplinas. O interesse era de utilizar minhas aulas para a produção de lembranças artesanais para as famílias em datas comemorativas, ampliando a participação da clientela em eventos pagos que eram constantemente realizados. Eu, o professor, não fui consultado, mas somente informado da mudança; e pouca orientação foi fornecida quanto ao funcionamento do novo formato, tendo recaído sobre meus ombros o esforço da adaptação.

Mesmo consciente da problemática com tudo isso, encarei aquela como uma oportunidade positiva, na qual eu poderia aproveitar a ausência de um direcionamento explícito para repensar o currículo e transformar a disciplina em algo mais próximo daquilo em que acredito. Ao trocar tantas demandas relacionadas a um livro conteudista por apenas algumas obrigações relacionadas às datas comemorativas, eu esperava que “sobrasse tempo” para as

atividades (que hoje chamo de) encanto-expressivas, e me animei para isso. Mas faltava saber como os estudantes reagiriam, e aquela verbalização da menina de 13 anos foi uma forma chocante de perceber que, para muitos deles, nada mudava.

Naquele momento, ela demonstrou uma total ausência de expectativas quanto ao que aquelas novas aulas poderiam fazer por ela, quando libertadas da roteirização prevista pelo livro didático. E eu fui percebendo que o que ela disse poderia ter sido dito por vários outros estudantes da mesma sala, ou da mesma escola, que só não tiveram a mesma ousadia para se expressar.

Como ela, a maioria deles também compreendia o ensino apenas como uma obrigação, com vagas promessas de futuro como recompensa, e provas bem palpáveis como elemento de motivação imediata (através do medo). Tais estudantes exemplificavam uma situação muito comum na sociedade.

Para eles, o conteúdo era somente um meio para o verdadeiro fim, que era “passar de ano”, e a escola também tendia a se tornar meio para outro fim, o diploma. Este seria um meio para o verdadeiro fim, o (suposto) sucesso profissional. E, claro, seria fácil apontar para essa questão de um ponto de vista moral, culpabilizando os estudantes, mas essa percepção das aulas e dos conteúdos é construída nas vivências escolares. Mais do que "alienação" daqueles, é fruto da própria cultura escolar (DAYRELL, 1999, p.23).

Quando esse diálogo se deu, eu me recorde de ter me sentido, ao mesmo tempo, atingido pelo descaso manifestado por aquela adolescente, e instigado a fazer algo por ela e por seus colegas. Queria demonstrar para eles que a Educação poderia ser algo a mais, sem se limitar apenas ao roteiro tradicional que eles já conheciam e desprezavam.

Hoje, com as novas referências teórico-metodológicas, reconheço que aquele foi um contexto escolar em que eu encarei uma crise como oportunidade; percebi que o vazio de sentido que a menina deixou exposto me dava espaço para trabalhar. Onde ela pensava me mostrar apenas despeito, eu lia algo mais: eu percebi uma expressão da sua vontade de encontrar significado, ou seja, de dar sentido aquilo tudo!

Tenho certeza de que, por si só, ela teria escolhido abandonar o sistema escolar e nunca mais voltar, preenchendo aquele tempo sempre incômodo em sua rotina com algo que já fizesse maior sentido para ela. Mas não tendo poder para essa opção, estava “presa” a todas as aulas que tinham sido decididas para ela, incluindo a minha. E eu também não tinha a opção de deixá-la de fora das aulas, mas sim, de trabalhar como pudesse para que ela se surpreendesse e encontrasse um pouco daquele significado, mesmo sem esperar.

As condições estavam longe das ideais, e eu tive muitos tropeços ao longo do caminho, mas nunca mais esqueci daquele diálogo, nem desisti dela e das turmas daquela pequena escola. Continuei oferecendo o melhor que pude, porque compreendi que, naquele contexto, essa provavelmente seria a única maneira de alterar a rota dos encontros para que houvesse uma construção positiva. Pensar a situação a partir dessa lógica me parece um ótimo exemplo concreto do que é oferecer uma aliança ou parceria com os estudantes.

Para isso, eu não enfrentei somente a “má vontade” de uma porção desses jovens, mas também o meu próprio medo de que remover as avaliações formais faria com que eu perdesse o controle das turmas. Contrariando as expectativas, contudo, fui me surpreendendo muito positivamente, pois a maioria dos estudantes se envolveu até mais do que no formato anterior. As suas motivações passaram a ser o prazer, a curiosidade e o próprio impulso “*aesthético*” que se expressava através das artes. Até os jovens mais desafiantes passaram a se manter mais calmos, e quando não se envolviam, ao menos se restringiam a realizar atividades malfeitas, em lugar de desafiar minha autoridade ou outro comportamento antissocial. As avaliações realmente não eram tão necessárias para motivá-los.

Por não ter a formação adequada para reger aulas de Artes, é evidente que eu não conseguiria um efeito tão otimizado quanto seria possível, mas a simples mudança de perspectiva melhorou abundantemente a minha vivência, e a dos estudantes daquelas turmas. A própria menina com quem tive o diálogo da epígrafe desse capítulo passou a gostar muito mais das nossas aulas, e demonstrar algumas tímidas evoluções positivas como estudante e sujeito.

Se naquele período como professor de Artes eu ainda não consegui realizar uma transformação tão grande quanto desejava nas vidas dos estudantes, ao menos eu posso ter certeza de que consegui transformar profundamente a minha compreensão sobre o ensino, com implicações em todas as atividades pedagógicas e acadêmicas que fui desenvolvendo a partir dali.

Aquela foi uma porta de entrada através da qual eu me pus em contato com diversas teorias e questões, em especial a tradição da Arte-Educação. As aulas, as discussões e as leituras vivenciadas ao longo do Mestrado Profissional em Ensino de História somaram nessa trajetória, em especial por me conectarem mais profundamente com a perspectiva decolonial, com a qual eu só tinha me deparado brevemente. O presente trabalho engloba todas essas contribuições e muitas outras, de maneira que também desejo que ele sirva como uma pequena retribuição à comunidade acadêmica.

Mas, acima de tudo, esta pesquisa foi inspirada por muitos jovens como aquela do diálogo reproduzido, através de um sem-número de outras situações, tão positivamente incômodas como foi aquela. Indubitavelmente, é esse o acúmulo que transforma minhas aulas e minha vida, bem mais do que sou capaz de perceber ou retribuir.

Ao longo do capítulo, discutirei algumas das questões mais importantes que foram me perturbando ao longo dessa trajetória, e discutirei quais foram as estratégias encontradas para responder a essas perturbações. A última de suas seções se debruçará diretamente sobre o meu produto pedagógico, que está presente no Anexo I, é o ápice de tudo isso.

3.1 Construir alianças e pontes

Pessoalmente, eu nunca me senti bem com a ideia de que nós professores deveríamos obrigar os jovens a aprenderem. Nunca sequer acreditei que conseguíamos fazer isso, porque não temos todo esse poder sobre uma mente. O máximo que podemos fazer (e não devemos) é obrigar à obediência dos “ritos” escolares. Mas isso não surte nenhum efeito transformador. Pelo contrário, enseja as situações de falseamento tão comuns, nas quais o professor finge que ensina, e os estudantes fingem que aprendem (CAIMI, 2006).

Por conta disso, tenho dado sempre muita atenção à forma das aulas, buscando que elas sejam capazes de agradar suficientemente para que haja motivação. Algumas proposições teóricas têm me ajudado a alcançar melhores resultados, compreendendo melhor o que se passa nas mentes dos estudantes ao longo de nossos encontros.

O ser humano se difere da maioria dos animais porque não compreende o mundo somente através dos sentidos, e nem se orienta somente pelo instinto de sobrevivência. Pelo contrário, a linguagem causou uma diferenciação fundamental que nos permitiu transcender o corpo físico através da palavra, do símbolo e da abstração. A partir deles, surgiu a consciência reflexiva, e o ser humano deixou de buscar apenas sua sobrevivência biológica. A manutenção da vida passou a dizer respeito também a um plano simbólico, isto é, a uma coerência com valores e significados (DUARTE JR., 1999, p.19-21).

A vida humana é a única que também “tem que fazer sentido”. Algumas vezes, isso chega ao ponto da inversão, quando o sentido passa a ser um imperativo maior que a sobrevivência. Daí, surgem os casos de quem morre por uma causa, ou de quem se suicida por não ver sentido na vida (DUARTE JR., 1999, p.19-21).

As linguagens são o principal elemento de que o ser humano dispõe para transformar o mundo, porque organizam o real e lhe atribuem significados. Tudo que se vivencia é sempre seguido por simbolizações, e nessas operações todo novo conceito aprendido é alocado de alguma maneira em referência às vivências e conceitos anteriores. O ato de aprender é um jogo dialético entre o que é sentido e o que é simbolizado, ou entre o sentir e o pensar. (DUARTE JR., 1999, p.21-22).

Só o ser humano aprende dessa forma, e por isso, não ficaria bem dizer que um animal que adquire uma habilidade, como um rato do famoso experimento de Skinner, “aprende”. Ele tão-somente *exibe um condicionamento*, como resultado direto de estímulos ao instinto de sobrevivência. Faltam a abstração e o significado, que são a diferença entre o animal e o humano, ou entre o adestramento e o aprendizado (DUARTE JR., 1999, p.23).

Porém, mesmo que nós seres humanos sejamos mais complexos que os ratos de Skinner, ainda possuímos instintos mais básicos, que subjazem às operações mentais mais complexas, e permitem que sejamos, também, condicionados. A depender do estímulo (e da concepção de Educação que guiará os estímulos), um estudante pode aprender determinado saber de uma maneira mais completa, respeitando a complexidade de sua dimensão simbólica, ou simplesmente se acostumar a agir de certas maneiras diante de certas situações. É nesses casos que podemos perceber dificuldades para transferir e aplicar conceitos, ou usar competências e habilidades fora do contexto original em que foram introduzidas. Esse é o resultado de um ensino robótico, reprodutor, e que despeja conteúdos sem uma preocupação real em educar.

Grosso modo, foi por essa via que o sistema de ensino tradicional se estabeleceu. Não é coincidência que a mesma palavra, “disciplina”, sirva para definir o conjunto de normas de comportamento (em maioria negativas) e o conjunto de conhecimentos a saber sobre um campo do conhecimento. Os atos bem diferentes que são “saber conteúdos” e “se portar de maneira dita civilizada” foram tratados como sinônimos na construção dos sistemas de ensino em geral, no mundo ocidental.

Na instituição da “Educação bancária” (FREIRE, 1996), ambas as dimensões, do conhecimento e do comportamento, foram pensadas como algo roteirizado, coisificado, a ser absorvido pela via da exposição contínua de conteúdos e reprodução, com correção punitivista dos desvios. O processo funcionava de maneira análoga ao adestramento animal, e não surpreende que se direcionasse para as classes trabalhadoras e outras “sub-humanidades” (KRENAK, 2019), enquanto formas mais “elevadas” de formação educacional eram desenvolvidas para as elites.

O acúmulo social de informações científicas tornou a memorização conteudista um desafio cada vez maior ao longo do tempo. A evolução dos meios de comunicação foi levando os discentes a serem bombardeados por informações de muitos outros meios. E os celulares tornaram os estímulos digitais onipresentes. Tudo isso enquanto a capacidade de retenção de informações decaía vertiginosamente. Hoje, é quase sempre a escola que perde a competição entre estímulos (COSTA, 2015, p. 248). Somos obrigados a travar uma concorrência desleal pela atenção, definida pelos próprios limites físicos das mentes dos estudantes.

Discutimos, no primeiro capítulo, como esses e muitos outros pontos tornam quase impossível que o conteudismo continue funcionando no contexto contemporâneo. Não é possível que a Educação se posicione como “mais um” bombardeio de informações. As respostas de que precisamos hoje passam muito mais pela via de encontrar formas diferentes de instigar, inspirar e encantar as aprendizagens enquanto se seleciona com todo o cuidado o que se apresenta de novas informações. Precisamos lidar com uma quantidade menor de conteúdos, focando somente naqueles conteúdos que sejam transformadores e de fato pertinentes para os educandos e a sociedade.

Se quisermos que a Educação de fato os afete, precisamos lembrar da preponderância da dimensão simbólica e socioafetiva na construção do conhecimento:

[...] é só quando sentida como conquista que a educação passa a ser autoeducação. Então, sim: serão postos em ação, conscientemente, recursos pessoais que vão sendo trabalhados anteriormente e cujos produtos beneficiarão seu próprio sujeito e a sociedade. Conscientizar o educando no bom uso dos seus recursos pessoais, e no aproveitamento dos recursos naturais e sociais de sua comunidade, eis, em resumo, o grande objetivo da obra educacional (BRASIL, 1980).

Como eu percebia esse aspecto desde o tempo em que eu mesmo era apenas estudante, é evidente que eu me preocuparia com isso quando minha carreira me levasse de volta para a sala de aula, na posição de regente de aulas. Dos meus primeiros momentos como graduando e estagiário, até a já referida época como professor de Artes, isso esteve na minha mente.

A minha primeira pesquisa acadêmica sobre o ensino de História, que foi parte de uma Especialização pelo Colégio Pedro II, era diretamente sobre isso. Dediquei-me a pensar especificamente sobre o interesse discente, escrevendo um trabalho de conclusão de curso intitulado “Por que os professores (não) ensinam História? (Des)interesse discente, professores de História e as estratégias para a proposição de uma aliança pela Educação”¹⁴.

¹⁴ Esse trabalho foi orientado pela Prof. Dra. Renata Augusta dos Santos Silva e defendido em 28 de setembro de 2022.

Algumas das questões despertadas por essa pesquisa se aprofundaram e ainda estão presentes na pesquisa atual; em especial, a ideia de que é necessário que professores e estudantes se aliem em função do processo de ensino-aprendizagem, pois este é um interesse em comum de ambas as partes. Nossos verdadeiros adversários são as classes dirigentes, que se beneficiam de um ensino inofensivo a seus interesses. Não faz sentido que nós que pertencemos à classe trabalhadora nos dividamos e nos digladiemos, como acontece tão frequentemente entre docentes e discentes.

Se nós professores quisermos fazer uma oferta de paz aos estudantes, precisaremos abandonar a posição autoritária e trocar a punição do desinteressado pelo seu estímulo. Despertar o interesse é uma das melhores formas para começar a estabelecer essa aliança emancipatória entre os dois lados, e tenho me dedicado a isso na minha prática, para que os estudantes retribuam. Os resultados encontrados até então são promissores.

Uma das contribuições mais clássicas para pensar a questão do envolvimento discente na aprendizagem é a de Jean Piaget, com sua análise da psicologia infantil. Segundo o autor, o interesse serve a uma tripla função: medida para regulação do dispêndio de energia, sistema de valoração das finalidades de uma tarefa, e também parâmetro para a capacidade de seu executor em realizá-la. (PIAGET, 1983, 2005).

O interesse atuaria como regulador da energia que o cérebro dispensa em suas tarefas, de forma que, sem ele, não poderia haver assimilação de nada. O que vai ser “interessante” fica definido por uma necessidade prática, isto é, pela vontade de responder a um “desequilíbrio”, ou seja, uma nova informação que ainda não se encaixou devidamente ao que já é conhecido. O aprendizado, por sua vez, decorre do esforço mental em remediar esse desequilíbrio. É por isso que, a depender do interesse que um aprendizado mobiliza, ele pode se tornar enfadonho, fútil e inalcançável, ou importante, fácil e divertido (CAIMI, 2006, p.23).

Em sala de aula, o importante é lembrar que o conhecimento não nasce espontaneamente, nem é diretamente transmitido pelo professor. Ele é construído como resultado de uma interação com o meio na qual o estudante se sinta desafiado e motivado. Por esse motivo, o sujeito da aprendizagem é sempre, de alguma forma, ativo, ou do contrário, a aprendizagem não acontece. (CAIMI, 2006). O que cabe aos professores, portanto, é tomar escolhas pedagógicas buscando promover os mais adequados desequilíbrios didáticos, e deixar para os próprios estudantes a missão de construir, autonomamente, uma resposta nova que lhes faça bem (FREIRE, 1996).

Não entendamos as necessidades práticas que levam ao desequilíbrio no seu sentido mais raso, pois, afinal, acabamos de estabelecer que o ser humano se interessa por muito mais

do que simplesmente continuar sobrevivendo. A seletividade de nossa mente é em função do que consideramos importante para a nossa existência, isto é, para a manutenção do funcionamento de ambos: o nosso corpo físico e o nosso mundo simbólico.

Para David Ausubel, o fator crucial para o aprendizado não é exatamente o interesse, mas a possibilidade de gerar a *relação*, conexão ou ligação dos novos objetos de estudo com aquilo que já se sabe. Segundo ele, novos conhecimentos não conseguem se fixar na memória se não se relacionam a conhecimentos prévios, e são esquecidos em pouco tempo. Esse seria o “aprendizado mecânico”, em oposição à “aprendizagem significativa”. Mas só a última é que é desejável na educação emancipatória, por alcançar um sucesso educacional profundo, quando o estudante cria uma relação substantiva, e não arbitrária, do novo ao antigo (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1983).

Com a influência de Piaget e Ausubel, Paulo Freire foi adiante com uma ponderação mais incisiva, relacionando o aproveitamento das referências dos estudantes (ou não) à generosidade e à postura democrática da parte dos professores (ou sua ausência). Ele chamou de “aprendizagem bancária” aquela que não possuía sustentação nem no sentido do interesse e nem no do enraizamento, e questionou a relevância do ensino que não se ocupasse dessas questões (FREIRE, 1996).

O autor também contribuiu ao reconhecer que o ser humano possui uma vontade inata de vir a conhecer. Esta é impossível de calar completamente, porque faz parte do processo de leitura de mundo, mas é possível de se desestimular através do autoritarismo, como faz a educação bancária. Seu maior perigo é acostumar seres humanos a não mais exercerem a sua curiosidade, de maneira que a imaginação, a esperança, e a indignação também se calam, como consequência (FREIRE, 1996).

Isso tudo representou uma proposta contra-hegemônica em relação à temática do envolvimento discente, porque inverteu o jogo: não nos levou a refletir somente sobre o que estimulava o aprendizado, mas também sobre tudo que o punha a perder. Em especial os formalismos sem sentido, as posturas autoritárias, e a arrogância de quem considera os saberes prévios dos educandos (em maioria originários do senso comum) como inferiores aos seus (FREIRE, 1996).

Inspirado por essa percepção, eu também identifico três principais limitadores do interesse discente no aprendizado, e particularmente, no aprendizado de História. São estes: a relação de cada estudante consigo mesmo, a relação destes com o ambiente escolar e a relação estabelecida com a própria disciplina (incluídos aí os seus modos de operar, suas tradições próprias, e a historicidade da vida em si).

É evidente que, se o interesse funciona como regulador mental do esforço empregado nas tarefas, então, para que ele possa se manifestar, também é necessário que as tarefas pareçam factíveis – ou do contrário, não fará sentido empregar esforço nenhum. Por isso, é necessário que cada estudante se sinta capaz de aprender. A relação deles consigo mesmos, isto é, a autoestima e a autoimagem, é o primeiro fator que deve ser levado em consideração a todo momento no ensino:

Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um veio construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. É um diálogo com estereótipos socialmente criados, que terminam por cristalizar modelos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menor proximidade: o "bom aluno"; o "mau aluno", o "doidão"; o "bagunceiro"; o "tímido", o "esforçado". Concorre para essa escolha a tradição que a própria escola, e seus professores, mantêm, relacionada com uma concepção de aluno, naquele espaço (DAYRELL, 1999, p.20).

Isso inclui também as realidades de gênero e orientação sexual, raça, origem social, neurodiversidade, deficiências etc. Muitas vezes essas identidades se conectam aos descritivos pessoais que tendem a moralizar o aprendizado. Cada uma a seu modo, configuram atenções extras que seriam necessárias, mas geralmente são desconsideradas pela instituição escolar, ou trabalhadas apenas com uma lógica negativa (impedir manifestações de preconceito, evitar descumprir as leis de inclusão etc.).

Ao mesmo tempo, também identificamos, com frequência, que o medo das avaliações paralisa ou sabota os estudantes. Reconhecemos teoricamente que se deve valorizar variados tipos de saberes e de inteligências, e que as referências já possuídas por eles precisam ser empregadas. Mas quanta atenção e energia são, de fato, aplicados em enfrentar o currículo prescrito de maneira a encaixar essas outras demandas no nosso cronograma? Quanta atenção individual conseguimos dispensar aqueles jovens que apresentam tais problemas?

Hoje, por mais que os professores costumem se preocupar em apoiar este ou aquele estudante – em geral em conversas de corredor –, isso só costuma servir como um pequeno ajuste, que não é suficiente para conter a constante mensagem de que os estudantes não cumprem com as inúmeras exigências da escolaridade.

Para tentar de fato reverter em algum nível a tendência aos processos psicológicos mortificantes, é preciso transformar muito mais do que o balanço de elogios e críticas. O diálogo precisa ser mais aberto e democrático, adotando uma postura de interculturalidade crítica, e o erro e a confusão naturais do processo de aprendizagem precisam ser compreendidos como tal. Ou seja, tratar os altos e baixos como algo natural, de forma a valorizar o ser humano, em vez

de focar nos “resultados”, como na lógica meritocrática. E para que ninguém compreenda suas dificuldades como um sinal de “burrice”, “incompetência” ou “culpa”, é preciso reservar tempo para a observação e discussão dos processos de cada estudante, de modo que essas ideias sejam percebidas e enfrentadas tão logo surjam.

Imbricada na dimensão da autopercepção, está também, portanto, a relação que cada um constrói com o ambiente escolar. Esse espaço expressa uma determinada visão sobre a educação, e isso gera efeitos sobre a sensação de constante exigência à qual os estudantes se sentem submetidos.

Como exemplos, podemos citar que a maioria das escolas é isolada do mundo exterior por grandes muros, e dividida por mais muros internos, delimitado o espaço das salas (o único em que, no geral, se pretende que se aprenda). Os corredores, idealmente, só servem para conduzir rapidamente para as salas, e o pouco tempo de sociabilidade é cronometrado e insuficiente. As relações sociais são desestimuladas, ocorrendo quase sempre como transgressão, ignorando que a escola é o principal espaço de convívio social para a maioria dos estudantes. Até a estética costuma ser sóbria, invocando calma e concentração no ensino de natureza disciplinatória (DAYRELL, 1999).

Assim, desperdiça-se um enorme potencial de configuração de uma comunidade de ensino mais intrincada, em que sejam devidamente trabalhadas as competências da inteligência socioemocional. Os corpos discentes sempre negociam e ressignificam espaços e divisões horárias, mas o fazem em desacordo e desobediência às forças de ordem.

Nós, docentes, oscilamos entre construir e desconstruir esses ordenamentos. Mas se, muitas vezes, temos o olhar atento que identifica onde é necessário colocar o socioemocional à frente, ao mesmo tempo também baseamos demasiadamente a nossa identidade profissional no papel de autoridade portadora do poder de fala, reforçando nos estudantes uma postura de silêncio, imobilidade e frieza. Em maioria, ainda precisamos começar a tratar os laços interpessoais como um fator positivo, a partir do qual as relações de aprendizado podem surgir.

Em suma, a instituição educacional trabalha muito mais a normatização dos corpos do que qualquer outra intencionalidade. Esse foi o paradigma que a construiu desde a sua fundação moderna, e que no geral se mantém até hoje (KNAUSS, 2002). Como termômetro dos resultados que isso traz, basta inquirirmos os adultos formados que conhecemos, para percebermos quão pouco de sua educação básica se retém. No caso da História, quase sempre o que resta são fragmentos desconexos de fatos, datas e nomes (CAIMI, 2006, p.20).

Também lembremos que a separação entre os ambientes familiares, comunitários e escolares é artificial. Nas comunidades tradicionais, os momentos de aprendizado não eram e

não são pensados como descolados do resto da vida. O “ensino” não cabe a profissionais específicos, mas às gerações anteriores como um todo, e não se passa saberes adiante sem a noção clara de qual é a sua funcionalidade ou significado profundo (KRENAK, 2020; DUARTE JR., 1999; HAMPATÉ BÂ, 2010).

Em geral, as culturas humanas tradicionais não possuíam muitas divisões internas. A maior parte dos saberes era comum a todos, e transmitida na vida cotidiana, de maneira indissociável dos fazeres. Foi a modernidade que gerou tantas subculturas e diferenciações sociais, usando o critério econômico e classista para estabelecer também uma divisão social do saber (DUARTE JR., 1999, p.29-31).

A escola surgiu voltada somente para as classes dominantes, e elas aprendiam o domínio “teórico” do mundo, enquanto o “conhecimento prático” seguia sendo ensinado de maneira mais tradicional, entre as classes subalternizadas. Foi só por conta dos novos maquinários da Revolução Industrial que os trabalhadores precisaram ser capazes de lidar com técnicas mais sofisticadas, e como consequência a instituição escolar passou a buscar sua universalização. Ao passo que o volume do conhecimento humano foi se tornando maior e mais setorizado, a escola básica foi se especializando na seleção e transmissão dos conhecimentos “universais”. Mas isso não impediu o acúmulo conteudista, pois dentro da perspectiva do adestramento, não há preocupação suficiente com os resultados negativos que isso gera para os educandos (DUARTE JR., 1999, p.31-32).

O modelo civilizacional que se confunde com esse sistema de ensino, evidentemente, é o capitalismo individualista e racionalista. Nessa perspectiva, pretende-se que haja uma separação entre a razão e a emoção, com intenso destaque para a primeira. Assim, a instituição escolar estimula o recalque da segunda, e a personalidade dos estudantes não recebe nenhuma atenção. Espera-se, pelo contrário, que eles aprendam a despir-se de quem são em função do foco na racionalidade, “adquirindo conhecimentos”. Mas conhecimentos não podem ser adquiridos; na verdade, “somente se aprende quando se parte das experiências vividas e sobre elas se desenvolve a aplicação de símbolos e conceitos que as clarifiquem.” (DUARTE JR., 1999, p.33-34).

Por isso, o que as escolas no geral alcançam não é o aprendizado, e sim, uma iniciação em “técnicas de esquarteramento mental”. Uma “educação” que condiciona para executar trabalhos mecânicos com vistas à sobrevivência e nada mais, ou “Educação bancária” (FREIRE, 1996). Não é de interesse que os indivíduos possuam uma visão abrangente do mundo, a partir da qual possam questionar coerentemente a realidade. Mais vale que a escola simplesmente

reforce as ideologias das classes dominantes, enquanto apoia constantemente a reprodução da força de trabalho, dócil e acrítica (DUARTE JR., 1999, p.34-36).

A História, sobretudo, é um saber que sofre com essa mutilação. A concepção racionalista e cientificista eurocêntrica promove também a separação radical entre a memória e a historiografia, apesar de muitas das características negativas associadas à memória (seleção, finalismo, presentismo, verossimilhança, representação) também fazerem parte do trabalho historiográfico (CATROGA, 2001, p.40).

Como resultado, no ambiente escolar existe uma exclusão dos estudantes do pertencimento ou do poder sobre as narrativas históricas. Enquanto não-possuidores do saber científico, eles são estimulados apenas ao recebimento de informações que se supõe que irão “cientificizar” ou “racionalizar” sua leitura de mundo. Esse é um terceiro fator muito problemático a considerar, em busca de manter viva a curiosidade: a relação com a História (disciplina) e com a historicidade (vivência do tempo em si).

Começamos reconhecendo que não adianta fazer a tradicional discussão teórica sobre a importância da ciência histórica sem concretizar essa percepção no cotidiano das aulas. Isso só faria com que continuássemos a encontrar estudantes que sabem recitar sem dificuldade estas razões para aprender, mas que, contudo, não se interessam em aprender. Parece-me um contrassenso.

Como parte das violências da construção da Modernidade/Colonialidade, as próprias noções de tempo e narrativa foram colonizadas. As tradições orais, imbuídas de fortes elementos de cosmologia, pertencimento cultural coletivo, discussões morais etc., foram substituídas pelo ensino de história escolar, com suas formas de ação que buscam ser frias, técnicas e unívocas. A transmissão do pensamento histórico se tornou unilateral e disciplinarizante. Os estudantes foram postos na posição de recebedores e reprodutores acríticos, e não mais construtores ou “re-contadores” das narrativas em nenhum sentido. O próprio tempo se confundiu com os recortes temporais que foram criados pelos europeus para compreendê-lo (PEREIRA, 2022, p.4).

No senso comum brasileiro, a historicidade também foi associada ao trauma ou ao ridículo. Falar de História do Brasil remete imediatamente a uma entre duas opções: uma narrativa tradicional de história factual, distante e repleta de atores históricos homens, brancos e ricos, ou uma história social, mais inclusiva e “vista de baixo”, porém incômoda por tratar de todo tipo de violências.

Enquanto a primeira das duas diz respeito a um “outro” que não interessa aos estudantes e só evoca ressentimento, a segunda, que seria sobre “nós mesmos”, envolve os desafios de

estar entre os grupos “perdedores”, processando as agruras deste lugar social. E nem sempre é fácil enxergar a beleza ou o orgulho que existe em ocupar uma posição de resistência. Essa dificuldade fortalece o apelo da opção pelo esquecimento, que é uma marca cultural muito forte da cultura brasileira.

Encarar a carga de colonialidade que existe na nossa formação social é dolorido e muitas vezes substituído por uma denegação da situação real através de construções ideológicas como a “democracia racial”. O esforço pela rememoração é prejudicado por uma vergonha de nós mesmos que vem da situação colonial. Rejeitamos a ideia de que somos frutos da violência que formou nossa comunidade e nossas famílias, e por vezes buscamos ativa ou inconscientemente não saber sobre isso tudo (GONZALEZ, 1988).

O que essa situação evidencia, obviamente, não é a necessidade de construirmos no hoje alguns novos mitos ufanistas para “nos equipararmos” às nações que evocam os próprios mitos mais facilmente. Mas é preciso uma atenção específica para que o processo de ensino-aprendizagem da História do Brasil não incorra nos dois problemas elencados anteriormente, nem escamoteie o que há de problemático no passado. O ensino encanto-expressivo, ao colocar a dimensão emocional em primeiro plano, quer servir de ponte para uma passagem menos traumatizante por essas águas turbulentas.

Também não podemos deixar de valorizar os esforços dos movimentos sociais pela igualdade e pela educação antirracista, que sempre se esforçam para encontrar narrativas outras, nas quais a resistência e a criatividade daqueles que estiveram em condições de opressão sobressaíam em relação às agruras vivenciadas. Como no exemplo discutido no capítulo 2, do documentário “AmarElo – É tudo para ontem”, é extremamente transformador construir caminhos para que as pessoas se orgulhem das próprias origens.

Quem pensa que tudo tem sido sempre, e inevitavelmente, um horror, nunca será capaz de lutar pelos seus direitos, pois eles parecerão impossíveis. As “minorias” sociais brasileiras enfrentam muito perceptivelmente esse desafio, pois é complexa a superação do sentimento de que não se está à altura das lutas necessárias para alcançar direitos. Há muitos momentos nos quais a naturalização faz com que as pessoas nem sequer se sintam dignas dos mesmos. Então ensinemos como quem não permite que as novas gerações encontrem os mesmos desafios. Ensinemos para que sonhar seja possível!

Foi por isso que eu aprofundi a percepção sobre o interesse, substituindo em grande medida esse conceito pelo de “encantamento”. Essa mudança demonstra, acima de tudo, uma escolha por ultrapassar a leitura racionalista da Educação, envolvendo a dimensão afetiva do ser humano em um nível muito mais profundo do que somente “motivar a aprendizagem”. Falo

em provocar uma postura amorosa perante o mundo. Em começar uma aliança ainda maior, uma construção coletiva na qual professores, estudantes e todos esses autores que evoco como referência possamos nos unir. Uma aliança entre aqueles que querem evitar o fim do mundo.

É para isso que tento trazer alguma contribuição com o binômio encanto-expressividade, que reforça a ideia de que o mero estímulo ao interesse ou à curiosidade ainda pode manter os estudantes em uma posição de receptores do ensino. Isso é o que acontece quando os professores, querendo cooperação, aproximam suas aulas de uma ideia de entretenimento e diversão. O que essas concepções de ensino trazem no seu bojo é uma leveza artificial, que leva a acompanhar processos históricos como se fossem acontecimentos de ficção, com narrativas e significados fáceis, já pré-montados. No meu entendimento, o encantamento deve ser mais do que isso, nascendo de um encontro verdadeiro com as realidades históricas, levando-nos a nos importarmos de fato com o que acontece, a ponto de transformar o nosso jeito de agir.

Segundo Neil Postman (2002), trabalhar o interesse também não funciona, porque não existem atividades escolares interessantes o suficiente para que os estudantes de hoje se dediquem suficientemente ao aprendizado. Para ele, a escolaridade requer, necessariamente, algum nível de esforço e concentração, e é impossível para ela competir com os meios de comunicação e entretenimento, que se desdobram para trazer o prazer mais passivo e fácil possível (POSTMAN, 2002).

Já mencionei anteriormente a posição de Paula Sibilia (2012) quanto à incongruência entre os corpos e mentes atuais, e a ferramenta datada que é o sistema escolar. Acredito que apostar na tecnologia educacional para aproximar esses polos não seria realmente uma solução para ninguém, a não ser os conglomerados da Educação privada que controlam a tecnologia. Pelo contrário, acredito que também é função da escola, ao perceber esses problemas na cultura atual, posicionar-se de forma crítica, em oposição à tendência social ao uso ininterrupto das tecnologias de informação. Nas palavras de Aílton Krenak:

A Educação deveria também se dedicar a enfrentar a nossa “infantilidade espiritual” visível na obsessão pela novidade e por “brinquedos” tecnológicos. Resolver nossos dilemas civilizacionais implica em renunciar a eles, mas não estamos prontos. (KRENAK, 2020, p. 62)

Para Postman, o que seria necessário para que o ensino funcionasse seria uma “razão” grandiosa, ou metanarrativa, que inspirasse os estudantes a realizarem a sua parcela de esforço. Diferente da “motivação”, isto é, um “evento psíquico temporário em que a curiosidade é despertada e a atenção enfocada” (POSTMAN, 2002, p.12), a razão precisaria ser muito maior

e mais perene que isso, algo como um “deus” ou “uma narrativa grandiosa, dotada de suficiente credibilidade, complexidade e força simbólica para nos permitir organizar a vida em torno dela”. A razão precisaria ser suficientemente convincente para compensar a ausência de uma motivação temporária, nos momentos menos interessantes que inevitavelmente acontecerão de quando em quando, ao longo das aulas (POSTMAN, 2002, p.13).

Porém, como podemos estimular algo do tipo, em tempos de pós-verdade e crise de legitimidade de todas ou quase todas as grandes metanarrativas? Postman intui que o motivo da falência do sistema educacional na atualidade seria justamente a perda da influência do paradigma moderno que estava presente em sua concepção, e que o levou a funcionar (POSTMAN, 2002). A sua opção pela palavra “razão”, em lugar de “causa” ou termo similar, parece indicar uma insistência nesse projeto.

Eu concordo com a percepção de que faz falta algo maior do que o mero estímulo ou motivação temporários, mas discordo veementemente do tom saudosista que a discussão de Postman toma. Esse paradigma se esgotou por uma série de motivos bem reais, que são amplamente discutidos. A “razão” que, segundo o autor, sustentava bem o ensino formal até as últimas décadas, é precisamente a causa de muitas das suas vicissitudes: o projeto de progresso linear que sustentou a colonialidade e buscou se universalizar forçosamente. Não se pode esperar que um novo paradigma universalizante venha a substituí-lo.

Pelo contrário, acredito que a ausência de uma “razão” pode ser um ponto positivo, à medida que permite que indivíduos diferentes encontrem justificativas próprias para aprender. Meu posicionamento em relação a isso tudo se aproxima muito mais da visão Krenak sobre a fruição da vida, ou seja, a compreensão de que não é necessário justificar a existência com nenhuma “utilidade”, mas sim, aproveitá-la da melhor forma possível (KRENAK, 2020).

Se a Educação funcionar como uma vivificação, então obviamente repetirá algumas características da vida, em vez de funcionar como mecanismo externo a ela, que somente prepara para que ela comece no futuro. Pois bem, se compreendemos que a vida não tem uma utilidade a cumprir, mas ainda assim é bela e vale a pena, por que pensaríamos diferente da Educação?

Para ambas, Educação e vida, fica posto por essa perspectiva o desafio de caminhar segundo as próprias forças, e na direção que os mundos interiores apresentarem, não em uma justificativa externa “universal”, que possamos definir aqui ou em qualquer outro discurso. “Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência.” (KRENAK, 2020, p. 109).

Uma aula encanto-expressiva precisa ser também “não-narcísica” ou “tentacular”, isto é, estimular a coragem de descobrir no contato com o novo o que desperta a potência e a mobilização. Permitir que nossa “teia” de compreensão do mundo se encontre com as dos estudantes, e ficar “à espreita” das surpresas positivas e negativas que advêm disso (PEREIRA; TORELLY, 2020).

É por isso que, nas nossas aulas, o tempo precisa ser visto como nossa realidade viva, aberta, e não um conhecimento esquematizado, uma propriedade a adquirir desde um exterior, sem de fato habitar e fazer parte. Alcançar o sucesso na aprendizagem de História, sob a perspectiva tradicional, é ser condicionado a reproduzir o discurso dos indivíduos europeus que primeiro esquematizaram o tempo da maneira convencional. Ao fazer assim, reforçaríamos o seu poder, aceitando a eles como “donos do tempo” (PEREIRA, 2021).

Essa visão precisa ser combatida todos os dias, confrontando as visões consagradas em que nós, pessoas comuns, somos somente as vítimas e os receptores dos processos históricos construídos pelos “grandes homens”. Precisamos mergulhar no tempo ou romper as barragens que o contêm, para que ele se derrame também por onde estamos. Um processo de revisão *gnoseológico* e “*aesthético*”, que pode parecer violento para quem se apegava às tradições carcomidas. Mas como na famosa máxima de Bertold Brecht, as margens que contêm o rio talvez sejam a verdadeira violência.

O passado não possui uma verdade fechada. Pelo contrário, está sujeito à permanente reelaboração de sua inteligibilidade a partir das questões que lhe são formuladas e das condições históricas do presente em que é interrogado, estudado, analisado, ensinado. As versões distintas para o passado surgem à medida que as próprias transformações históricas requerem (ALBUQUERQUE JR., 2012, p.30). Que condições poderiam requerer mais esse tipo de criatividade, do que o iminente “fim do mundo” para o qual o capitalismo tem nos dirigido?

Benjamin (1936, 1940) identificou na Modernidade uma mudança de paradigma do que é contar uma história, ocasionada pela destruição da vida comunitária. Nas palavras de Jeanne-Marie Gagnebin, “enquanto a narrativa antiga se caracterizava por sua abertura, o romance clássico, em sua necessidade de resolver a questão do significado da existência, visa a conclusão.” (GAGNEBIN, 1987, p.15).

O processo moderno tornou a conclusão das narrativas necessária e antecipada como forma de arrematar as possibilidades interpretativas. Nos acostumamos a ver o fim da jornada do herói como projeção dos nossos próprios caminhos individuais, pois a existência foi esvaziada de sentido pela Modernidade e são as narrativas que passam a lhe conceder sentido.

Essa não era uma necessidade anteriormente, quando os sentidos para a vida já eram socialmente estabelecidos (GAGNEBIN, 1987, p. 14-15).

Nos tempos atuais, todo tipo de narrativa (histórica, ficcional, religiosa, jornalística...) busca fechar e concluir. Por isso, a construção de uma aula aberta, feita por muitas mãos encantadas e expressando, é uma tarefa de peso, que envolve ensinar a ouvir e a partilhar, a tocar e ser tocado pelo ser do outro. É um processo que vai na contramão das tendências sociais inerentes ao individualismo capitalista, e, por isso mesmo, se torna ainda mais importante. Mas, para que aconteça, é necessário que a escola passe a estimular o encontro, e não o policiar, como é mais comum.

A criação coletiva de uma leitura para o mundo, além de ser prazerosa e empoderar, ensina a compartilhar o controle das narrativas, renunciando ao narcisismo arraigado nas percepções dos indivíduos modernos, e combatendo a superficialidade das visões de mundo hegemônicas.

É por isso que os encontros que acontecem em ambiente escolar podem reeditar em algum nível o estado de coisas de uma sociedade pré-moderna, ao estabelecer relações comunitárias, e assim conduzir a uma “experiência sintética” (BENJAMIN, 1936). A produção de sentido que nasce coletivamente, através do encantamento e da expressividade, também funcionará como causa para aprender, endereçando aquilo que Neil Postman acusou faltar na Educação de hoje.

Entre os vários “outros” que se precisa encontrar, estão muitas realidades que são objeto de estudo da História, e que soam exóticas ou distantes das nossas. Isso se choca com o pressuposto de que o ensino só desperta interesse e sentido quando o conteúdo ensinado se ampara na realidade do estudante. Mas para Pereira e Torelly,

tal noção, bastante comum no campo, reduz as possibilidades de uma aprendizagem ética com o passado e com os outros (povos, culturas, cosmologias, epistemologias, metafísicas... perspectivas), pois faz a aprendizagem circular sempre em torno de um mesmo, que é o “eu” e suas circunstâncias. [...] Queremos argumentar que essa distância só existe se ainda estivermos presos na teia do mundo dos homens brancos que celebram o lucro e a utilidade. (PEREIRA; TORELLY, 2020, p.758-759)

Segundo eles, não é verdadeira a presunção de que os objetos a serem aprendidos não possam ser assimilados a fundo sem se relacionarem com alguma identidade ou memória já presente. Essa concepção carregaria um impulso narcísico e utilitarista que reduz e aprisiona o que o sentido pode ser. (PEREIRA; TORELLY, 2020, p.759).

Isto é, no atual estado de coisas, os estudantes ocidentais se portariam dessa maneira por terem sido condicionados a isso por várias formas de sociabilização, incluindo a escola, desde o seu nascimento. Mas talvez não seja necessário que as coisas se deem tão absolutamente dessa maneira. Os fenômenos da “aprendizagem significativa” e do “aprendizado mecânico”, descritos por Ausubel (1983) e explorados por variados autores, podem não ser universais, mas sim localizados em certa cultura, com seus corpos e seu sistema educacional.

Se é verdade que nossa percepção de realidade é sempre limitada, então realmente existe algum nível de “narcisismo” que é inescapável. Mas precisa existir alguma divisa, algum nível máximo de narcisismo a tolerar, para que se mantenha o respeito pela diferença. Isso para evitar o potencial etnocêntrico do narcisismo projetado como artifício político, quando o outro é talhado nos nossos moldes, limitados (PEREIRA; TORELLY, 2020, p.757).

A diferença entre os níveis toleráveis ou não de narcisismo fica muito evidente ao se estudar as relações iniciais estabelecidas entre povos originários e europeus, quando estes últimos chegaram a esse continente. Observamos de um lado o narcisismo básico e genuíno do ser humano, que se expressa somente na forma de um choque cultural, e do outro uma atitude de superioridade e interesse utilitarista, que caracteriza o “outro” em razão de suas supostas faltas, e assim justifica objetivos expansionistas colonialistas e racistas.

Conforme as culturas europeias foram se expandindo pelo território e pelas mentes dos seus habitantes, esse narcisismo extremo do europeu tomou conta das explicações de mundo e virou norma. Hoje, na maior parte dos ambientes em que uma criança ocidental desenvolve uma identidade, estimula-se a confusão entre a particularidade de sua existência e a forma de vida habitual da sociedade. Mas é da alçada do “público” - incluído aí o ensino - desfazer essa confusão (PEREIRA; TORELLY, 2020, p.760).

Assim sendo, seria de interesse público cessar com as estratégias docentes que se baseiem demais no narcisismo e na familiaridade. Ao mesmo tempo, porém, muitas delas se comprovam bastante eficientes em mobilizar o interesse e a cooperação discente, e isso não é algo de que professoras e professores possam abrir mão facilmente. Isso nos coloca diante de um impasse: as nossas aulas devem abraçar o que é familiar ou o que é novo? O que é fácil e convidativo ou o desafio que provoca alteridade e crescimento pessoal e coletivo?

Acredito que recusar o narcisismo seja mais um horizonte para o qual nos dirigirmos, do que uma tarefa para realizarmos instantaneamente. O importante, por ora, é perceber que, a depender da mediação que se faz, a distância entre o estudante e o conteúdo pode soar menos como uma barreira, e mais como um “convite sedutor” (PEREIRA; TORELLY, 2020, p.759), uma espécie de aventura que mobiliza a curiosidade epistêmica.

Respeitando-se os ritmos e o envolvimento de cada turma ou indivíduo com as aulas, pode-se desenvolver processos graduais, nos quais se conhece, a cada tempo, objetos cada vez mais distantes, com uma possibilidade concreta de confrontar, comparar, questionar ou aceitar aquilo com que se depara. As zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial, propostas por Vygotsky (1984), podem ser consideradas como parte desse esforço, ajudando a mensurar o tamanho de cada “salto”, ou melhor, de cada “ponte” que terá de ser construída entre as partes envolvidas e um conhecimento intercultural crítico.

Porém, nada funcionará se o despejo constante de conteúdos não for substituído por encontros saudáveis, por estímulos a uma postura questionadora, e por uma interculturalidade crítica de maneira geral. O(a)s professora(e)s crítica(o)s possuem a função de projetar e de se oferecer para construir essas pontes com os estudantes, mas também cabe a estes últimos cruzarem-nas.

A Arte pode ser uma maneira poderosa de pavimentar esses caminhos, tornando uma tarefa que poderia ser assustadora bem mais tranquila. Ela nos permite sentir aquilo que é sentimento de um outro, exercitando a empatia e alteridade, e lidando prazerosamente com o estranhamento de conhecer realidades diferentes. Ademais, por se relacionar com um nível além do racional, ela também ajuda a exercitar essa dimensão e trabalhar no seu desenvolvimento sadio (DUARTE Jr., 1999, p.66-68). Isso implica em perceber e trabalhar o incômodo que o “outro” pode nos causar, que é uma etapa extremamente necessária na formação humana.

Amparando-se no referencial afrocentrado das religiões de matriz africana, Luiz Rufino propõe o “cruzo”, ou seja, a potência criativa que eclode das zonas de fronteira, despertando atravessamentos, diálogos, transgressões e “traquinagens” (RUFINO, 2018, p. 75-76). A amplitude de possibilidades quando nos encontramos em uma encruzilhada desperta formas poderosíssimas de vitalidade, e ainda mais se alcançamos essa encruzilhada por escaparmos das estradas já muito percorridas, ou cruzarmos pontes que não costumavam estar lá.

Nesse sentido, não queremos, em uma aula encanto-expressiva, nos deslocarmos para a centralidade do Sistema-Mundo, ou nos adequarmos aos suspeitos roteiros de viagem que foram estabelecidos por tal sistema para nós. Uma nova e mais saudável globalização só poderia nascer da percepção ampliada de quantas diferentes formas de existir são possíveis. Assim, as aulas que se recusam a se basear puramente no narcisismo funcionam como diálogos entre periferias, que Enrique Dussel (2016) aponta também como chave para a transmodernidade.

Sendo assim, a decolonialidade propõe uma aliança entre aqueles que são colocados nas periferias ou fronteiras pelo projeto moderno. Enquanto trabalhadores da docência, jovens estudantes latino-americanos, ou qualquer outra figura subalternizada que apareça nas fontes e

nas narrativas históricas escolares, habitamos esses espaços e a partir deles produzimos as formas de viver que nos permitem desafiar cotidianamente os muitos impulsos de morte.

O próprio ensino de História constitui um espaço de fronteira por si só, pois está deslocado da centralidade acadêmica, e nasce de um choque entre tradições disciplinares (MONTEIRO; PENNA, 2011).

Reconheçamos, então, essa nossa posição, e adotemos uma profissionalidade disposta a construir pontes, para que nossas ilhas possam se comunicar. Assim, quando cada “eu” respeitar o “outro”, partiremos de um solo cada vez mais “nosso”, e menos “meu”.

3.2 O caminho até as oficinas pedagógicas e a arte

Tem sido sempre a norma da minha prática profissional que a transformação social e o bem-estar dos estudantes devem vir em primeiro lugar, à frente da manutenção de tradições.

É verdade que no momento da escolha profissional, e nos primeiros anos de trabalho, isso se dava de maneira “espontânea”, bem menos refletida em comparação com o meu estado atual de pensamento, resultante de muitas leituras e do desenvolvimento de duas pesquisas. Mas o que esse amadurecimento de reflexão tem feito é aprofundar cada vez mais uma disposição que já estava presente desde o princípio, de reproduzir as situações de encantamento pelas quais eu tive a oportunidade de passar ao longo da vida. Ou seja, compartilhar algo da minha “sorte” e privilégio com quem nunca teve algo similar.

O caminho de prática e reflexividade implementado passou por muitos momentos de mudança que estão sendo discutidos em partes ao longo do trabalho. Mas de maneira até surpreendente, a minha maior inspiração tem sido sempre o que vivi desde a minha adolescência, na Pastoral da Juventude (PJ), uma organização filiada à Igreja Católica do Brasil. Fazendo parte de seus quadros, eu já estive tanto na posição do jovem que somente participa dos encontros e atividades, quanto daquele que as organiza e coordena. Todas essas experiências têm contribuído imensamente para o meu encantamento com a vida, além de um melhor entendimento sobre o processo de formação humana.

É óbvio que precisam ser reconhecidas as diferenças entre a prática educacional laica que eu desempenho como professor, e o que é realizado por mim e por tantos outros dentro desse ambiente religioso. Quando eu sustento que esse ambiente serviu como uma inspiração, não quero dizer de maneira alguma que eu entenda a minha profissionalidade como uma

extensão do mesmo trabalho, ou uma forma de catequização dos estudantes, visando sua conversão à mesma religião. Pelo contrário, a minha formação dentro da pastoral somente fortaleceu o apreço pela laicidade e pelo ecumenismo, pois o que aprendi com a mesma foi a lutar pela transformação social positiva como uma maneira excepcional de colocar em prática os ensinamentos religiosos. Isso não combina com a imposição de nenhuma fé em específico.

A PJ é bastante influenciada pela corrente teológica conhecida como Teologia da Libertação, que foi muito forte no continente nos anos de 1970 a 1990, e ainda hoje continua a existir preconizando a “opção preferencial pelos pobres”, isto é, o enfrentamento das mazelas sociais como forma de coerência com o que identificamos ser o projeto inicial do cristianismo. Essa corrente também exerceu alguma influência sob alguns membros do grupo Modernidade/Colonialidade (ESCOBAR, 2003 apud BALLESTRIN, 2013, p.99). Por isso, não surpreende que eu tenha me interessado por ambas as influências e as conectado na minha formação.

De todo modo, essa inspiração faz com que a maioria dos membros da PJ, os “pejoteiros”, adotem uma posição crítica quanto à própria instituição eclesial e sua relação histórica com os poderes econômicos e políticos estabelecidos. Por outro lado, também gera uma suspeição da parte da hierarquia da Igreja e de muitos fiéis mais conservadores. Dessa maneira, a Pastoral da Juventude é um organismo oficial e com permissão para existir, mas que ocupa uma posição *gauche* dentro da instituição.

Por consequência desse contexto, as atividades desenvolvidas em seu meio demonstram grande influência da educação crítica, freiriana e até decolonial. Faz parte dos objetivos que ela defende a promoção de uma “formação integral” dos jovens que a compõem, aliando as discussões propriamente espirituais com o desenvolvimento de outras dimensões do ser humano, como as relações interpessoais, o pensamento social, e o desenvolvimento de um projeto de vida no sentido holístico (não mercadológico e liberal como está se tornando *praxe* no ensino brasileiro hoje em dia). Alguns temas comuns para os encontros pastorais são “enfrentamento do racismo”, “protagonismo feminino”, “eleições e democracia”, “construção de relações pessoais não-tóxicas” etc.

Eu mesmo passei por todo esse processo formacional, resultando em um grande encantamento com a pastoral e com a vida, além de muitos outros resultados positivos, como a própria escolha da carreira de professor. Nos primeiros anos de profissão, quando a maioria dos colegas de graduação passava por muito nervosismo por começar a trabalhar com os jovens na sala de aula, eu exibia muito mais confiança porque o ato de ensinar tinha sido antecipado, “treinado” em tantos anos de ação pastoral.

Até hoje, tal influência se faz muito presente, e não poucas vezes utilizei referenciais da PJ como forma de pensar o processo educacional dos estudantes, pois conheço o seu potencial para gerar encantamento. Como muitos de seus materiais são desenvolvidos por educadores, então, no mais das vezes, retirar somente alguma referência bíblica ou canto religioso já resulta em ferramentas pedagógicas de tanta qualidade e adequação quanto quaisquer outras pensadas diretamente para a sala de aula.

A única grande diferença entre os dois contextos, para a qual ainda hoje estou me adaptando, é a chocante disparidade de “disposição do público”, que se encontra nos encontros pastorais ou numa escola. Algumas vezes, eu preparei aulas com muito potencial para cativar as emoções, inspiradas no que conheço de tantos anos como agente pastoral, e ao levá-las para os estudantes encontrei uma barreira sólida de má vontade, recalque, e mecanismos variados de defesa psicológica. Isso impediu que os objetivos planejados para aqueles momentos fossem alcançados, pois, como tenho discutido, nenhuma atividade pedagógica é tão boa que prescindida da participação ativa dos estudantes para acontecer.

Muitas das reflexões feitas aqui trazem a marca desse estranhamento que a introdução na Educação formal me despertou, sobretudo aquelas que se relacionam com os processos de interesse e encantamento discente, ou com a constituição de uma coletividade mais saudável no ambiente escolar. Colocando de maneira mais direta, o que eu me perguntava a todo tempo era: “O que existe no contexto pastoral que possibilita uma aproximação tão mais certa do âmago das subjetividades dos jovens?” e “Como eu faço para reduzir tamanha diferença de qualidade dos encontros dos dois tipos?”.

As respostas giram em torno das relações desenvolvidas pelos indivíduos com ambos os espaços e atividades. Enquanto na escola o atendimento às aulas é obrigatório e repleto de exigências e normas a cumprir, a Igreja oferece os encontros pastorais de maneira totalmente voluntária e livre. As únicas normas de convivência são aquelas que se estabelecem pelo convívio, pelo bom senso e pela autorregulação. Além disso, as reuniões de grupos de jovens são muito diferentes das turmas escolares, no sentido de que os laços de amizade são bem mais estimulados, e todos ali presentes já possuem alguns valores em comum, que facilitam as trocas. A figura de um coordenador pastoral também é muito mais próxima e calorosa do que a maioria dos professores e professoras se dispõe, ou mesmo está em condições de ser.

Por tudo isso, a abertura apresentada por um jovem “pejoteiro”, quando tentamos estimular sua expressividade, tende a ser muito maior do que aquela apresentada por um estudante na escola. E faz todo o sentido que assim seja, pois existe de parte do primeiro uma expectativa muito maior. Isso significa que o processo para tornar as aulas encanto-expressivas,

muitas vezes, precisa de tempo para acontecer, pois em primeiro lugar vêm sempre os gestos docentes que ganham essa confiança, e só aos poucos os discentes embarcam na ideia. Esse é mais um sentido em que a importância da gradualidade se faz visível.

Assim sendo, trazer atividades adaptadas da PJ para a sala de aula, sem mensurar o tamanho do abismo que separa as duas realidades, foi uma atitude um tanto irrefletida da minha parte. Mas não deixou de ser uma tentativa válida, pois me permitiu experimentar, repensar e traçar novos caminhos. O erro faz parte da vivência do professor que está à espreita e concebe as aulas como eventos abertos. Deixar-se orientar pelo medo do erro é que seria o verdadeiro problema, pois essa é a postura que impede a construção do novo (PEREIRA; TORELLY, 2020).

Outro fator que muito me surpreendeu nos últimos anos, nessa situação e em outras, foi como existe uma expectativa de “rigor” da parte de muitos estudantes. Mesmo com toda a animosidade contra os diversos fatores de autoritarismo presentes na instituição escolar, estes introjetam em diferentes níveis a ideia de que esse é um espaço de “seriedade”, e que a minha função em sala é encabeçar tal atitude enquanto figura de autoridade.

Em certos momentos em que realizei atividades mais leves ou lúdicas, encontrei resistência e suspeição de alguns estudantes em relação às minhas intenções ou minha qualidade profissional. Foi o caso numa escola mais recente, em que eu era professor substituto, e parte de uma turma teve dificuldades para se adaptar a mim, porque, segundo eles, eu substituía algumas leituras do livro didático por “falar de outras coisas que não tem nada a ver com a matéria” (creio que se referissem às atividades mais diretamente focadas na expressão). Ao mesmo tempo, uma outra parte da turma só se interessava por essas atividades, e chegou a expressar que não gostava de mim porque eu usava demais o livro para dar aulas.

Em situações como essas, percebi que qualquer mudança pode ser interpretada como uma perda por alguém, em especial se não ficar bem explicitado o motivo dessas mudanças. Para estudantes que estão, acima de tudo, preocupados com a dificuldade de “passar de ano” na disciplina, permutar os desafios de sempre por novas discussões, mais profundas, pode ser assustador. Esse é mais um fator que requer atenção, para que a expressão não acabe se impondo de uma forma autoritária.

Quando as oficinas pedagógicas surgiram no meu caminho, pareceram uma boa proposta para lidar com essa problemática tão complexa, pois vinculam a posição ativa dos estudantes ao rigor de objetivos pedagógicos palpáveis, que deixam claro aonde se quer chegar. Esses objetivos também tomam frequentemente a forma de um ato criativo, propiciando

maiores possibilidades de expressão, e gerando ótimas oportunidades para inserir as artes no processo educativo, como era de meu interesse.

Para completar a relevância pessoal das OP's para mim, ainda tive uma grata surpresa quando as conheci e percebi que sua estrutura formal se assemelha muito a um encontro de jovens da Pastoral da Juventude. Assim, elas despertaram em mim mais familiaridade do que insegurança, e contemplaram o meu interesse em aliar o potencial de ambas às minhas realidades de trabalho.

Mas do que estamos falando, exatamente, ao utilizar essa expressão, “oficinas pedagógicas”?

Concebemos a oficina como uma realidade integradora, complexa, reflexiva, em que a teoria e a prática se unem como uma força-motriz do processo pedagógico, orientado para uma comunicação constante com a realidade social e com uma equipe de trabalho altamente dialógica, formada por docentes e estudantes, na qual cada um é um membro a mais da equipe e traz seus aportes específicos (BETANCOURT, 1991, apud MEDIANO, 1997, p.97).

As oficinas pedagógicas não estão restritas aos espaços escolares, mas quando realizadas em sala, trazem esse diferencial do foco no fazer, que dá significado à aprendizagem e coloca a mesma em contato com o “mundo real”. Através de situações concretas e significativas, que se baseiam no “tripé sentir-pensar-agir” (VALLE; ARRIADA, 2012, p. 4), evita-se a sensação tão comum de que as disciplinas escolares, em especial a História, são teorizações sem sentido, cujo valor foi definido verticalmente e imposto aos estudantes. Pelo contrário, seus participantes são estimulados a aprender por meio da autorregulação e conscientização crítica.

Elas também vão de encontro à dualidade corpo-mente, que é um elemento basilar do paradigma racionalista moderno, e que tem sido sempre reeditado acriticamente pelo ensino tradicional. Fazem isso estimulando simultaneamente a “manufatura” e a “mentefatura”, pois apresentam tarefas que exigem a confluência de pensamento, sentimento e ação (BETANCOURT, 1991, apud MEDIANO, 1997).

Assim, promovem a construção do conhecimento a partir dos próprios estudantes e de suas realidades objetivas, mas não de maneira individualista, e sim dialógica, na interação com o grupo. Permitem a cada um viver a aprendizagem como “um ser total”, não apenas racional, e fazem o caminho “do concreto ao conceitual e novamente do conceitual ao concreto”. O estatuto de verdade do conhecimento é estabelecido pela produção ativa e coletiva, não pela obediência a uma autoridade dos textos ou dos docentes (MEDIANO, 1997, p.7-8).

Baseado em Betancourt (1991) e Mediano (1997), sustento que, no geral, a estrutura básica das oficinas pedagógicas inclui: a) uma atividade instigadora inicial, que foque em despertar o interesse e gerar um clima propício ao diálogo; b) algum tipo de dinâmica que estimule a troca entre os indivíduos, mobilizando referências anteriores; c) a provocação através do contato com fontes, leituras, elementos artísticos, ou até exposição da parte do(a) mediador(a), para desafiar as perspectivas que sejam provenientes do senso comum; e d) a confecção final de algum produto ou artefato pedagógico que sistematize o que foi vivido até então, configurando uma resposta para os problemas levantados na partilha, e uma capacitação para a ação social subsequente.

É evidente que esse esquema não precisa ser cumprido de forma rígida, mas ele faz sentido como percurso de envolvimento dos participantes e encaminhamento para uma posição mais crítica, coerente e capaz. No meu entender, ele surge de uma compreensão similar àquela à qual eu mesmo tinha chegado, de que costuma haver algumas barreiras psicológicas, cognitivas ou político-ideológicas a serem superadas para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer de forma integral.

Por isso, existe a preocupação em “quebrar o gelo” e instigar a participação, depois promover uma partilha do que cada um já traz, reforçando a autoestima e a capacidade de contribuição com o coletivo, e só então é que de fato se passa a debruçar sobre os afazeres mais desafiadores. A postura da pessoa que coordena a oficina também fará toda a diferença, sendo necessário a ela: dominar as habilidades de comunicação e o conteúdo; ser capaz de ouvir, trabalhar em grupo, descontrair os participantes e estimular sua interação; compreender a situação-problema que está sendo trabalhada e acolher as demandas grupais ou individuais; respeitar os saberes prévios dos participantes; e aproveitar suas opiniões e apontamentos (LOPES; CURRA; FERNANDES; MATTOS, 2009, apud SILVA, 2017, p. 15a).

Por tudo isso, as oficinas pedagógicas se encaixam perfeitamente com múltiplos imperativos daquilo a que estou me propondo:

Da parte da Arte-Educação, atende ao apelo por uma abordagem triangular das artes, ou seja, amparada no tripé ler-contextualizar-fazer (em especial o último dos três fundamentos, que é tão deixado de lado). Essa conceituação nos interpela a não deixar os estudantes em uma posição passiva diante da Arte, como meros "consumidores", mas sim, os levar a exercitar a expressão dos sentimentos como desenvolvimento da sua inteligência plena, o que é feito nas oficinas. Tal atitude não pode ser considerada própria dos artistas, somente, pois é parte de uma existência humana saudável.

Da parte da decolonialidade, as oficinas pedagógicas atendem ao apelo para que a sala de aula não seja espaço de uma repetição de fórmulas que colonizam nossas subjetividades e saberes. Em especial, para que a percepção sobre o tempo não chegue de forma "pré-resolvida", limitando as possibilidades interpretativas às narrativas hegemônicas, que são também lineares, progressistas, racionalistas e eurocêntricas. A forma de construção de conhecimento adotada nas oficinas permite que os estudantes se assenhem do tempo, percebendo-o como multifacetado, debatível, apropriável, e ainda em construção. Eles se colocam inteiramente nessa produção, sem aceitar as cisões artificiais da existência humana em "corpo", "emoção" e "mente" racional, com destaque somente para a última.

Por fim, a minha própria ideia de aulas encanto-expressivas requer momentos em que o encontro esteja na centralidade, em múltiplas facetas que incluem estudantes-estudantes, estudantes-docentes e estudantes-Tempo. Tais encontros não podem acontecer de maneira plena se algum roteiro curricular ou metodológico estiver impedindo a curiosidade epistêmica de transcorrer. Por isso, é ideal para os nossos propósitos utilizar a metodologia das oficinas pedagógicas, que encorajam o contato com fontes diversas (primárias e secundárias), a reflexão profunda quanto à própria vivência do tempo e da vida, e o treino da competência da construção de narrativas históricas responsáveis, dentre outros.

Todos esses vetores se encontraram neste trabalho, empregados na motivação maior de rever tanto os aspectos formais quanto qualitativos que estão arraigados no ensino de História tradicional, e encontrar meios para realizar uma Educação cada vez mais transformadora. Sobre esse ponto, Mediano afirma que:

As oficinas se contrapõem à educação tradicional que encara o ser humano como ser nacional, mas desligado de seu contexto e de seu momento histórico e social; que considera a memória como o mais importante veículo na aprendizagem, considera a cultura como algo estático, usa um estilo autocrático e centrado no docente, dá muito valor à repetição e vê a avaliação como uma simples comprovação dos conhecimentos adquiridos pela memória.

As oficinas consideram a pessoa humana como um organismo inteligente, em plena e permanente interação com o meio natural e social. Sua inteligência se desenvolve na prática dentro desse meio e é um instrumento na resolução de problemas, integrando a reflexão com a ação. Mais do que no ensino, a atenção se concentra na aprendizagem do aluno, que se converte no centro do processo de ensino-aprendizagem. (MEDIANO, 1997, p.97)

Em suma, a OP não pode ser apenas um espaço de contato e autossatisfação, mesmo que isso também seja importante. Seus participantes devem sair dela capacitados para uma ação mais coerente e consequente, levando à transformação da realidade em que atuam (MEDIANO, 1997, p.99). Ela encontra seu sentido na proposição do ato criativo enquanto resposta possível

para a realidade. Reconhece o valor específico desse ato e combate a tendência social de que nos tornemos cada vez mais consumidores acríticos. Assim, configura subjetividades mais ativamente presentes nas próprias vidas.

Criar pressupõe a produção de algo que até então não existe. Portanto, é uma operação centrada na imaginação, projetando aquilo que poderia ser, como fruto de um trabalho que se realiza. O ser humano estende seus limites para além do presente materialmente verificável, constituindo um universo significativo que é imaginado. E nesse ato não mobiliza apenas a razão (e os símbolos que se associam a ela, como a linguagem e os números), mas ainda mais os sentimentos. Por isso, frequentemente, o ato criativo inclui o desafio de confrontar estes sentimentos e articulá-los em formas que a razão consiga tocar, ou expressar através dos símbolos (DUARTE JR., 1999, p.51-53).

O ato criativo também é sempre um *ato de rebeldia*, na medida em que aquele que cria recusa o que já está estabelecido e propõe algo de novo. Sempre busca alterar a realidade em alguma medida, e assim se associa a uma visão subversiva da mesma (DUARTE JR., 1999, p.53-54).

No trabalho artístico, tenta-se concretizar, em formas harmônicas, os elementos do sentir humano, oferecendo-os à percepção de quem aprecia aquela arte. Mas o artista não exprime tão-somente os seus próprios sentimentos; pelo contrário, sua capacidade expressiva dependerá de também conseguir exprimir sentimentos da comunidade humana, projetando o que capta dos outros seres humanos de sua época e lugar (DUARTE JR., 1999, p.54).

Como esses elementos não se oferecerão à percepção de maneira óbvia, é necessária uma sensibilidade extra do artista, que conduz a uma elucidação do que antes não era percebido. Em diálogo com suas próprias emoções e visão de mundo, ele explorará o desconhecido e o recalcado, e devolverá o resultado de sua elucidação em formas artísticas que trazem símbolos e permitem à comunidade se reconhecer no que foi expresso (DUARTE JR., 1999, p.54-55).

Ao mesmo tempo, aqueles que se põem na posição de espectadores de obras de arte passam por uma “experiência estética”. Segundo Duarte Jr., trata-se, primeiramente, de uma “experiência de beleza”, mas resguardada a ressalva de que esta beleza não se encontra no objeto artístico em si, como algo que ele possui ou não, nem é inteiramente inventada por nossa mente. O belo nasceria do encontro entre a consciência e os objetos, ou entre o ser humano e o mundo (DUARTE JR., 1999, p.56-57).

Nesse ponto, é importante que se tenha cuidado em torno dos significados que atribuímos ao vocábulo “beleza”, nas culturas ocidentais. Como vimos, com Walter Mignolo (2010, 2019), a obra criativa não precisa se ater às convenções ideológicas em torno do que é

bonito, o que é válido expressar ou não. Estas foram socialmente construídas como espelho do padrão colonial de poder, no mesmo movimento em que a “estética” colonizou a *aesthesis*. A própria necessidade da beleza como sentido da arte não resiste a uma indagação mais meticulosa.

No entanto, não é exatamente isso que Duarte Jr. defende. Pelo contrário, a despeito da escolha por utilizar a palavra “beleza”, toda a sua argumentação vai em direção a uma liberação das emoções que seria antitética com os padrões estéticos. Para melhor diferenciar as ideias, talvez possamos substituir esse vocábulo “beleza” pela ideia de “boniteza” de Paulo Freire (1996). Esta ajuda na percepção de que a busca por uma fruição da vida, ou con-viver amoroso com tudo que é vivente (no vocabulário ocidental, ética) caminha junto da busca por uma *aesthesis* de sensações positivas (ou, no vocabulário ocidental, beleza). Portanto, Freire também já previa que a boniteza só existe no encontro ou relação, e assim se encaixa muito bem com toda a noção de *aesthesis*, criação e arte que estou desenvolvendo.

Ser ético é, em essência, querer viver com boniteza; ter compromisso consigo e com os outros, e tomar cuidado na escolha das atitudes, como quem prevê os resultados que decorrerão de cada ação, e compara quais prefere. Essa não é uma operação cognitiva tão diferente assim da percepção “*aesthésica*” de um artista que planeja pinceladas numa tela, posicionamentos de câmeras de cinema etc. Todos esses casos mostram o emprego dessa capacidade humana fundamental que é a imaginação, vislumbrando mudanças pequenas ou grandes na realidade sensível. Aquele ser humano que escolhe os seus atos segundo algum compromisso ético também exercita a sua capacidade criativa, vislumbrando mundos ligeiramente diferentes do mundo que existe, e trabalhando em algum nível para alcançá-los.¹⁵

¹⁵ É difícil pensar em algo que demonstre melhor a associação entre essas ideias, do que a ausência generalizada de ambos – escrúpulos éticos e estéticos – que tem sido observável nos últimos anos, entre os líderes da extrema-direita de diversos cantos do mundo e seus seguidores. Não por coincidência, tem circulado entre os círculos progressistas brasileiros a ideia de que “a crise também é estética”. Essa ideia é afirmada muitas vezes como piada, mas não deixa de merecer algum crédito.

O perfil físico mais associado aos novos grupos de extrema-direita é o de homens heterossexuais, de meia-idade, trajados de maneira despojada e pouco original. O próprio ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, cultivou abundantemente essa imagem ao longo dos últimos anos, como forma de aparentar ser um homem comum, passível de identificação e afeto. Se não podemos afirmar, com objetividade, que isso seja “feio”, sob risco de cairmos em uma nova padronização estética, ao menos podemos reconhecer que existe um tom de despeito com as convenções sociais de aparência e com o imaginário político, que costuma estar repleto de ternos, gravatas e outras peças da alfaiataria renomada.

Acredito que isso guarde relação com o fatalismo e comodismo ideológico cultivado por esses setores sociais. Em um contexto maior de crise do capitalismo tardio, somado à falência de muitas instituições, ressentimento com a brutalidade da vida, ausência de sentido gerada pela perda da aura etc., tudo leva à procura de soluções simplistas, violentas, tuteladas por forças masculinas similares a pais autoritários e “bregas”. É uma busca desesperada por conforto e pela retomada de referências conhecidas, da parte de quem não crê mais em uma verdadeira satisfação de suas necessidades humanas profundas (entre elas o sentido, a paz, e o laço interpessoal). Então cultivar uma imagem como a descrita acima faria sentido para os líderes dessa extrema-direita, como estratégia política.

Dessa forma, um caminho de transformação social positiva depende também da recuperação do que poderia ser chamado de “estética”, mas que prefiro chamar de “desejo de construção de boniteza”. Experiências de boniteza na sala de aula levam a acreditar que se pode viver bem. Elas próprias servem como exemplo, pois são tempo bem vivido, e assim, dificultam o caminho para que o fascismo - ou o fatalismo neoliberal - se criem naquelas subjetividades. Encorajam a luta dos sujeitos para que não aceitem para si, nem para a sociedade, nada menos do que a boniteza (em seu sentido mais amplo).

A adoção da criação e da fruição artística como elementos integrantes de uma aula de História (ou qualquer outra disciplina) auxilia o campo educacional a recuperar a boniteza e sair dos contornos meramente racionais, que lhe foram concedidos pelo pensamento cartesiano e eurocêntrico. Pode até mesmo ser um caminho que permita que a arte de contar se recupere um pouco, no sentido benjaminiano, ao menos dentro de uma comunidade escolar, ou uma turma específica que se faz comunidade e se permite construir sentidos coletivamente.

O que ocorre na experiência estética [...] é que a consciência procura apreender o objeto, desvincilhando-se dos laços condicionantes da linguagem conceitual. Nela, o homem apreende o mundo de maneira total, sem a mediação parcializante dos conceitos linguísticos. Na experiência estética suspendemos nossa “percepção analítica”, “racional”, para sentir mais plenamente o objeto. Deixamos fluir nossa corrente de sentimentos, sem procurar transformá-la em conceitos, em palavras. *Sentimos* o objeto, não *pensamos* nele. No momento desta experiência ocorre como que uma “suspensão” da vida cotidiana, uma “quebra” nas regras da “realidade” (DUARTE JR., 1999, p.58. Grifo do autor).

É óbvio que há um limite nesse processo, e a consciência de que se é alguém separado da obra não se perde (como ocorreria na esquizofrenia). O que ocorre durante essa suspensão da vida cotidiana, é que a percepção de sentimentos propiciada pela obra toma a frente da nossa maneira usual de ver o mundo, que é racional e utilitária. Assim, desconsideramos, ao menos parcialmente, o fato racional de que aquilo não é real, e não pode nos afetar fisicamente. Como o espectador que vai ao cinema e sente medo junto com o herói, pelos riscos enfrentados apenas por esse último. Da mesma forma, a inteligência, ou organização da percepção em torno das funções práticas dos objetos, se dobra à “verdade” de um objeto estético que reside nele mesmo. Não fruímos da arte porque ela é “útil” (DUARTE JR., 1999, p. 59).

No ensaio “Inutensílio”, Paulo Leminski também defende que “o lucro da poesia, quando verdadeira, é o surgimento de novos objetos no mundo. Objetos que signifiquem a capacidade da gente de produzir mundos novos. Uma capacidade in-útil. Além da utilidade.” (LEMINSKI, 1986, p. 60). Para o poeta, tentar fazer com que a arte possua “utilidade” para além disso é um esforço de transformá-la em mercadoria, seja ela uma mercadoria usual, que

traz um lucro monetário, ou um outro tipo, que traz um lucro “moral” (esse seria o caso das artes realizadas com intenções panfletárias).

Cultivar um ensino regado por arte é um valor por si só. E os muitos professores e professoras apaixonados que gostam de levar filmes, músicas e outras formas de arte para sala de aula compreendem isso. A “curadoria” por trás dessas escolhas é sempre algo maior do que o mero utilitarismo desta ou daquela justificativa pedagógica. Deseja-se compartilhar o gosto pela qualidade artística percebida no que se traz; propiciar um encontro com as obras, similar a um encontro entre pessoas.

Historicamente, a Educação brasileira sempre foi pautada pelos modelos de “desenvolvimento” vindos de fora e que interessavam somente às classes dominantes. Dessa forma, o projeto educacional sempre esteve voltado para valores pragmáticos, disciplina e produtividade: preparo para o mercado de trabalho e para o consumo. A Arte só entrou no currículo das escolas oficiais de maneira distorcida e descaracterizada (“disfarçada” de desenho geométrico, artes industriais, artes domésticas, fanfarras patrióticas etc.). Seu ensino verdadeiro estava destinado às horas de ócio das classes mais abastadas, em conservatórios particulares ou cursos superiores elitistas. Era e ainda é tida como um “acessório cultural” (DUARTE Jr., 1999, p.77-78).

Mesmo com sua obrigatoriedade nas escolas comuns por força de Lei, as aulas de Artes continuam funcionando como uma distração em meio às disciplinas “úteis”; frequentemente escolhidas para serem as prejudicadas quando é necessário cortar tempos, redirecionar professores ou fazer alguma substituição por aulas de reposição. São deturpadas e usadas para mil outros fins que não o aprendizado de Artes em si, de maneira que se tornam inócuas, em face de toda uma estrutura física, burocrática e ideológica da instituição escolar, que é contrária à criatividade e à espontaneidade (DUARTE JR., 1999, p.79).

Diante desse cenário, são muitas as práticas que se tornaram convencionais nas aulas de Artes e que não fazem o menor sentido em função dos objetivos da disciplina. Entre elas, a pintura de desenhos prontos (que enquadram a criatividade e ensinam que os estudantes não são capazes de criar por si mesmos), a fabricação de presentes para datas comemorativas (que propaga a ideologia de consumo, forçando relações entre os sentimentos espontâneos dos estudantes e esses valores externos) e a atribuição de notas por “qualidade artística” ou realização de concursos (que trazem uma imposição de padrões estéticos dos adultos e estimulam os jovens a trocarem sua livre-expressão pela vontade de agradar) (DUARTE Jr., 1999, p. 80-81).

No meu período como professor de Artes, a maioria das práticas descritas acima era exatamente o que esperava de mim a burocracia escolar. A fabricação de presentes virou até mesmo o ponto principal das aulas, na perspectiva da direção. Até o movimento de abandonar o livro didático para tornar a disciplina mais “prática”, como relatei, não constituiu um aceno dessa direção à liberdade de cátedra ou às metodologias ativas, mas sim, uma expectativa de retorno à tradição com a qual se estava acostumado, mesclando os interesses oportunistas à falta de compreensão e apreço pela disciplina.

São muitos os fatores a se considerar para que uma iniciativa de Arte-Educação possa se realizar plenamente, mas creio que o principal deles estaria justamente no contrário disso: em abandonar as fórmulas carcomidas e substituí-las por um comprometimento pessoal com os estudantes e com a comunidade como um todo.

É necessário se recuperar, no interior das escolas, a *expressão pessoal* - tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Tornamo-nos um País com medo: medo da divergência dos padrões oficiais impostos. Assim, é mais “seguro” repetir fórmulas e conceitos “objetivos”; é mais “seguro” ser estritamente “científico” e “neutro”, pois evitamos o comprometimento com nossa própria palavra, com nossos próprios valores. Temos cada vez mais corrido atrás de novidades pedagógicas em termos de técnicas [...] sem, no entanto, preocuparmo-nos com os *finis* da educação. Sem discutirmos o *que, como e por que* ensinar (DUARTE JR., 1999, p.83. Grifos do autor).

Essas palavras ecoam o desafio que já havia sido adotado para nos “pormos à espreita” (PEREIRA, 2021; PEREIRA; TORELLY, 2023) e darmos um “salto no abismo” (PACIEVITCH; PEREIRA, 2021), procurando nos desvencilhar dos clichês. Mesmo que pareça arriscado tentar algo destoante do normal, nós professores vivemos e refletimos cotidianamente sobre todos os desafios do sistema educacional, e temos a total capacidade de criar, junto aos estudantes que sofrem desses desafios conosco, algo que atenda melhor às nossas necessidades.

Nossas escolas são ainda muito heterônomas, esperando que “as ordens venham da Secretaria”. É, pois, muito importante fazer com que o professor individualmente e como coletivo seja capaz de se colocar perguntas do tipo: Por que se faz assim? A quem estou beneficiando se fizer desta forma? E ter coragem de fazer aquilo que parece melhor naquela circunstância (MEDIANO, 1997, p. 92).

Acima de qualquer limite burocrático, são perguntas como essas que devem motivar a nossa prática, e todo o resto deve apenas derivar das respostas que encontrarmos. Isso transcende os limites dos campos de estudo, pois é a formação humana que toma a frente.

Desde que fui apresentado às questões próprias do ensino de Artes, e mesmo depois que saí da escola na qual me deparei com essas questões, algo mudou no meu entendimento geral sobre o processo educativo. Hoje, trabalhando em outros lugares, e com outras disciplinas que não Artes, vejo que continua fazendo sentido pensar em uma Arte-Educação. Porque como defendido por Duarte Jr., esta não se trata de uma metodologia específica para a sua disciplina, mas sim, uma visão muito diferente sobre a aprendizagem, que se recusa a desprezar os sentimentos em prol do utilitarismo tacanho (DUARTE Jr., 1999).

Foi com todas essas discussões em mente que fui desenvolvendo o conjunto de oficinas pedagógicas que corresponde ao produto ou artefato final dessa pesquisa. Disponível no Anexo I deste documento, ele toma a forma de um guia pedagógico, com explicações detalhadas sobre como realizar estas oficinas pedagógicas na expectativa de que outros profissionais possam replicá-las, ou adaptá-las.

Essas oficinas também demonstram o tipo de aulas que fui me tornando capaz de propor aos estudantes, ao longo do percurso desse mestrado e da prática profissional que o acompanhou e inspirou. Sua realização plena constitui exemplos bem elucidativos do que é uma Arte-Educação em História, com uma perspectiva decolonial e encanto-expressiva.

Infelizmente, não é possível afirmar que estas oficinas pedagógicas tenham sido plenamente realizadas, na forma presente no Anexo, pois muitos fatores impossibilitaram que isso ocorresse. Em primeiro lugar, houve a minha demissão daquela escola em que eu trabalhava com Artes, durante o seu processo de desenvolvimento. Isso me obrigou a repensar as atividades, além de procurar, antes de mais nada, um novo emprego.

Na nova escola em que ingressei, alguns meses depois, e ainda estou trabalhando, lidei com um grande atraso de cronograma gerado pela licença da professora anterior. Isso fazia com que houvesse uma vigilância constante da parte da coordenação e dos responsáveis dos estudantes, que tomava a forma de cobrança se eu discrepasse do mais puro conteudismo. Atividades como as oficinas pedagógicas eram consideradas como um “extra” e só conseguia encaixá-las no planejamento se fosse de maneira “furtiva”. Não havia como destinar mais do que um ou dois tempos de aula por vez, como seria necessário para realizar as oficinas por completo.

Ao mesmo tempo, não seria verdadeiro afirmar que as atividades descritas no guia pedagógico sejam totalmente teóricas, sem ter sido levadas para a prática em nenhum nível. Elas foram desenvolvidas a partir de fragmentos de intervenções didáticas que propus aos estudantes ao longo dos anos, e foram bem-sucedidas. Realizei uma pequena “curadoria” para encontrar quais ideias se relacionariam bem como parte de um todo, e completei os roteiros

com novas ideias, muitas das quais também foram usadas depois disso. O que eu não consegui (ainda) foi realizá-las inteiramente na sequência descrita no Anexo 1, mas posso atestar que suas partes isoladas sempre trouxeram um bom saldo, em termos pedagógicos.

Ao todo, apresento quatro oficinas pedagógicas explicitadas dentro do material, orbitando em torno de temas afins às questões decoloniais, e sempre conectadas às Artes de alguma maneira. Estas aparecem sob várias formas, em termos de “linguagens” ou tradições artísticas, e o tripé ler-conceituar-fazer também foi considerado para que haja uma variação saudável de como a dimensão artística é mobilizada. Elas foram sistematizadas na sequência descrita a seguir:

A Oficina 1 “Os próprios povos originários podem dizer quem são!”, nasceu de uma preocupação pessoal com a minha própria formação (e já há alguns anos, desde que me deparei com o pensamento decolonial e questioneei quais eram as minhas referências). Ao buscar conhecer essas vozes outras nas redes sociais, ou através de leituras, músicas etc., fui desenvolvendo muitos conhecimentos totalmente novos e quebrando estereótipos. Assim, a preocupação se direcionou, muito naturalmente, para pensar maneiras de levar essas referências para os estudantes também.

Acredito que uma das principais funções da Educação decolonial seja combater a colonialidade do ser e do saber que já se apresentam nas subjetividades dos estudantes e nos conhecimentos hegemônicos, por serem aprendidas socialmente desde o princípio da vida; ou seja, também disputar o papel de referência “única” e “universal” que os saberes e ideias marcados pela colonialidade possuem, entranhada como esta está no senso comum e no conhecimento acadêmico.

Por isso, é importante trazer referências “outras” no espaço das aulas, mas não como uma tarefa fechada em si mesma, restrita àquele espaço. Preocupa-me como fazer com que os estudantes aprendam sobre diferentes perspectivas, em poucas horas semanais em que nos encontramos na escola. Será que são o bastante para disputar sua atenção entre todos os fluxos de informação aos quais estão expostos? Será que nós professores conseguimos, por nós mesmos, contrabalançar tantas referências que podem ser mais problemáticas? Ao fazer com que os estudantes conheçam artistas e principalmente *influencers* dos povos originários, desejo que eles procurem e sigam alguns, de forma que o contato com essas referências se estenda para além do momento das oficinas.

Por fim, essa primeira oficina se preocupa em apresentar as artes e a comunicação como caminhos possíveis para a autodefinição dos seres humanos. Ao ser expostos às narrativas provavelmente surpreendentes dos *influencers* e ao trabalho transgressor de imagens

tradicionais feito por Denilson Baniwa, os estudantes são convidados a também questionar o que pensam conhecer e qual lugar pensam ocupar no mundo, as fontes de informação e modelos estéticos tradicionais que aprenderam como “clássicos” ou “referências universais”. Ao final, são imersos no potencial rebelde do fazer artístico, e assim nasce uma oportunidade para que possam passar a compreender a arte como forma de expressão pessoal.

Por sua vez, a Oficina 2, “Eu sou o templo do tempo”, concretiza a discussão sobre liberar o tempo das amarras das interpretações hegemônicas, e apresentá-lo sob uma perspectiva aberta, acessível e vivida. Através da interpretação de fontes que ajudem a compreender a vida do professor e da seleção de fontes para delinear as vidas dos próprios estudantes, é possível para eles sentirem a historicidade de nossas existências, aprendendo de uma maneira bem mais profunda e emocional do que o padrão de simplesmente discutir essas questões abstratamente.

O roteiro surgiu como aprofundamento das vivências muito positivas que eu obtive quando realizei em sala a atividade em que investigam a minha vida através de fontes trazidas por mim - conforme dinâmica proposta pela professora Lavínia Rocha, que também produz conteúdos relacionados ao ensino de História para as redes sociais (ROCHA, 2024). Sobretudo em turmas com as quais eu estava começando a trabalhar, mostrar objetos pessoais, fotografias e afins foi uma maneira muito mais lúdica e envolvente de fazer com que os próprios estudantes chegassem a deduções sobre a minha pessoa, em vez de simplesmente me apresentar. Ao mesmo tempo, a curiosidade mobilizada nessa investigação ajudava a introduzi-los nos meandros da pesquisa em História e pavimentava o caminho para suas discussões mais teóricas.

O que é digno de nota é que eu sempre realizei essa atividade com turmas de ensino fundamental, em especial o 6º ano, porque essas turmas possuem como conteúdo prescrito o estudo do funcionamento da ciência histórica, e essa é uma ótima maneira de introduzir o assunto. Ao buscar estendê-la para o tamanho de uma oficina inteira, cheguei à ideia de conectá-la com a música da cantora Flaira Ferro, e isso despertou tantas e tão profundas ideias, que eu achei mais adequado adaptar a oficina toda para ser utilizada no Ensino Médio.

A Oficina 3, “Progresso em direção ao fim do mundo?”, faz uma alusão óbvia às reflexões de Aílton Krenak, que foram essenciais para que eu conseguisse sair do óbvio nas minhas críticas e experimentações decoloniais. Mas mais do que isso, ela também funciona como uma espécie de manifesto pedagógico contra as ideias de linearidade cronológica e progresso. Com certeza, ambas são muito discutidas teoricamente, dentro dos círculos acadêmicos, mas há pouca mudança dentro do cotidiano educacional, uma vez que o currículo e os livros didáticos ainda se orientam em torno de uma narrativa tradicional, que apresenta a sociedade atual como ponto de ápice da existência humana.

Para discutir esse ponto, eu adotei uma discussão temática (em vez de cronológica) sobre a tecnologia, e a aliei com a ideia de Krenak de “adiar o fim do mundo”, para qualificar melhor a discussão ambiental que deveria estar sempre conectada com esse assunto. Busquei adotar uma postura provocativa, para gerar um incômodo e “hesitação” quanto às perspectivas hegemônicas sobre a tecnologia, que infelizmente já são extremamente difundidas entre adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental.

A abundância de recursos empregados (textos, vídeos e música) busca aumentar a persuasão do questionamento, e usar da variedade de situações históricas analisadas para contrabalançar a enorme força do discurso hegemônico e problemático que desejo enfraquecer. Essa foi a oficina mais complexa de desenvolver, porque até na historiografia e em outros subsídios de caráter questionador, a ideia de progresso evolutivo e linear está com frequência introjetada e reproduzida. Selecionar todas essas fontes foi um processo cansativo, mas o resultado foi que essa se tornasse a segunda das oficinas pedagógicas do material que mais me agradou.

A única oficina que conseguiu superar a Oficina 3 foi a de número 4, “Palmas para quem nos compôs”, por conta do assunto musicalidade, que é muito significativo para mim, e ainda mais quando se aprofunda na sua relação com a ancestralidade, a concepção de tempo cíclico e o racismo.

Essa oficina nasceu da conjunção entre o vídeo do *youtuber* Isac Ness, que é utilizado na atividade, e de alguns momentos muito marcantes em uma aula do mestrado profissional (na disciplina de “História da África e da Cultura Afro-Brasileira”, com o professor Francisco Gouvêa). Naquela ocasião, a música foi usada de uma forma ainda mais sensível, pois o professor é um grande musicista, e toda a turma de mestrandos compôs com ele uma grande roda, experimentando diferentes compassos musicais. Eu precisei adaptar bastante a ideia de aula do professor, por conta de um conhecimento musical bem mais limitado, mas acredito ter mantido vivo o seu espírito festivo e coletivista.

Essa também foi a oficina que melhor consegui colocar em prática, já tendo realizado algumas vezes a maior parte dela, com turmas de 6º e 7º ano, e sempre com resultados muito positivos. Os estudantes, no mínimo, se envolvem muito com a aula, incluindo estudantes que não costumam se interessar nunca. É comum perceber também que fica entre eles uma sensação de revolta contra o racismo e o apagamento de autoria que ele proporciona.

O passo 7, a criação de músicas, também já foi feito em alguma medida, mas como uma atividade isolada, em aulas de Artes do 6º e do 8º ano. Nesses casos, ele não estava relacionado à discussão racial, mas à própria técnica artística, à discussão sobre gêneros musicais e à livre

expressão de ideias e sentimentos. Conectá-lo ao resto da oficina foi uma opção para sistematizar discussões que podem levar a muitos caminhos diferentes, aproveitando para estimular a expressividade.

Os relatos que trago nas discussões sobre cada oficina pedagógica demonstram como essas atividades possuem um enorme potencial, e porque eu confio em sua relevância, mesmo não tendo conseguido aplicá-las totalmente.

É notável o gosto da maior parte dos adolescentes por atividades fora do padrão expositivo que ainda toma as salas de aula. Usando essas e muitas outras estratégias docentes, tenho sempre reiterado uma mesma percepção: de que os estudantes de hoje estão mais questionadores e exigentes do que os de gerações anteriores, e tanto no nível da personalidade forte quanto das dificuldades em aprender. A aprendizagem, para eles, requer uma variedade de abordagens, uma seleção cuidadosa de materiais a serem apresentados como estímulos, e, principalmente, uma outra maneira de participação, que permita envolver corpo, racionalidade e sentimento.

É muito bom que as oficinas pedagógicas existam, enquanto estratégia que alia todas essas demandas. Ter sido apresentado a elas no decorrer dessa pesquisa será com certeza um fator muito importante na minha carreira como professor. Isso me empodera muito como profissional, e creio que também empoderará muitos estudantes com os quais minha vida se encontrar.

Dito isso, considero chegado o momento de arrematar nossas reflexões, e avaliar mais exatamente o que essa pesquisa alcançou, através das minhas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola era sombria, triste, a professora também sombria e eu sentia uma preocupação dessa professora em imprimir em nós alguma coisa que não tinha nenhum sentido. Teríamos que aprender o que interessava a ela ensinar e teríamos que abdicar daquilo que era fundamental para nós, que era brincar (Depoimento de Augusto Rodrigues, disponível em BRASIL, 1980, p.13).

A memória transcrita acima foi compartilhada por um arte-educador, com o intuito de explicar de onde vinha sua motivação para o que fazia. Suas vivências negativas levaram à rebeldia, à recusa do sistema educacional, e a uma carreira nas artes; mas nunca o fizeram abandonar a sensação de que as crianças precisavam de algo mais do que as repressivas escolas tradicionais tinham a oferecer. Estabelecer as Escolinhas de Arte do Brasil foi a sua maneira de contrapor as tendências hegemônicas. O fato de que estas funcionavam à parte das escolas oficiais demonstra como sua suspeição quanto a esse espaço continuou valendo.

Talvez seja por conta da época de escolarização, de uma maior qualidade das escolas e profissionais envolvidos, ou um estímulo muito positivo da parte dos meus pais, mas eu não tenho memórias tão ruins do ensino. Pelo contrário, no meu caso, as lembranças benfazejas da formação escolar se somam às que foram adquiridas em paralelo na Pastoral da Juventude, e sobrepujam muito os problemas existentes.

Foi esse saldo positivo que fez com que eu me encantasse pelas possibilidades da Educação e escolhesse me tornar um professor. Ainda hoje, o que me move é a vontade de propiciar um contentamento similar a outras pessoas, assim como o que movia Augusto Rodrigues era evitar que alguém restringisse a formação ao mesmo desconforto pelo qual ele passou.

É impressionante como uma mesma instituição tem a capacidade de gerar histórias tão diversas. Perceber isso serve de advertência para que continuemos conscientes do que está em jogo. Walter Benjamin já havia advertido que “assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (1940, p.225). Essa é a seriedade com a qual devemos trabalhar, reconhecendo que podemos fazer a diferença, para o bem ou para o mal.

Eu compreendo que, infelizmente, as situações negativas são bem mais comuns do que os retrospectos positivos como o meu. Sem dúvida, houve algumas mudanças desde a época relatada pelo professor Rodrigues, mas nada que de fato mudasse estruturalmente as regras do jogo, porque a disparidade educacional se enquadra muito bem no sistema capitalista. Ela

permite reproduzir as desigualdades sociais e ainda as disfarçar de “mérito”, enquanto são formados enormes contingentes de adultos com pouco ou nenhum encantamento com a vida, prontos para o trabalho acrítico.

Chegando à etapa conclusiva dessa dissertação, relembro que o compromisso assumido foi esse: enfrentar, de alguma maneira, essa situação. Para mim, pesquisar, escrever e atuar como docente são três caminhos inseparáveis, voltados para a valorização do ser humano. Ao me entregar nesse esforço, vou ajudando a costurar relações pessoais, sociais e temporais alternativas ao que está posto. Como defendi desde a epígrafe do trabalho - citando Caetano Veloso -, o meu maior objetivo é esquivar-me do que desejam os “podres poderes”, e “velar pela alegria no mundo”, tornando as aulas de História um espaço onde também se aprende a buscar essa alegria.

No capítulo inicial, apresentei a perspectiva com a qual interpreto e questiono esse estado de coisas, aliando o pensamento decolonial às discussões curriculares, para ressaltar que precisamos rever e redescobrir os “porquês” do sistema educacional. A ideia benjaminiana de “experiência sintética” também reforçou a importância de fazer das turmas escolares uma forma de comunidade, prenunciando o que aconteceria no resto da discussão.

A seguir, me juntei a vários autores que denunciam as falhas da interpretação racionalista da aprendizagem, trazendo o referencial da Arte-Educação para propor uma maneira diferente de incitar o desenvolvimento educacional de cada estudante. Esse segundo capítulo estabeleceu o que significa falar em uma aula “encanto-expressiva”, ou seja, nele eu concentrei a maior parte das minhas percepções sobre a subjetividade humana e o processo de aprendizagem. Os dois valores que compõem esse binômio foram discutidos mais detidamente, e assim eu trouxe a ideia de ciclos que se retroalimentam, restabelecendo, gradual e continuamente, um sentido para a Educação.

No terceiro e último capítulo, aprofundei a discussão sobre o sentido e o encantamento, ao relatar muitas situações de desassossego passadas ao longo da caminhada profissional, e como as mesmas me levaram ao estado atual de interpretação das problemáticas educacionais. Esse capítulo cumpriu a função de apresentar a estratégia das oficinas pedagógicas, versando sobre o produto final da pesquisa, que está presente no anexo.

Tal material representa um esforço prático para lutar pelo encanto e pela expressão na minha realidade de trabalho. Ao mesmo tempo, adota a forma de um guia didático, para que outros profissionais possam se amparar nas minhas reflexões e renovar as suas próprias docências. Essa foi, portanto, a resposta possível para tantas angústias da realidade profissional, que não se restringem a mim.

Se esta não é, certamente, a chave que vai solucionar todos os problemas da Educação, ao menos é uma opção muito válida de estratégia, que carrega em si a marca de um grande empenho em fazer o que é mais ético com os estudantes. Acredito no potencial destas discussões para gerar transformações positivas. Este material pode acabar sendo, para mim ou para outros, o primeiro passo de um caminho repleto de tais transformações.

Nesse ponto, é bom lembrar que as escolas representam espaços socioculturais, isto é, compreendem uma complexa rede de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, incluindo negociações, conflitos, transgressões, alianças, etc. Os espaços, as normas, as práticas e saberes são constantemente avaliados, apropriados e disputados, destoando sempre, inevitavelmente, dos projetos normativos estabelecidos verticalmente (DAYRELL, 1999, p.2).

Sendo assim, há sempre alguma carga de adaptação que é necessária ao trabalho de professor. Não nos orientaremos somente por aquilo que entendemos “ser o melhor caminho”, mas também pelo que se torna viável ou produtivo quando consideramos as outras forças em ação. Meus exemplos anteriores demonstraram que a todo tempo as minhas ideias eram confrontadas por demandas externas que me obrigavam a repensar as estratégias, e na maioria das vezes estas demandas não tinham sentido pedagógico, mas burocrático ou mercadológico.

Nesse sentido, o que passei é um sinal dos processos de desencantamento pelos quais a Educação passou ao longo do tempo:

Esta relação educacional teve de ser racionalizada por exigência da moderna educação industrial. O educador se transformou em professor: um funcionário que deve tornar o seu trabalho objetivo e racional. Criaram-se os meios de controle e gerenciamento da atividade educativa: disciplinas, currículos, cargas-horárias, controle de presenças etc. Já não devemos dizer a nossa palavra; somos apenas peças na maquinaria escolar. Devemos nos adaptar à instituição, mesmo que, para tanto, deixemos de ser educadores e nos tornemos reprodutores de fórmulas prontas (DUARTE JR., 1999, p.74-75).

Ao longo da confecção desse trabalho, habitei realidades sociais e trabalhistas indesejáveis, cujas problemáticas decorrem, acima de tudo, da colonialidade do poder, do saber e do ser. No sistema escolar elas se tornam especialmente palpáveis, porque o mesmo sistema pode servir como ferramenta de reprodução ou transformação do *status quo* da sociedade. Esta é uma fronteira em disputa! Porém, acredito que nessa luta me permiti sentir plenamente a ferida colonial. E assim, me perturbei suficientemente, para a partir daí “gnoseologizar” uma linha de ação que parta de um solo nosso (MIGNOLO, 2010, 2015, 2019).

Ao mesmo tempo em que me incomoda não ter conseguido realizar a tempo as atividades completas a que me propus, também percebo que há o mais importante, que é a

coerência entre teoria e prática. Eu compus as oficinas como estão descritas no Anexo I alinhando passos que já havia realizado em sala, como aulas isoladas, e novas ideias e materiais que tinha interesse em testar. Tudo de acordo com reflexões temáticas que agregassem essas partes.

O retorno da parte desse todo que consegui desenvolver foi muito positivo, porém fragmentário. Algumas vezes, mesmo quando tentei realizar atividades encanto-expressivas mais duradouras do que esses pequenos momentos, houve resistências de estudantes, que consideraram que era “muita invenção” da minha parte. Precisarei ainda pesquisar mais sobre o comodismo discente, para aprofundar as descobertas que minhas reflexões podem despertar.

Mas isso não é um problema. As aulas encanto-expressivas são, por definição, uma obra inacabada, um horizonte que buscamos. São coletivistas, de maneira que meus esforços não bastam, nem devem bastar. Pacientes, porque se baseiam numa temporalidade não-industrial, para que as pessoas envolvidas possam ter experiências reais. E inconformadas, porque quaisquer respostas que encontrem sempre serão provisórias, fomentando outras perguntas, de acordo com o que o nosso solo despertar.

Dessa forma, o artefato confeccionado reflete bem os resultados da pesquisa. Ela só não pode ser descrita como “bem-acabada”, porque nem as aulas encanto-expressivas, e nem nada que produzimos na docência jamais é finalizado. Somente lança no mundo seus efeitos, que reverberam e retornam muitas vezes, em formas docemente surpreendentes.

As oficinas roteirizadas no guia pedagógico são uma confluência das muitas diferentes discussões que foram realizadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa: sobre a revisão do currículo para superar tradições que perderam sentido; sobre promover uma interculturalidade crítica e criar laços comunitários dentro do ambiente escolar; sobre encarar a vida (e as aulas) como oportunidades valiosas de fruição, encantando em lugar de exigir esta ou aquela justificativa utilitarista para os encontros que acontecem. Acredito ter alcançado um bom equilíbrio entre tantas demandas. O resultado foi um trabalho denso, que precisou gerar também um texto extenso para atingir todo o seu potencial.

A tarefa de associar todas essas dimensões foi, certamente, hercúlea, mas não tenho a pretensão de esgotar o assunto, ou resolver sozinho os problemas da Educação. Reconheço que o espaço escolar carrega desafios complexos demais para que isso acontecesse assim tão simplesmente, ao mesmo tempo em que entendo que é necessário começar discussões e experimentar com os recursos que temos.

Isto posto, tive o cuidado de fazer com que as Oficinas Pedagógicas propostas fossem simples o suficiente para ser apropriadas por docentes de realidades muito variadas,

especialmente as mais distantes do ideal, sem tanta liberdade de cátedra ou estrutura de trabalho. Para realizar essas oficinas, é necessário algum preparo anterior às aulas, mas parece não serem tantas as dificuldades no momento da prática. O que tais aulas requerem, fundamentalmente, é uma postura aberta aos encontros que acontecem numa aula encanto-expressiva.

A maioria das professoras e dos professores sofre diariamente, não apenas com os desafios do ensino por si, mas com o conhecimento do potencial transformador que a Educação possui, e que veem sendo desperdiçado. Em geral, são sujeitos solitários, sem interlocutores com os quais verdadeiramente trocar as angústias e alegrias (MEDIANO, 1997, p.94).

Quando há diálogo, é quase sempre sob a forma de reclamação, pois se instaurou entre a classe profissional uma cultura marcada pela constante insatisfação. As posturas de trabalho são resignadas ou até mesmo destrutivas, tornando-se normal ressentir e vingar o desinteresse dos estudantes, em lugar de perceber que sofrem conosco e poderiam ser nossos aliados.

Ao mesmo tempo em que os docentes sabem muito bem como é urgente estabelecer projetos que confrontem a crise atual, são muitas vezes eles mesmos os primeiros a recusar qualquer tipo de tentativa de superação da situação, alegando que a burocracia escolar não permitiria mudanças, que os estudantes as impedem com seu comportamento intolerável, ou que não há espaço no currículo. É como se houvesse um conforto no desconforto cotidiano, pois este é ao menos familiar.

Se, por um lado, não é justo que sejamos nós que precisemos nos esforçar para compensar as questões estruturais, tampouco é justo que passemos todas as nossas carreiras insatisfeitos e culpados, ressentindo a tudo e a todos e deixando, por medo, de tentar. Muito maior do que qualquer elaboração possível sobre quem tem a obrigação de tentar, persiste a realidade do nosso desejo de mudança, e continuarmos a nos convencermos a deixá-lo de lado só nos fará mal. A realidade é que, na maioria dos espaços educacionais, qualquer mudança dependerá muito da nossa ação, achemos isso “justo” ou não.

Sendo assim, só temos como opções o recalque, ou a atitude corajosa de tomarmos para nós mesmos essa tarefa, envidando esforços nas mudanças que forem possíveis. Não se trata de uma questão de justiça, mas sim, de estratégia. Pois as mudanças que desejamos muitas vezes só poderão partir do nosso trabalho e articulação, ou não acontecerão.

Pela própria natureza da disciplina de História, que envolve pensar as muitas realidades humanas no tempo e nos diferentes espaços, é impossível que nós que a lecionamos não nos envolvamos em nenhum nível, olhando para o passado sem questionarmos o presente ou esperarmos algo do futuro. Ao pensarmos em todos os seres humanos que, ao longo do tempo,

resistiram de alguma forma aos limites que sua realidade parecia lhes impor, somos levados pela História a um “aprendizado da liberdade” (ALBUQUERQUE JR., 2012, p.36).

Nos permitamos nos encantar por esse caminho de lutas, e expressar verdadeiramente os sentidos que encontramos para o nosso ofício. As aulas não devem ser encanto-expressivas apenas para os estudantes, mas para nós também! Nós somos parte indispensável de qualquer transformação positiva na Educação, mas para isso é necessário que mantenhamos a capacidade de acreditar que ela é possível:

Como realizar uma educação de maneira lúdica e estética em instituições fundadas sobre o utilitarismo? Como ser um educador quando o que se exige é um professor-burocrata? Como realizar uma verdadeira arte-educação? Confesso não ter receitas para solucionar a questão. Apenas acredito na luta. Na luta incessante que se trava no interior da escola, frente aos alunos, para que se rompa o modelo impositivo e autoritário criado. Creio na luta que derrube o totalitarismo implantado nas instituições educacionais (DUARTE JR., 1999, p.75).

Educar de maneira encantada é uma luta constante, e muitas vezes inglória, assim como é refletir sobre a Educação de uma maneira questionadora. Foram muitas, e muito dolorosas, as sessões de escrita necessárias para produzir todo esse trabalho, mas estas estiveram sempre abastecidas de sonho e esperança.

O poema a seguir nasceu muito espontaneamente em mim, como resultado desse “embonitecer” deliberado e difícil da prática educacional e da pesquisa. Ele é tão visceralmente ligado a todo esse processo, que não poderia ficar de fora do texto final. O meu encanto com a Educação não poderia ficar restrito linguagem acadêmica. E por isso foi necessário compartilhá-lo:

Poema “nosso”

Existe quem tenha se esquecido de que é indígena
De que nasceu em uma terra
E compartilha sua mesma substância
Não podendo subsistir apartado dessa mesma terra

O único ciclo que aceitam é o do relógio
Apertado e só, dentro de um calendário que é defeituoso
Porque ao contrário do Sol, da Lua, ou do Útero
Conseguem controlá-lo
E acalentam o desejo de que seu rodar
Impulsione a locomotiva do progresso
Em direção ao abismo errado
E sem paraquedas coloridos

Nesse compasso repetitivo e tedioso
Querem calar todos os sambas
(E os neo-sambas!)
Mas se esquecem que também têm um tambor dentro do peito

E que morrem se ele para de bater
 Pois bem, se não querem ter mais coração
 Eu lhes desejo a graça de uma síncope

Somos coletivos por natureza
 E é por isso que, contra todas as expectativas
 Sabemos que a vitória é iminente

Imanente!

Na rota pra voltar a ser gente
 (E agente)
 Um dia o ciclo volta
 E em vez de pensar, a gente sente

De derrota em derrota chegaremos lá
 (Vítor Santana)

Já foi dito anteriormente: o principal motivo pelo qual a arte existe é a tentativa de expressar aquilo que não conseguimos expressar tão somente pela lógica das palavras. Mesmo a poesia, que é feita principalmente dessas palavras, usa espaços, entonações, formas, e assim se torna mais do que a mera soma dos símbolos escritos.

Quem acompanhou a leitura até aqui, certamente irá reconhecer nesses versos muitas referências ao debate que tivemos. Assim como toda a discussão, não considero que o poema seja “meu”, no sentido usual da palavra; e sim, que saiu de mim, levando um pouco do que sou, depois que fui atravessado por estudantes e colegas, autoras e autores acadêmicos, artistas, entes queridos e muitos outros seres que produzem cultura nessa fronteira potente do Sistema-mundo que habitamos. Esse é o máximo de autoria que posso reivindicar.

Através desse encantamento que nasce de uma coletividade, eu consigo expressar mais do que o meu simples sentir. Mas aí reside a boniteza da expressão quando está encantada: é que ninguém expressa somente a si mesmo. Seja criando um poema, ou um uma oficina pedagógica, acredito que tenho, ao menos, me disposto a propiciar o encontro entre mundos e possibilidades.

As mudanças que realizei até aqui, na minha forma de ensinar História, são o resultado principal de tudo isso, pois são elas que seguirão formando mais ondas, reverberando o esforço envolvido nessa pesquisa, cada vez que entro em uma sala de aula.

Esse registro da pesquisa, das vivências e da reflexão que permearam os anos desse Mestrado profissional também estão no mundo para ser lidos, servindo para compartilhar com qualquer um que se interesse quais foram as respostas e os desafios desse caminho. Sobre tudo, me refiro ao guia pedagógico, que demonstra de maneira mais prática qual é a aparência de uma aula pensada para ser encanto-expressiva, essa intenção comunicativa ficou mais evidente.

Acredito na força da coletividade, quando cada um oferece de coração o seu pouco. Penso que é com a soma dos poucos que poderemos mudar o muito que precisamos mudar. Acima de tudo, eu me propus a buscar alternativas, porque o momento do mundo e da Educação é amedrontador, e é nesses momentos em que o ato de esperar fazer mais sentido.

Por isso, desejo encerrar esse trabalho da mesma forma como o começamos. Retomo a epígrafe enunciada originalmente por Aílton Krenak, completando assim um ciclo, como as sabedorias ancestrais nos ensinam e como parte da natureza que somos. Ali se estabeleceu o escopo da aventura ao qual nos lançaríamos, e que deve sempre fazer parte, também, dessa outra aventura que é o ensino. Afinal:

Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar. Se encararmos as coisas dessa forma, isso que estamos vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança fantástica, promissora. (KRENAK, 2020, p. 47)

Pois continuemos a nos lançar nessa aventura!

REFERÊNCIAS

ACHINTE, Adolfo Albán. Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones. Estéticas de la re-existencia. In: PALERMO, Zulma (comp.); ACHINTE, Adolfo Albán; LÓPEZ, Irene; MELLADO, Justo Pastor. *Arte y estética en la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Marcia; ROCHA, Helenice, REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 21-39.

AmarElo – É Tudo Pra Ontem. Direção: Fred Ouro Preto. Produção de Evandro Fióti. São Paulo: Netflix, 2020. Streaming. Duração: 89 minutos.

ARAÚJO, Valdei Lopes de. O direito à história: o(a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. In: GUIMARÃES, Géssica; BRUNO, Leonardo; PEREZ, Rodrigo. *Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, p. 191-216.

ARRIADA, E.; VALLE, H.S. Educar para transformar: a prática das oficinas. *Revista Didática Sistêmica*, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>. Acesso em: 16/10/2024.

AUSUBEL, David P; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia educativa*. Un punto de vista cognoscitivo (2ª ed.). Ciudad de México: Ed. Trillas, 1983.

AYCA, Elvira Espejo. *A dolorosa divisão da arte nos hierarquizou e colonizou por meio da ideia de educação universal*. MASP Afterall, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/arte-e-descolonizacao>.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. *A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 207p., 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12994/1/TESE%20Fernando%20Ant%C3%B4nio%20Gon%C3%A7alves%20de%20Azevedo.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. *Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras*. *Polyphonia*, v. 27-2, jul./dez. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. Experiência (1913). In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002. P. 21-25.

_____. Experiência e pobreza (1933). In: BENJAMIN, Walter. “Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura”. *Antologia Obras Escolhidas*, vol. 1. 3ª Edição. São Paulo: Editora brasiliense, 1987. P. 114-119.

_____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Primeira versão (1935/1936). In: BENJAMIN, Walter. “Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura”. *Antologia Obras Escolhidas*, vol. 1. 3ª Edição. São Paulo: Editora brasiliense, 1987. P. 165-196.

_____. O narrador (1936). Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. “Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura”. *Antologia Obras Escolhidas*, vol. 1. 3ª Edição. São Paulo: Editora brasiliense, 1987. P. 197-221.

_____. BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História (1940). In: BENJAMIN, Walter. “Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura”. *Antologia Obras Escolhidas*, vol. 1. 3ª Edição. São Paulo: Editora brasiliense, 1987. P. 222-233.

BRASIL. Ministério da Educação. *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília, 1980.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os estudantes (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 11, n. 21, 2006. P. 17-32.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. *Espaço do Currículo*, v. 13, n. Especial, p. 678–686, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 5 jan. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A Didática Hoje: reinventando caminhos. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015. P. 329-348.

CARDOSO JÚNIOR, Wilson; PACHECO, Ana Julia Pinto. Arte-Educação, experiências e reflexões na perspectiva intercultural. *Revista Novamerica*, v. 103, 2004. P. 50-53

CATROGA, Fernando. “Memória e historiografia”. In *Memória, história, historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001, pp. 37-52.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. “A escola como espaço sociocultural”. In: DAYRELL, Juarez Tarcisio (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-spa%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

DUARTE JR., João Francisco. *Por que Arte-Educação?* Campinas: Papirus, 1999.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. P. 51-73.

EMICIDA. Ubuntu Fristaili. In: EMICIDA. *O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui*. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013. Faixa 14. Álbum digital.

EMICIDA; NAVE. Principia. In: EMICIDA. *AmarElo*. São Paulo: Sony Music Entertainment Brasil, 2019a. Faixa 2. Álbum digital.

EMICIDA; DJ DUH; VASSÃO, Felipe. AmarElo. In: EMICIDA. *AmarElo*. São Paulo: Sony Music Entertainment Brasil, 2019b. Faixa 10. Álbum digital.

FEDERICI, S. *Reencantando o Mundo: Feminismo e a Política dos Comuns*. São Paulo: Elefante, 2022

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. Interface, Botucatu, v. 5, n. 8, 2001. P. 147-152

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio – Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. “Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura”. *Antologia Obras Escolhidas, vol. 1*. 3ª Edição. São Paulo: Editora brasiliense, 1987. P. 7-20.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIL, Gilberto. Refazenda. In: GIL, Gilberto. *Refazenda*. Rio de Janeiro, Philips, 1975. Faixa 3. Álbum digital.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

GONTIJO, Rebeca. “Deixa os historiadores pra lá”: crise das humanidades, crise de autoridade, novas possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (org.) *Em defesa do ensino de história – a democracia como valor*. Rio de Janeiro: FGV, 2022, p. 19-44

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93 (jan./jun.), 1988, p. 69-82.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2.ed – Brasília: UNESCO, 2010.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir – A educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). *Repensando o Ensino de História*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004. P. 29-50.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 8-23.

LEMINSKI, Paulo. *Anseios Crípticos*. Curitiba: Ed. Criar, 1986.

LIMA, Mônica. Sons de tambores na nossa memória – o ensino de História africana e afro-brasileira. IN: TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). *Africanidades brasileiras e educação*. Brasília: TV Escola, 2013.

LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. O Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) e outras experiências no campo de formação de professores na Escolinha de Arte do Brasil (EAB). *Revista IRICE*, Nº 33, 2017, p. 63-90.

LÓPEZ, Irene. Una genealogía alternativa para pensar la expresión musical en A. Latina. In: PALERMO, Zulma (comp.); ACHINTE, Adolfo Albán; LÓPEZ, Irene; MELLADO, Justo Pastor. *Arte y estética en la encrucijada decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014.

LOURAUX, Nicole. “Elogio do anacronismo”. In NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 57-70.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the Coloniality of Being - Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, Vol. 21, n. 2-3, march/may 2007, p. 240-270.

MARQUES, Edson. *Mude*. São Paulo: Pandabooks, 2005.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, v. 21, 2006, p. 5-17.

MEDIANO, Zélia. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 91-99.

MIGNOLO, Walter D. Aiesthesis decolonial. *CALLE14*, v. 4, n. 4, p. 10-25, jan./jun. 2010.

_____. Decires fuera de lugar: sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción. In: MIGNOLO, Walter D.; GÓMEZ, Pedro Pablo. *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

_____. Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. *CALLE14*, v. 14, n. 25, p. 10-25, jan./jun. 2019.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. “Tempo presente no ensino de história – o anacronismo em questão.” In: GONÇALVES, M. de A.; ROCHA, H. A. de B.; RESNIK, L.; MONTEIRO, A. M. F. da C. (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.

MOMBAÇA, Jota. A plantação cognitiva. MASP Afterall, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/arte-e-descolonizacao>.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. PENNA, Fernando Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

MORENO, Pedro Pablo Gómez. *Estéticas fronterizas: diferencia colonial y opción estética decolonial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

MUDIMBE, Valentin-Yves. *A invenção da África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2019.

MUNANGA, Kabengele. “Apresentação”. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005.

PAIM, Elison Antônio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(92), 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>. Acesso em: 25 jul. 2022.

_____; _____. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídios no ensino de História. *Intellèctus*, Ano XX, n.1, p. 16-33, 2021.

PAIVA, José Carlos. Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais do que nunca uma urgência. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 220-230, maio/ago, 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>.

PAIVA, Alessandra Mello Simões. A “virada decolonial” na arte contemporânea brasileira: até onde mudamos? *Revista Vis*, Brasília, v. 21, n. 1, p. 29-50, jan/jul, 2022.

PALERMO, Zulma. Introducción: El arte latinoamericano en la encrucijada decolonial. In: PALERMO, Zulma (comp.); ACHINTE, Adolfo Albán; LÓPEZ, Irene; MELLADO, Justo Pastor. *Arte y estética en la encrucijada decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação*, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 49–58, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>. Acesso em: 9 fev. 2023.

PASSOS, Pâmella; MENDONÇA, Amanda. *O professor é o inimigo! Uma análise sobre a perseguição docente no Brasil*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

PACIEVITCH, Caroline; PEREIRA, Nilton Mullet. Notas sobre uma filosofia do ensino de História: um samba sobre o infinito. IN: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet. O tempo multiplicado: Não há ética no ensino de história sem a problematização do tempo. *Palavras ABEHrtas*, [S. l.], n. 3, 2021. Disponível em:

<https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/30>. Acesso em: 31 ago. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Uma aula de história não narcísica. *Revista Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 753-767, dez. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/53988>. Acesso em: 5 jan. 2023.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*, 24a ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005, p. 37.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala - tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

POSTMAN, Neil. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

PRIORE, Mary del. *História da gente brasileira: Vol. 1 (Colônia)*. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Maurício da. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 220-230, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs>.

ROCHA, Lavínia. *O coração dos estudantes bate muito mais forte ao descobrir sobre nosso passado [...]*. [S.l.], 01 fev. 2024. 17:52. X: lavi_rocha. Disponível em: https://twitter.com/lavi_rocha/status/1753159335063024023?t=3Vqwf9uGqX8yGISgEXhUw&s=08. Acesso em: 02/03/2024.

RODARI, Gianni. *A Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus Editorial, 5ª edição, 1982.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. *Revista Periferia*, v.10, n.1, p. 71-88, jan./jun. 2018

SALORT, Ramón Cabrera. Abordagem Triangular desde um Episteme Decolonial. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 220-230, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs>.

SCHÖN, Donald. “Formar professores como profissionais reflexivos” In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Sesc São Paulo. *Ana Mae Barbosa: Arte não se ensina; contamina-se | Conexão Sesc*. Youtube, 17/06/2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ROz0EPOdkc0&t=285s&pp=ygUUUYWJvcnRhZ2VtIHRyaWFuZ3VsYXI%3D>. Acesso em 03/04/2019.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Daniel Pinha. “O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades”. In: *Tempo e Argumento*. V. 9, n. 20, 2017, p. 99-129.

SILVA, Shirley dos Santos. ABDAL, A. *Oficina Pedagógica para Docentes em Formação: Concepção de jogos educativos para alunos com dislexia*. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará. Belém, 125 p. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo. Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. *Metodologia do Ensino da Arte*. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2012. Disponível em: <https://www.uniassevi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=8353>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SONTAG, Susan. *Contra a interpretação: e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991. p. 215-233.

TOLENZANO, Júlia. *Tá achando ruim menstruar?* [S.l.], 12 set. 2019. YouTube: Jout Jout Prazer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKt5lnmrUWc>. Acesso em: 15/07/2024.

TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados históricos: figurações do historiador na crise das humanidades. *Tempo*, Niterói, v. 24, n. 2, mai./ago. 2018, p. 186-205.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. *Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VELOSO, Caetano. Desde que o samba é samba. In: GIL, Gilberto; VELOSO, Caetano. *Tropicália 2*. Rio de Janeiro: Philips, 1993. Faixa 12. Álbum digital.

_____. Podres Poderes. In: VELOSO, Caetano. *Velô*. Rio de Janeiro: Philips, 1984. Faixa 1. Álbum digital.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

_____. Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development*, v.53, n.1, 2010, p. 15–21

_____. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Ecuador, 2017. 2 volumes.

ZABALA, Miguel Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE – Guia pedagógico

Vítor Lemos de Santana

**Encanto e expressão: em busca de uma formação integral, transdisciplinar
e decolonial no Ensino de História**

GUIA PEDAGÓGICO

São Gonçalo

2025

Caro(a) professor(a),

Esse trabalho foi feito por um professor!

Fique tranquilo, pois não sou nenhum “técnico” que desconhece a realidade do ensino. Sou só alguém que, como você, se incomoda com muito daquilo que vive no cotidiano profissional. Por isso, escrevi esse pequeno manual, baseado na dissertação que escrevi, e com o objetivo de enfrentar alguns desses problemas pedagógicos para alcançar um resultado melhor em sala de aula. Pensando em soluções simples e criativas para a *minha* realidade, mas que podem funcionar bastante bem para você também, caso se interesse. Sabemos que muitos dos problemas da Educação são generalizados...

Aqui, você vai encontrar Oficinas Pedagógicas (OP's) envolvendo o ensino de História, ou seja, atividades educacionais voltadas para a criação do conhecimento escolar *com* os estudantes e *pelas mãos* dos estudantes. São atividades diferenciadas, mas simples para organizar e com materiais bem acessíveis.

A metodologia das OP's busca justamente reverter a situação tradicional do ensino, em que os estudantes apenas recebem passivamente a matéria, enquanto os professores fazem todo o trabalho de informá-la, como numa palestra. Isso é ótimo para combater o desinteresse, os problemas de autoestima e de comportamento! Sabe aquela “energia” acumulada de adolescentes que não param quietos no lugar por nada? Ou aquela energia negativa dos que querem “sumir”? As OP's oferecem a eles maneiras produtivas para canalizarem essas energias.

Nelas, a aprendizagem acontece com objetivos bem definidos, ou seja, usa-se o conhecimento para alcançar um resultado palpável, ou “produto”, como dizem alguns profissionais. Assim, enfraquece ou até deixa de existir o questionamento tão comum “Pra quê eu estou estudando isso?”. E para nós, professores, existe uma realização em perceber que é, sim, possível encantar e ensinar ao mesmo tempo.

Será que os estudantes não deixam de se envolver com a disciplina de História por não se reconhecerem nela? Será que o currículo, as metodologias e os materiais utilizados tradicionalmente não são todos voltados para uma narrativa “oficial”, branca, rica, masculina, e “vista de cima”? De uma perspectiva decolonial, eu me preocupei em desenvolver atividades que aproximem os conteúdos das realidades de muitos estudantes brasileiros, em especial das minorias invisibilizadas.

Enfrentando mais ainda a tradição eurocêntrica, reconheço que as emoções estão profundamente envolvidas na aprendizagem. Elas vêm em primeiro lugar e até impedem a análise racional, se não forem bem trabalhadas! A falta de uma expressão saudável das emoções

é hoje um dos motivos pelos quais tantos estudantes se ressentem do espaço escolar, dos professores e das aulas, atrapalhando todo o processo educacional. Por isso, recorri à tradição da Arte-Educação, e ao pensar essas atividades, levei em consideração que todos nós possuímos um mundo interno riquíssimo. A construção do conhecimento em sala precisa envolver cada um desses mundos para fazer sentido.

Portanto, se você optar por usar esse manual, entenda que as atividades poderão despertar animação, incômodo, revolta, sensação de desafio, entre tantas outras emoções. Isso não é um problema, e não é sua função calar essas expressões ou tantas outras; pelo contrário, estimule-as, de forma responsável e positiva, e convide as turmas a transformarem esses sentimentos em atos e criações palpáveis, pois aprender assim é mais prazeroso e eficiente. Acredito que você alcançará resultados surpreendentes, assim como alcancei ao longo do desenvolvimento e utilização dessas oficinas pedagógicas.

Chamei esse tipo de aula de “aulas encanto-expressivas”, porque, com elas, podemos estabelecer um ciclo virtuoso no qual o encantamento leve a expressar melhor o que se sente, e isso por sua vez leve a mais encantamento, que leve a ainda mais expressão... e aprendizados!!!

Criar também pode ser uma forma de resistência! E criar algo aliando os sentimentos que precisamos trabalhar, o conhecimento histórico que nos empodera, e o pertencimento a uma comunidade de ensino saudável, é um privilégio que pode, de fato, mudar as vidas dos estudantes e dos professores! Assim, desejo que os jovens com que eu e você trabalhamos se sintam capazes de construir saberes e protagonizar a própria História, muito mais do que apenas “recebê-la” pronta dos grupos dominantes.

Se você anda incomodado com o sistema de ensino como ele é, ou seja, moldado arbitrariamente e imposto de cima para baixo sem construção coletiva, então entenda esse material como uma possibilidade de ferramenta que um colega criou para te auxiliar nessa luta que é do interesse de todos!

Baseado nas necessidades específicas da sua realidade, sinta-se à vontade para dispor dele como quiser! Aplique, adapte, use como inspiração... Ou então, divida em partes, para driblar a vigilância burocrática que cobra que você “dê sua matéria” e nada mais... O que importa é que você e os estudantes com os quais se encontra tenham uma boa experiência!

Que vocês possam recobrar juntos a crença em um ensino encantador, que modifica de fato as vidas e a História! Aproveitem!

Professor Vítor Santana

OFICINAS PEDAGÓGICAS ENCANTO-EXPRESSIVAS

Oficina 1 – Os próprios povos originários podem dizer quem são!

Público-alvo: turmas de 7º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado de aplicação: 3 tempos de aula (padrão de 50min)

Objetivos

Enfrentar preconceitos e estereótipos, estimulando uma compreensão mais complexa sobre os povos originários, enquanto seres humanos com inteligência, criatividade, e capacidade de realizar as próprias narrativas de si. Também trabalhar as linguagens da arte e da comunicação como estratégias possíveis para a autodefinição de qualquer ser humano.

Materiais necessários

- Fichas de questionário (disponíveis adiante);
- Fichas de análise de obras (disponíveis adiante);
- Celulares (não necessariamente um por estudante);
- Impressões ou projeções das pinturas listadas adiante, ou outras;
- Impressões de pinturas históricas brasileiras conhecidas e “canônicas”, em especial as que estiverem representando membros dos povos originários;
- Jornais e revistas, adesivos e fitas, tesoura, cola, canetas coloridas e lápis de cor (conforme disponibilidade e gosto).

Metodologia

Passo 1 (5min) - São distribuídas algumas fichas, sendo uma para cada um dos estudantes, com algumas perguntas sobre os povos originários no Brasil. É explicado que as fichas devem ser respondidas com estimativas, afinal as perguntas tratam de números complexos de se saber com exatidão:

Quantas pessoas você estima que existissem entre os povos originários do Brasil, quando os portugueses chegaram?

E quantos grupos diferentes existiam entre eles, aproximadamente?

Quantas línguas esses povos falavam, aproximadamente?

E hoje em dia, quantas pessoas você estima que se identificam como pertencentes a povos originários?

Divididas em quantos povos, aproximadamente?

Quantos anos você acha que as guerras entre eles e os não-originários duraram?

Se a população desses povos continuar mudando de número com a mesma velocidade que muda hoje em dia, em quantos anos você acha que ela pode se extinguir?

Passo 2 (10min) - Quando os estudantes terminarem de preencher, o(a) professor(a) explica as respostas corretas, que são as seguintes:

Quantas pessoas você estima que existissem entre os povos originários do Brasil, quando os portugueses chegaram?

Entre 2 e 5 milhões

E quantos grupos diferentes existiam entre eles, aproximadamente?

Por volta de 1500 povos

Quantas línguas esses povos falavam, aproximadamente?

Cerca de 1200 línguas

E hoje em dia, quantas pessoas você estima que se identificam como pertencentes a povos originários?

1.693.535 (IBGE, 2022).

Divididas em quantos povos, aproximadamente?

Cerca de 305 povos

Quantos anos você acha que as guerras entre eles e os não-originários duraram?

Não se pode falar em um fim dessas guerras porque ainda hoje acontecem confrontos e genocídios, como o recente genocídio

[Ianomami. Ailton Krenak, por exemplo, considera a ideia de que hoje existe uma “paz” como uma falsificação ideológica \(GUERRAS, 2019\).](#)

Se a população desses povos continuar mudando de número com a mesma velocidade que muda hoje em dia, em quantos anos você acha que ela pode acabar?

[Ela não acabaria, porque atualmente a população desses povos está aumentando.](#)

Conforme as respostas dadas pelos estudantes divirjam das respostas corretas (o que é bem provável), deve ser discutido o senso comum que leva a esses erros. Em especial, devem ser problematizadas as ideias de que só exista uma cultura originária – ou de que sejam poucos povos, todos parecidos –; a ideia de uma presença muito menor do que a verdadeira, e/ou a ideia de que esses povos estão desaparecendo. O que será que esses pressupostos demonstram? Será que eles não colocam os povos originários numa posição demasiadamente frágil? Será que não subestimam a sua força, resistência e capacidade de adaptação? Será que não acabam naturalizando a conquista portuguesa?

Passo 3 (20min) - Estabelecido o entendimento de que também é possível que nós nos enganemos em relação aos povos originários, o próximo passo será discutir as origens desses “enganos”. O(a) professor(a) dividirá a turma em grupos pequenos, de cerca de 4 pessoas, e pedirá que usem os celulares para pesquisar num buscador de imagens “pintura História do Brasil” ou similar. Os estudantes devem discutir nos grupos os dez primeiros resultados que aparecerem, preenchendo cópias da seguinte ficha, que também será distribuída:

Nome/autor da Pintura	Originários?	Negros?	Brancos?
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

9.			
10.			

A tabela não deve ser preenchida apenas com um quantitativo numérico, mas sim, segundo critérios de importância e compreensão da narrativa apresentada. É importante demandar a utilização de termos simples e diretos, como “principal”, “heroico”, “inferior”, “subjugado”, “admirado”, “antagonista”. Quando aquele segmento populacional simplesmente não estiver presente, pode-se demarcar isso com um “X”.

Passo 4 (15min) – Discussão socializada. Os grupos comentam com a turma o resultado de suas impressões, que certamente vão tender a mostrar os negros e os povos originários em posições inferiorizadas ou caricaturizadas, e os brancos como protagonistas heroicos. Então, o(a) professor(a) realiza uma discussão com a turma sobre o racismo estrutural, a colonialidade, e a forma como somos estimulados a associarmos as diferentes racialidades a ideias positivas e negativas, sendo necessário um processo de estudo e desconstrução para evitar cair nessas narrativas, mesmo que por acidente.

Passo 5 (30min) - Como forma de contrabalançar as narrativas hegemônicas que criam estereótipos, os estudantes são convidados a fazerem uma pequena busca na rede social Instagram, encontrando e analisando os perfis dos seguintes influencers, pertencentes a diferentes povos originários:

- Kena Marubo (@kena_marubo)
- Alice Pataxó (@alice_pataxo)
- Maira Gomez (@cunhaporanga_oficial)
- Tukumã Pataxó (tukuma_pataxo)
- We'e'ena Tikuna (@weena_tikuna)
- Kandú Puri (@kandupuri)

Enquanto pesquisam, eles devem anotar informações que acharem mais relevantes, principalmente o que descobriram de surpreendente analisando os perfis, que tenha quebrado as suas expectativas. O(a) professor(a) conduz uma pequena discussão sobre a atividade, chamando a atenção para as diferenças entre o que acabaram de descobrir sobre os povos originários, e as imagens consagradas (canônicas) que foram analisadas nos passos 3 e 4.

Também é importante demarcar que há diferenças entre os próprios *influencers*, ou seja, nenhum deles demonstra na totalidade o que é ser de um povo originário. Não podemos criar regras gerais para definirmos esses povos.

Passo 6 (20min) - Os estudantes são apresentados às produções de Denilson Baniwa, enquanto artista que pratica a apropriação de imagens feitas por europeus em contextos de colonização. Conforme as obras são mostradas, algumas questões também são propostas oralmente: O que significa para um artista de um povo originário transformar uma produção colonial dessa forma? Quais são as emoções expressadas pelas imagens originais, e como as alterações de Baniwa mudam o resultado? Como ele e os *influencers* apresentados no passo 5 fazem para mudar as narrativas sobre si? O que imaginamos que eles queiram alcançar fazendo isso? Alguns bons exemplos de obras que podem ser utilizados são os seguintes:



“A Catequização”, de Denilson Baniwa. Escrita e desenho sobre reprodução de pintura, 2020.



Série "Rasuras", de Denilson Baniwa. Escritura e desenho sobre reprodução de pintura, 2022.



“Não existe cartografia no mundo dos pajés”, de Denilson Baniwa. Escritura e desenho sobre mapa do século XVII, 2020.



“Enfim, Civilização”, de Denilson Baniwa. Colagem sobre fotografia, 2019.



“No More America”, de Denilson Baniwa. Colagem digital, 2022.

Passo 7 (50min) - Para finalizar a reflexão, e como forma de sistematização, os estudantes também irão produzir as próprias artes, a partir de algumas das pinturas históricas brasileiras mais conhecidas, incluindo muitas das que foram encontradas e analisadas nos passos 3 e 4.

Alguns exemplos possíveis:

- “O Último Tamoio”, de João Amoedo;
- “Prisioneiros indígenas”, de Jean-Baptiste Debret;
- “Primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles;
- “Caboclos ou índios civilizados”, Jean-Baptiste Debret;
- “Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500”, de Oscar Pereira da Silva.

Os estudantes receberão individualmente impressões dessas pinturas, previamente separadas pelo(a) professor(a), e serão disponibilizados jornais e revistas, adesivos e fitas, tesoura, cola, canetas coloridas e lápis de cor (conforme disponibilidade e gosto). O estímulo é para que cada um produza uma intervenção artística de ideia similar às de Baniwa, “corrigindo” a representação de forma a expressar o que foi discutido ao longo da Oficina. As artes finalizadas são mostradas e explicadas primeiramente para a turma, e depois podem ser expostas pela escola.

Ideia alternativa

Saindo da mesma temática, porém continuando na discussão sobre apropriação artística, é possível realizar um outro momento utilizando as obras de Nelson Leirner. Algumas temáticas comuns para esse artista eram a dominação cultural e o imperialismo, de maneira que a atividade pode ser adaptada para tratar de outros assuntos.



Série “Assim é... se lhe parece”, de Nelson Leirner. Colagem sobre mapa, 2003.

Oficina 2 – Eu sou o templo do tempo

Público-alvo: turmas de 1º ou 3º ano do Ensino Médio

Tempo estimado de aplicação: 5 tempos de aula (padrão de 50min).

Ideia alternativa

Como esta é uma atividade bastante demorada, pode ser necessário reduzi-la. A forma mais fácil para tal seria colocando o Passo 7 como projeto ou atividade de grupo, a ser feito fora do momento de aula (pontuado ou não).

O passo 3 também pode ser mesclado ao 4, suprimindo-se a entrevista e, em vez disso, entregando o roteiro da mesma com um outro sentido, de lista de exemplos de perguntas que as “fontes históricas” selecionadas poderiam responder. As duas alterações, juntas, reduziriam o tempo necessário para realizar essa oficina para 3 tempos de aula de 50min..

Objetivos

Promover uma reflexão profunda sobre o sentido do tempo e as temporalidades próprias, com o exercício das habilidades de interpretação de fontes históricas. Também permitir construções de narrativas dos próprios estudantes, usando a curiosidade interpessoal para estabelecer laços entre eles, e motivar a sua aprendizagem.

Materiais necessários

- Papel e caneta para anotações;
- Impressões da letra da música “Templo do Tempo”
- Caixa de som ou outro aparelho que permita a execução da música;
- Objetos e documentos pessoais do(a) professor(a);
- Objetos e documentos pessoais dos estudantes (a ser trazidos por eles);
- Roteiro de entrevista entre estudantes (disponível a seguir);
- Celulares com câmera ou câmera(s).

Metodologia

Passo 1 (30min) - A turma é convidada a ouvir a música “Templo do Tempo”, de Flaira Ferro. Todos recebem a letra impressa e acompanham sua execução, sendo orientados a marcarem no papel as frases que mais lhes chamarem a atenção.

Flaira Ferro - Templo do Tempo

Eu sou o templo do tempo
O tempo acontece em mim
No meu rosto, na minha pele
No meu modo de vestir

Eu não enxergo o vento
Só sinto ele existir
O vai e vem do ar
É como o tempo que vivi

Sou um rio de horas
E um mar de segundos
Sou vazio agora
Amanhã eu sou profundo

Já tive várias idades
E outras ainda vou ter
Será que saberei um dia
O que vou ser quando crescer?

Revejo o passado
Anseio o futuro
Procuro um relógio
Pra não ser vagabundo

Eu sou o templo do tempo
O tempo acontece em mim
No meu rosto, na minha pele
No meu modo de vestir

Eu sou o templo do tempo
O tempo acontece em mim
No meu rosto, na minha pele
No meu modo de vestir

(BRUNO, Igor; FERRO, Flaira. Templo do Tempo. In: FERRO, Flaira. *Cordões Umbilicais*. Recife/São Paulo: Tratore, 2015. Faixa 7. Álbum digital.)

Após a execução, deve-se discutir o que a música suscitou de emoções e pensamentos. Os estudantes podem ser estimulados a escolher versos que mais acharam marcantes na música, explicando ou não o motivo. O(a) professor(a) termina a discussão socializada dizendo que sentiremos na pele um pouco do que a música está refletindo ao longo dessa oficina.

Passo 2 (50min) - Este passo corresponde a uma dinâmica proposta pela professora Lavínia Rocha, que produz conteúdos relacionados ao ensino de História e os disponibiliza na internet (ROCHA, 2024). Aqui, o(a) docente trará diversos objetos pessoais, documentos, e o que mais puder servir como fonte de informação para que a turma possa realizar deduções sobre sua vida até aquele momento. Algumas opções são:

- cópias da certidão de nascimento ou da carteira de trabalho;
- *prints* de interações *online*;
- roupas antigas que tenham ficado guardadas ou ainda sirvam;
- mensagens escritas por pessoas próximas;

- fotos de momentos marcantes;
- fotos de si mesmo(a) em várias idades;
- crachás de empregos ou eventos participados;
- lembranças de viagem;
- perfis de redes sociais para averiguação;
- brinquedos preservados da infância;
- dados estatísticos sobre a população geral que tragam relação com a vida do(a) professor(a);
- diplomas;
- pequenos áudios ou vídeos com falas de conhecidos etc.

Num primeiro momento, tudo isso passará pelas mãos dos estudantes livremente, mobilizando a curiosidade, mas depois de alguns minutos são feitas perguntas que direcionam as deduções. Obviamente, para que a dinâmica dê certo, é necessário escolhê-las em função do que é possível deduzir do que foi trazido, mas alguns exemplos possíveis de pergunta são:

- Com que idade eu me casei?
- Em que faculdade(s) eu estudei?
- Quantos irmãos vocês acham que eu tenho?
- Quando criança, eu já queria ser professor?
- Em quantos lugares vocês podem provar que eu morei?
- Digam o nome de três dos meus melhores amigos.

Por fim, esse passo da dinâmica é completado com um pequeno debate sobre a facilidade ou dificuldade encontrada em conseguir as informações, incluindo o papel que a dedução e a estimativa tiveram para que eles pudessem chegar a algumas conclusões. O esforço realizado por eles é então comparado à atividade profissional dos historiadores, que usam dados fragmentários e registros disponíveis para criarem narrativas comprováveis sobre acontecimentos históricos muito mais distantes.

Ideia alternativa

Em vez de realizarem as deduções conjuntamente, os estudantes também podem ser divididos em grupos para que cada um receba fontes de informação diferentes. Nesse caso, também podem diferir as descobertas ou interpretações, o que leva o debate em outra direção, a discussão dos limites da interpretação e provisoriedade do conhecimento histórico.

Passo 3 (20min) - Em seguida, formam-se duplas que realizarão pequenas entrevistas uns com os outros, respondendo a perguntas simples como as que estão no formulário a seguir:

Roteiro de entrevista entre estudantes

1. Nome completo:
2. Nomes completos dos pais e/ou responsáveis:
3. Em que ano e lugar você nasceu?
4. Onde você mora e onde já morou?
5. Em que lugares você já estudou? Durante quais anos?
6. Quais foram as melhores vivências que você já teve? E as piores?
7. Quais pessoas e lugares são ou foram mais importantes para você?
8. Quais foram as maiores lições ou amadurecimentos que você teve durante a vida?
9. Que acontecimentos da vida política e social do Brasil mais marcam a sua memória? Como eles te afetaram?
10. Que acontecimentos da vida política e social do Mundo mais marcam a sua memória? Como eles te afetaram?

Deve-se anotar o que foi respondido nessas entrevistas, para que isso seja utilizado nos passos seguintes. Se houver possibilidade, as respostas podem também ser gravadas nos celulares ou com alguma câmera.

Passo 4 (Em casa) - Nas suas residências, cada estudante deve separar as próprias “fontes históricas” que comprovem as falas realizadas na entrevista ou tragam novos detalhes. Além disso, a pesquisa também deve se estender a documentações dos acontecimentos da História hegemônica que tenham sido apontados nas perguntas 9 e 10 do questionário.

Passo 5 (40min) - As duplas estabelecidas no passo 2 são mudadas por novos pareamentos (sem que se repita nenhum). As novas duplas deverão então, trocar as fontes trazidas entre si.

Baseado nelas, cada um vai deduzir o máximo que conseguir da narrativa da vida do colega. Linhas do tempo podem ser utilizadas para organizar as informações, mas também outras formas de representação como desenhos relativos a ciclos, ou simplesmente listas.

Passo 6 (30min) - A turma realiza um debate sobre o que foi vivenciado na Oficina até então, em especial sobre o que sentiram falando de si mesmos e descobrindo sobre os outros e sobre o(a) professor(a). A música “Templo do Tempo” é executada novamente, para que seja lembrada e as novas percepções possam ser relacionadas às anteriores. Dessa vez, o(a) professor(a) promove uma discussão socializada se detendo diretamente sobre a música, através das perguntas “De que maneira o tempo acontece em nós?”, e “De que maneira nós acontecemos no tempo?”

Passo 7 (80min) - Como conclusão, a turma se divide em grupos ou se une como um todo para a produção de um videoclipe para a música trabalhada, expressando o resultado de suas discussões em uma forma artística e coletiva. Diferentes técnicas podem ser misturadas, como *stop motion*, atuação, dança, pequenas animações a partir de desenhos, captação de cenas curtas, como o movimento de um relógio etc. Mas é importante que o(a) professor(a) estimule a criatividade a partir de uma discussão inicial sobre quais técnicas utilizar, que mensagens eles desejam transmitir em cada parte da música, e outras questões. Essa também é uma ótima oportunidade para valorizar habilidades e interesses dos estudantes.

Ideia alternativa

Em adição ou em substituição à discussão sobre a música de Flaira Ferro, pode-se utilizar também a música “Não vou me adaptar”, da banda Titãs. Nesse caso, acredito que a discussão naturalmente se orientaria mais para o tema das transformações típicas da adolescência, levando a uma partilha sobre vivências pessoais.

Oficina 3 – Progresso? Na direção do quê?

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado de aplicação: 3 tempos de aula (padrão de 50min)

Objetivos

Analisar o papel da tecnologia nas nossas vidas, de maneira embasada em diversas informações sobre momentos históricos do passado e discussões sobre os dias atuais. Assim, configurar uma percepção crítica da relação entre tecnologia, ideal de progresso, capitalismo e problemas ambientais.

Materiais necessários

- Televisão ou computador com projetor, que permita a execução de vídeos;
- Caixa de som ou outro aparelho que permita a execução de música;
- Impressões da letra da música (para cada grupo) e das fichas com informações (disponíveis abaixo);
- 5 cartolinas;
- Materiais de escrita e pintura (pincéis, tinta guache).

Metodologia

Passo 1 (5min) - O(a) professor(a) começa a oficina explicando que ela terá como tema a tecnologia. Como questionamentos iniciais, ele(a) pergunta: “Vocês gostam de tecnologia?”; “Qual é o papel da tecnologia nas vidas de vocês?”; “Seria possível deixar de utilizar as tecnologias que usamos?” e questões afins.

Passo 2 (15min) - Em seguida, são exibidos alguns elementos para qualificar essa discussão, a começar pela animação “Happiness”, do animador Steve Cutts (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e9dZQelULDk>). Novas perguntas são feitas sobre a animação, como: “O que vocês sentiram assistindo a animação?”; “Do que ela fala?”; “Por que o nome dela é ‘Happiness’, que quer dizer ‘Felicidade’?”; “Vocês viram alguma felicidade

nessas cenas?"; "E por que a animação retrata ratos no lugar dos seres humanos?"; "O que vocês acham que ela permite pensar sobre nossas vidas?".

Se necessário, o(a) professor(a) pode realizar uma pequena exposição sobre o conceito de consumismo para completar a discussão.

Passo 3 (15min) - O próximo elemento é a música "Termos e Condições", uma parceria de Erasmo Carlos e Emicida (a seguir). Cópias de sua letra são entregues a cada um, e então, ela é executada. Antes de prosseguir, porém, é importante que o(a) professor(a) tome um tempo para perguntar quais palavras os estudantes não conhecem e explicar cada uma delas (principalmente porque são muitos termos em inglês e termos específicos do campo das tecnologias informacionais). Os significados devem ser anotados nas margens da folha, e toda a letra relida para uma melhor interpretação do texto.

Só então, cabe prosseguir com mais perguntas motivadoras, como, por exemplo: "O que a música fez com que vocês sentissem ou pensassem?"; "Vocês se reconheceram na letra dela?"; "O que ela traz em comum com a animação que vimos antes?"; "Vocês sentem que a tecnologia muda nossa forma de agir? Pra melhor ou pior?"; "O que 'a vida pede enquanto a gente *not*'?"; "Que efeitos acontecem com nosso hábito de curtir e deixar as coisas?".

Se necessário, o(a) professor(a) pode realizar uma pequena exposição sobre o conceito de cibercultura e os impactos que já podem ser observados hoje em dia, no mundo físico, como reflexo da vida cronicamente *online* das pessoas.

ErasmO Carlos - Termos e Condições (part. Emicida)

Que dardos os dados trazem hoje?

Tudo é camuflado, sabe?

A leiloar no ar

Nós e nossa privacidade

Tipo o leopardo e o bote

O papa-léguas e o coiote

No meio de tanto *pad*

A vida pede, enquanto a gente *not-*

-books e faces

Truques e jeitos

Putz, o tempo passou!

A gente curte e deixa

Surte um efeito

Surge sempre a dor

Além do código binário

Algoritmos, *pop-ups*

Tipo presidiários

Agora os deuses moram junto dos *backups*

Numa nuvem poluída

Carbonos, informações

Pense na tormenta a ser

Parida por essas monções de

Notebooks e faces...

Truques e jeitos

Putz, o tempo passou!

A gente curte e deixa

Surte um efeito

Surge sempre a dor

Snapshots e chats

E *gadgets* bons

Tudo é meio Jetsons (3x)

Enfim, na boa, mas o primeiro *touchscreen* foi de uma pessoa e os-

Notebooks e faces (vieram depois)

Truques e jeitos (truques e jeitos)

Putz, o tempo passou! (E fica sempre a mesma sensação)

A gente curte e deixa (depois esquece)

Surte um efeito (é quente)

Surge sempre a dor

Diria Lombardi: "Isso é incrível!"

O digital desossa o indivisível

E se a locomotiva que pegamos pro futuro usar o ódio como combustível?

O que é o pódio? O que é o próximo nível?

Se já estamos em frangalhos, em destroços

E agora a inteligência artificial piora tudo

E doma sentimentos nossos, tão nossos

Em cliques, cliques, cliques

Lights, lights, web, hosts

Em todo lugar, em lugar nenhum, tipo *ghosts*

O conforto é uma arapuca de *Wall Street*

Onde alguns estão presos em postes, outros em *posts* de

Notebooks e faces (como condenados)

Truques e jeitos (como coitados)

Putz, o tempo passou! (E no final, o que resta de nós?)

A gente curte e deixa (extasiados)

Surte efeito (anestesiados)

Surge sempre a dor

(CARLOS, ErasmO; EMICIDA. Termos e Condições. In: CARLOS, ErasmO. ...*amor é isso*. Rio de Janeiro: Som Livre, 2018. Faixa 3. Álbum digital.)

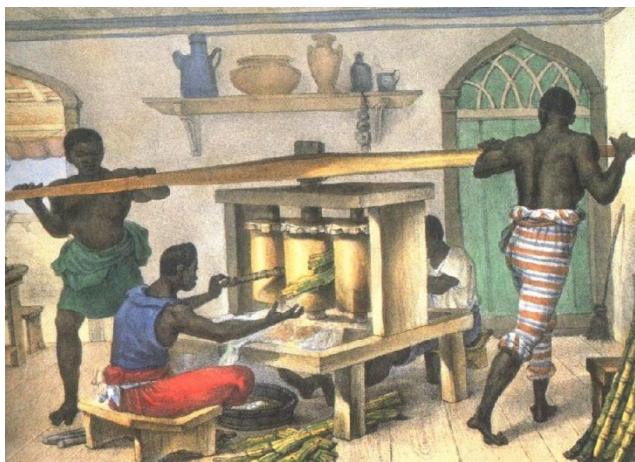
Passo 4 (15min) - A turma assiste mais um elemento provocador, o vídeo “O Apocalipse segundo os cientistas (e não os místicos)”, do canal de YouTube TV Cringe (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vj3f4Ynq8KY>). A partir da ideia de um “fim do mundo”, que pareceria fantasiosa, é feita uma discussão sobre as reais possibilidades de catástrofes que o sistema capitalista tem gerado. É importante relacionar o consumismo e o “progresso material” que o capitalismo propagandeia com as crises sociais e climáticas que ameaçam a humanidade atualmente.

Nesse ponto, o(a) professor(a) repete as perguntas do início da oficina: “Vocês gostam de tecnologia?”; “Qual é o papel da tecnologia nas vidas de vocês?”; “Seria possível deixar de utilizar as tecnologias que usamos?”. Espera-se que haja alguma mudança nas respostas que são dadas, em relação às respostas anteriores. Caso não haja essa diferença, é possível fazer perguntas mais assertivas, como: “O consumismo que discutimos anteriormente está presente nas nossas vidas?”; “Será que ainda conseguimos ficar felizes sem consumir o tempo todo, ou desaprendemos a fazer isso?”; “Será que não temos tratado os momentos, as pessoas etc. de forma mais ‘consumista’ por conta do costume em relação aos produtos?”

Passo 5 (20min) - A turma recebe instruções de se dividir em 5 grupos. Cada um dos grupos recebe uma cartolina e deve fazer, apenas com lápis e borracha, um desenho que expresse o que passa pela cabeça deles nesse momento. Eles são estimulados a discutir primeiro, e recebem a informação de que depois vai haver um outro momento em que aquilo será mostrado para a turma (mas com alterações que ainda vão ser explicadas).

Passo 6 (30min) - Depois de realizado esse “rascunho” de desenho, cada grupo recebe uma das seguintes fichas, que relaciona uma realidade histórica diferente aos temas que estão sendo discutidos:

1. A sabotagem como resistência dos escravizados no Brasil



Jean-Baptiste Debret, “Engenho manual”

“As situações dos escravos que trabalhavam no engenho, de modo geral, eram de extrema dificuldade, principalmente daqueles que trabalhavam na moenda, nas fornalhas e nas caldeiras, pois, frequentemente os acidentes resultavam em amputação de braços e, as queimaduras que, por vezes, levavam muitos escravos à morte”

(OLIVEIRA, Tiago Teixeira. *Santo Antônio do Rio Fundo: Breve História de um Engenho*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26º, 2011, São Paulo. Anais, p.11)

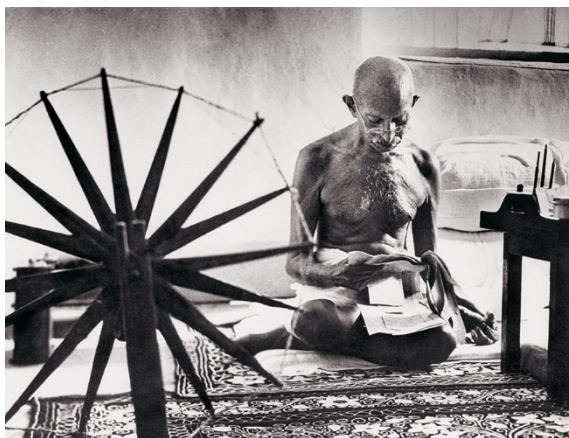
Ao longo dos períodos colonial e imperial no Brasil, foram muitas as maneiras pelas quais os escravizados sofreram as consequências da ganância dos senhores. As tecnologias usadas na produção costumavam representar mais riscos, pois não estavam ali para ajudá-los, e sim, para aumentar lucros.

Sendo assim, muitas vezes a sabotagem de máquinas e ferramentas foi uma das estratégias que os escravizados escolheram para resistir à dominação. Fazer com que elas deixassem de funcionar, além de gerar prejuízos para os senhores, poderia fazer com que seu ritmo de trabalho fosse reduzido, e os riscos, evitados por algum tempo.

Como isso se relaciona ao que estamos discutindo?

Nesse exemplo, a tecnologia representa um “progresso”?

2. Satyagraha e boicote no processo de descolonização da Índia



Gandhi fiando. Fotografia de Rena Effendi.

A Terra tem o suficiente para todas as nossas necessidades. Mas, se você quiser uma casa na praia, um apartamento na cidade e um Mercedes-Benz, não tem para todo mundo.

- Mohandas “Mahatma” Ghandi

Gandhi infundiu a Índia de uma mistura de política e espiritualidade. Chamou à sua filosofia baseada na ação satyagraha, ou força verdadeira. [...] A fim de preparar os indianos para a independência, inculcando neles disciplina e autossuficiência, Gandhi lançou um apelo a mulheres e homens, incluindo os mais altos funcionários do Estado, no sentido de produzirem pelo menos 25 metros de fio por ano, suficientes para as necessidades de cada pessoa.

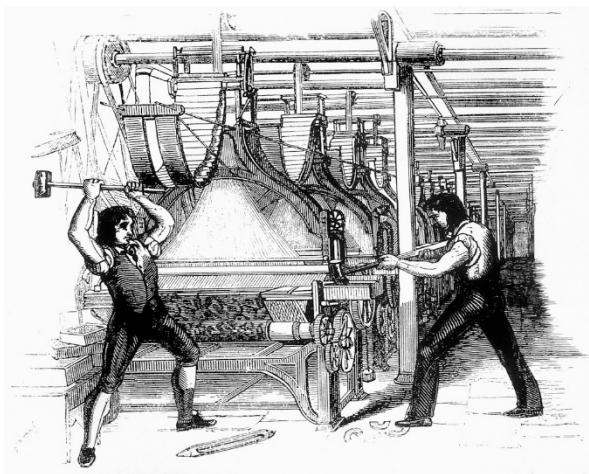
(O’NEILL, Tom. *Seguindo as pisadas de Gandhi*. National Geographic Portugal, 31/01/2018)

O processo de Independência da Índia marcou a História por não ter se baseado em lutas violentas, mas sim, na união de grande parte da população em protestos pacíficos. E boa parte desses protestos se amparavam na ideia de recusar produtos e tecnologias vindas do colonizador - a Inglaterra. Ao popularizar a habilidade de fazer tecidos e roupas manualmente, de maneira mais tradicional, Gandhi golpeava um dos principais comércios de produtos industrializados dos britânicos.

Como isso se relaciona ao que estamos discutindo?

Nesse exemplo, a tecnologia representa um “progresso”?

3. O movimento ludita na Inglaterra



Ludistas quebrando tear, gravura de 1812.

O ludismo foi o movimento dos trabalhadores ingleses, no início do século XIX, que promoveram deliberadamente a destruição de teares e outras máquinas fabris contra a deterioração de suas condições de vida no decorrer da Revolução Industrial. [...] As máquinas desenvolvidas durante o período da revolução industrial estavam substituindo a produção têxtil artesanal pela manufatura industrial. As fiações, os teares mecânicos, a lançadeira volante e outras máquinas movidas a carvão substituíram os tecelões de tear manual. A mão de obra especializada dos artesãos foi deixando rapidamente de ser necessária, trabalhadores menos qualificados podiam fazer o trabalho por um salário menor. As novas máquinas aumentaram a produtividade, mas também reduziram a mão de obra empregada e as habilidades necessárias e, portanto, os salários pagos. [...] Por muito tempo, o ludismo foi entendido como um movimento de reação ao progresso técnico, à industrialização, à automação e a novas tecnologias em geral. Os trabalhadores destruíam as máquinas acusando-as de lhes roubar trabalho e salário e por defenderem um modo tradicional de trabalhar. Este entendimento foi objeto de revisão por parte dos historiadores que discordam que o ludismo tenha sido simplesmente um protesto contra a introdução de máquinas. A destruição das máquinas não era um fim em si, mas um meio de pressionar os empregadores a atenderem as reivindicações dos trabalhadores.

(DOMINGUES, Joelza Ester. *Destruição de máquinas na Inglaterra: surge o “ludismo”*. Blog Ensinar História.)

Como isso se relaciona ao que estamos discutindo?

Nesse exemplo, a tecnologia representa um “progresso”?

4. Opções tecnológicas de Cuba



Carros de Cuba. Foto de Bud Ellison.

As ruas das cidades de Cuba são um museu automotivo a céu aberto. Quem passa por ali consegue ver uma série de carros clássicos das décadas de 1940 e 1950 – na época, a ilha era uma das nações que mais importava carros dos Estados Unidos. Depois da revolução de 1959, comandada por Fidel Castro, o país encerrou essas atividades de importação, que só foram retomadas em dezembro de 2013.

(VACCARI, Maria Beatriz. *Modelos clássicos marcam presença nas ruas de Cuba*; veja fotos. *Garagem 360*, 26/12/2018.)

Na Cuba pós-revolucionária, carros dos modelos mais atuais não são nada comuns. O isolamento da pequena ilha, que vive em um regime socialista, faz com que essa tecnologia chegue lá com muita dificuldade e custo alto, mesmo depois da liberação desse comércio em 2013.

Por outro lado, o governo revolucionário tem concentrado muitos esforços no desenvolvimento da ciência e tecnologia. A Educação do país é fortíssima, e a pesquisa cubana se destaca nas áreas da Biotecnologia, Farmácia, Química, Eletrônica etc. Sem contar na Medicina, que é reconhecida mundialmente como uma das mais avançadas.

Como isso se relaciona ao que estamos discutindo?

Nesse exemplo, a tecnologia representa um “progresso”?

5. O poder das *Big Techs* e o Movimento de Tecnologias Não Alinhadas

Hoje em dia, a tecnologia está em tudo nas nossas vidas. O mercado relacionado a elas é um dos mais lucrativos, e infelizmente se concentra nas mãos de poucas empresas muito grandes, apelidadas de “Big Techs”. Essas empresas, além de tentarem concentrar cada vez mais poder, têm demonstrado a capacidade de alterar nossas vidas em áreas que não deveriam ser de sua responsabilidade, como os relacionamentos românticos, ou até o resultado de algumas eleições!

As *Big Techs* têm acumulado fortunas ao coletar e comercializar dados dos usuários nas redes. No Brasil, as privatizações de alguns serviços estatais estão reforçando esta nova forma de exploração colonial. [...]

Os Estados Unidos e a China detêm 90% do valor de capitalização de mercado das 70 maiores plataformas digitais, ao passo que as setes maiores, a saber, Microsoft, Apple, Amazon, Alphabet (detentora da Google), Facebook, Tencent/WeChat e AliBaba, possuem dois terços desse mercado. [...]

Propomos um Movimento de Tecnologias Não Alinhadas – uma aliança não necessariamente entre nações, mas entre atores diversos que trabalhem pelos mesmos objetivos, declarando o seu não alinhamento aos Estados Unidos e à China.

O principal objetivo do movimento seria a transição de tecnologias que operam contra os interesses da sociedade para tecnologias que sirvam aos seus interesses. Para tal, precisamos definir o que é de interesse público quando se trata de tecnologias e como fazermos com que elas atendam a esses critérios.

Pesquisadores, *hackers*, ativistas, *makers* e alguns membros da sociedade civil têm reunido esforços há um bom tempo para que isso aconteça. Porém, o movimento permitiria formar um consórcio global para apoiar coletivamente essas tarefas e também envolver quem quer que seja, em qualquer lugar, nessa construção. É importante ressaltar que a participação da sociedade civil global é fundamental para que as mudanças sejam efetivas, por isso unir os dispersos é um dos pilares do movimento.”

(Adaptado de MEJIAS, Ulises Ali; SOUZA, Joyce. *O Movimento das Tecnologias Não Alinhadas contra o colonialismo de dados*. Jacobina, 08/12/2020.)

Como isso se relaciona ao que estamos discutindo?

Nesse exemplo, a tecnologia representa um “progresso”?

A partir dessas fichas, os grupos são estimulados a aprofundar as reflexões que estavam sendo feitas até então. Qualquer dúvida sobre conceitos ou outros vocabulários deve ser sanada pelo(a) professor(a). De acordo com o novo entendimento a que os estudantes chegarem, pede-

se que eles acrescentem alguma representação dessa situação histórica ao rascunho de desenho que estavam preparando (mas eles ainda não devem finalizá-lo). Se houver dificuldade para encontrar uma maneira de relacionar os temas, o(a) professor(a) pode se unir ao grupo para fomentar essa criação.

Passo 7 (30min) - O(a) professor(a) explica que cada realidade, que está sendo debatida pelos grupos, incorre no questionamento sobre o papel da tecnologia no mundo ocidental e capitalista. Costumamos associar a tecnologia a algo necessariamente positivo, mas são muitas as situações em que ela é desnecessária, ou até mesmo usada para fins problemáticos, que não representam uma melhora nas nossas vidas.

Sendo assim, a turma irá completar a discussão com pensamentos de alguém que tem um pensamento “outro”, não imerso na cultura ocidental da mesma maneira: o pensador Ailton Krenak, membro de um povo originário. Os excertos a seguir são distribuídos para os grupos, respeitando os mesmos números usados anteriormente:

1.

Muitos povos, de diferentes matrizes culturais, têm a compreensão de que nós e a Terra somos uma mesma entidade, respiramos e sonhamos com ela. Alguns atribuem a esse organismo as mesmas suscetibilidades do nosso corpo: dizem que esse organismo está com febre. [...]

Até o começo do século XX, o mundo do trabalho e da produção se dava com ferramentas e meios que não tinham a potência de exaurir os recursos da Terra como hoje. Desse tempo para cá, sobraram poucas humanidades espalhadas pelo planeta nessas condições [...] Essa gente é a cura para a febre do planeta, e acredito que podem nos contagiar positivamente com uma percepção diferente da vida.

(KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. P.72-73).

2.

Estamos viciados em modernidade. A maior parte das invenções é uma tentativa de nós, humanos, nos projetarmos em matéria para além de nossos corpos. Isso nos dá sensação de poder, de permanência, a ilusão de que vamos continuar existindo. A modernidade tem esses artificios. [...] Isso é uma droga incrível, muito mais perigosa que as que o sistema proíbe por aí. Estamos a tal ponto dopados por essa realidade nefasta de consumo e entretenimento que nos desconectamos do organismo vivo da Terra.

(KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. P.17-18).

3.

Os seres humanos não têm certificado, podem dar errado. Essa noção de que a humanidade é predestinada é bobagem. Nenhum outro animal pensa isso. Os Krenak desconfiam desse destino humano, por isso que a gente se filia ao rio, à pedra, às plantas e a outros seres com quem temos afinidade. [...] Destruir a floresta, o rio, destruir as paisagens, assim como ignorar a morte das pessoas, mostra que não há parâmetro de qualidade nenhum na humanidade, que isso não passa de uma construção histórica não confirmada pela realidade.

O século XX, com todas as suas guerras, demonstra bem isso. Foi preciso fazer uma espécie de armistício, porque nos armamos a tal ponto que seríamos capazes de destruir o planeta — várias vezes. Se nossa técnica nos levou a isso, de fato já demos prova suficiente de nossa desqualificação.

(KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. P.41-44).

4.

O sistema capitalista tem um poder tão grande de cooptação que qualquer porcaria que anuncia vira imediatamente uma mania. Estamos, todos nós, viciados no novo: um carro novo, uma máquina nova, uma roupa nova, alguma coisa nova. Já disseram: ‘Ah, mas a gente pode fazer um automóvel elétrico, sem gasolina, não será poluente’. Mas será tão caro, tão sofisticado, que se tornará um novo objeto de desejo. Nós sabemos que precisamos renunciar às coisas que estão estragando a nossa vida no planeta, o problema é que as pessoas querem renunciar a elas por outras coisas mais novas e bonitas. Será que teriam coragem de simplesmente instalar um motor elétrico naquele carro que já existe?

(KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. P.61-62).

5.

O planeta está nos dizendo: ‘Vocês piraram, se esqueceram quem são e agora estão perdidos achando que conquistaram algo com os brinquedos de vocês’. Pois a verdade é que tudo que a técnica nos deu foram brinquedos. O mais sofisticado que conseguimos é esse que bota gente no espaço; e também o mais caro. É um brinquedo que só dá para uns trinta, quarenta caras brincarem. E, claro, tem uns bilionários querendo brincar disso. O que me faz pensar que essa humanidade imaginária, além de ter uma tremenda infantilidade espiritual, não consegue tecer críticas sobre a sua história. História que, na maioria das vezes, é uma vergonha.

O que há para ser celebrado no fato de que podemos falar numa *live* para 3 mil ou 4 mil pessoas por um aparelhinho que é produto de uma civilização que está comendo a Terra para fazer brinquedos?”

(KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. P.59-60).

Os grupos discutem os excertos recebidos e completam seu rascunho de acordo com as novas percepções. Então, chega o momento de finalizar a sua pintura, usando tinta. Para que haja um envolvimento melhor da parte de todos, é importante estimular que a pintura seja feita a muitas mãos, dividindo áreas da obra entre os membros.

Passo 8 (20min) - Cada grupo apresenta a sua pintura para a turma, explicando o que cada um dos fragmentos de informação que utilizaram continha, como uniram todas essas informações, e qual foi a intenção com a obra realizada. Membros de outros grupos também podem dar opiniões respeitadas e pedir mais explicações. As obras podem ser expostas pela escola.

Oficina 4 – Palmas, Ciclos e Heranças Ancestrais

Público-alvo: 6º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado de aplicação: 3 tempos de aula (padrão de 50min)

Objetivos

Promover aprendizagem significativa do conceito de tempo cíclico, enfrentando a colonialidade do ser e do saber presentes na percepção hegemônica do tempo, e ao mesmo tempo promovendo a percepção de um legado das culturas afrodiaspóricas nas nossas vidas.

Materiais necessários

- Caixa de som ou outro aparelho que permita a execução de música;
- Televisão ou computador com projetor, que permita a execução de vídeo;
- Quadro e giz/caneta (opcional);
- Celulares (opcional).

Metodologia

Passo 1 (10min) - O(a) professor(a) irá executar trechos de quatro músicas que aparentemente não tenham conexão. Uma delas será “Shape of You”, do cantor britânico Ed Sheeran (por conta do quanto é conhecida, e porque será mencionada no vídeo previsto para o passo 5). O restante pode ser escolhido, dentro da lista a seguir:

- Manu Bahtidão e Simone Mendes - Daqui pra Sempre (Forró/Arrocha);
- Imagine Dragons (part. J.I.D) - Enemy (Pop/Rock);
- Dragonforce - Through The Fire And Flames (Heavy Metal);
- Luis Fonsi & Daddy Yankee - Despacito (Reggaeton);
- Alceu Valença - Anunciação (MPB);
- Natiruts - Reggae Power (Reggae);
- Emicida (part. Vanessa da Mata) - Passarinhos (Rap);
- Rihanna (part. Jay-Z) - Umbrella (Pop);
- Rouge - Ragatanga (Asereje) (Pop/Salsa);

- Clara Nunes - Feira de Mangaio (Baião);
- Lady Gaga - Alejandro (Pop);
- Simone e Simaria (part. Anitta) - Loka (Sertanejo);
- Claudia Leitte - Bola de Sabão (Axé);
- Stone Sour - Through Glass (Hard Rock);
- Skank - É uma partida de futebol (MPB/Pop Rock);
- One Republic - Counting Stars (Pop).

É interessante que as músicas sejam as mais diversas possíveis, em questão de gênero musical, nacionalidade, época de criação, perfil de raça e gênero dos artistas que as cantam, e serem conhecidas pelos estudantes, ou não. Os nomes de todas também devem ser disponibilizados, acompanhado do nome do gênero musical e do(a)(s) artista(s), como na lista.

Após serem executadas, o(a) professor(a) pergunta se os estudantes conseguem encontrar fatores em comum entre essas músicas. Várias conexões com certeza serão levantadas, mas havendo bastante diversidade de escolhas, é difícil que algo fora do óbvio seja dito. Se alguma resposta se destacar dentro da proposta trazida pelo(a) professor(a), é anotada no quadro para ser relacionada aos passos seguintes.

Passo 2 (5 min) - Antes de responder, o(a) professor(a) ainda pergunta qual é a relação que essas músicas guardam com mais uma, o clássico das rodas de capoeira “Paranauê Paraná” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=54ShFhnTvNQ>). A partir daí fica mais provável que alguém acerte, mas em todo caso, a resposta será demonstrada, em vez de simplesmente explicada. O(a) professor(a) pede que os estudantes acompanhem a música com as palmas que também se costuma usar para acompanhá-las. Se houver dúvidas, trata-se da palma de terreiro ou de samba de roda (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=D3VWJgJg2Hs>). Depois de algum tempo, pode-se bater as palmas junto com eles, se não estiverem certas, de maneira a organizar batidas dispersas ou fora do ritmo.

Passo 3 (10min) - Pouco depois que toda a turma conseguir bater corretamente as palmas de terreiro em “Paranauê”, a execução da música é trocada de volta para “Shape of You” (o que necessitará de uma pequena aceleração, mas mantendo-se os intervalos de palmas). Conforme todos se adaptarem, troca-se para as outras três músicas que foram apresentadas originalmente. E, ao final dessas, quantas das outras músicas da lista inteira for interessante executar, sempre

sem parar entre as músicas. Assim, pode-se sentir bem a batida e perceber sua presença e influência. É interessante também projetar os títulos das músicas, acompanhado dos nomes dos artistas e dos gêneros musicais.

Ideias alternativas

Se o(a) professor(a) se familiarizar com a batida e a cadência de “Paranauê Paraná” e das outras músicas da lista, pode puxar esse primeiro canto na velocidade desejada, em lugar de colocar a música para tocar. Nesse caso, evitará o problema da velocidade menor dessa música em relação às outras da lista.

Também há a opção de cantar todas as músicas para os estudantes (ou com a ajuda deles)! Isso torna tudo mais divertido, mas abre maior espaço para erros ou que a atenção se perca dos reais sentidos da atividade. É uma escolha possível.

Passo 4 (25min) - É a hora da discussão. Depois que a turma compreender o que estava sendo demonstrado, a curiosidade já deve estar aparecendo, e o(a) professor(a) pode mobilizá-la na forma de uma discussão sobre quem influenciou quem. “De toda a lista, quais são as músicas que eles imaginam ser as mais antigas?”, “Porque a música “Paranauê Paraná” foi destacada?”, “O que vocês acham que essa repetição da batida significa?”. Pistas como essas são dadas para que se perceba que não essa música em si, mas a musicalidade africana, anterior a ela, rodou o mundo de maneira a influenciar tantas músicas diferentes, em tantos lugares.

Passo 5 (10min) - Quando isto estiver evidente, exibe-se o vídeo “Uma parte da história da música ocidental — Pantera Negra e os ritmos que marcaram o mundo”, do *youtuber* Isac Ness (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ju2v0uO-wU8>).

Partindo do conhecidíssimo filme de super-herói, que deve ser uma referência identificável para muitos estudantes, ele questiona a falta de reconhecimento recebido pela cultura africana por todo o seu papel no desenvolvimento cultural do mundo ocidental. O(a) professor(a) discute com a turma o que acharam do vídeo, e o que ele fez com que pensassem. Também pode reforçar pontos que o vídeo tenha passado muito rápido, perguntando, por exemplo, “Por que vocês acham que essa contribuição toda para a música não é reconhecida?”. Só se deve passar para o próximo passo quando todos conseguirem relacionar esse fato ao racismo.

Passo 6 (20min) - Amplia-se o debate, relacionando essa questão com o tempo cíclico, muitas vezes observável na natureza, mas que também pode ser observado na música, no nosso corpo, em acontecimentos sociais etc. Desenha-se um círculo com três pontos no quadro, de maneira a bater em cada um dos pontos junto das palmas de terreiro realizadas pela turma, e assim exemplificar como batidas musicais criam ciclos, e nós nem percebemos, por estarmos acostumados com outra concepção de tempo (se o conceito de tempo cíclico for novo para essa turma, precisa ser explicado e diferenciado da concepção de tempo linear).

Algumas perguntas interessantes para discutir nesse ponto: “Seria uma coincidência que mesmo tendo desempenhado tanto poder sobre outras culturas, a cultura europeia ainda foi tão influenciada pelas da África no ponto de vista musical?”, “Qual é a relação entre música e ciclos de tempo?”, “Será que a valorização maior dos ciclos não levou os africanos a incorporarem a música nas outras partes da vida, de forma mais profunda que os europeus?”

Passo 7 (1h10min) - Chegou a hora de sistematizar toda a discussão, usando a criação de músicas como ferramenta para uma expressão do que foi sentido e compreendido até aqui.

O(a) professor(a) pedirá que a turma se divida em alguns grupos, de maneira que sejam cerca de 5 estudantes por grupo. Uma vez divididos, cada grupo vai receber um papel com algum gênero musical diferente, à escolha do(a) professor(a). Será necessário criar uma música baseada naquele estilo, que fale sobre tudo que foi pensado, sentido e aprendido ao longo da Oficina, e use a batida da palma de terreiro.

Pode-se começar tomando alguns minutos para que o grupo discuta entre si toda a atividade, e anote num papel as principais percepções e ideias. Se tiverem dificuldade com a compreensão do que o gênero musical recebido implica, podem também pesquisar músicas pertencentes ao mesmo na *internet*, como forma de inspiração. Conhecendo a turma, o(a) professor(a) também pode optar por pedir uma paródia em lugar de uma música original.

Por fim, cada grupo vai apresentar sua música para o resto da turma, e depois de todas serem apresentadas, pode haver comentários respeitosos sobre o que acharam de cada uma.

Ideia alternativa

Se a mesma Oficina for adaptada para séries mais velhas, e o ambiente também permitir debates mais profundos, sem censura, pode-se enveredar por alguns outros caminhos, como a análise da música “*Bluesman*”, de Baco Exu do Blues (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j7oaDeH_lg0). Ela fala sobre a perseguição à cultura negra, sobre apropriações culturais, representação negra etc., e se liga muito bem aos temas trabalhados. Mas contém um palavreado que pode ser polêmico em determinadas escolas.

As mesmas condições também podem ser necessárias para que se possa revelar o nome das palmas de terreiro para a turma, em vez de simplesmente demonstrá-las. Nesse caso, também é possível discutir como a demonização da cultura negra que ainda seja compreendida como tal afeta às religiões de matriz africana.

Ideia alternativa 2

Também se pode aliar a discussão sobre tempo cíclico com a questão do corpo feminino e as formas como ele é malcompreendido ou maltratado pela sociedade patriarcal. Para isso, pode-se usar o vídeo da antiga *youtuber* Jout Jout Prazer, “Tá achando ruim menstruar?” (<https://www.youtube.com/watch?v=IKt5lnmrUWc>).

Conclusão

Para nós, professoras e professores, a realidade do ensino nunca é totalmente satisfatória, porque são muitos os problemas que enfrentamos.

Mesmo que não enfrentássemos tantos problemas assim, a maioria de nós ainda não estaria satisfeita, porque não estamos acostumados a enxergar as coisas pelo que são, e sim, pelo que podem ser.

Faz parte do nosso ofício, essa mentalidade de resolução de problemas, de buscar a “boniteza”, como diria Paulo Freire. O que nos impede de alcançar melhores resultados, quase sempre, são o cansaço e a falta de liberdade diante do currículo, das tradições e das burocracias. Mesmo assim, é completamente possível gerar momentos de aprendizagem muito significativos!

As Oficinas Pedagógicas são uma forma relativamente simples de alcançar esse objetivo, e também podem ser encaixadas entre as atividades mais tradicionais, às quais tantas vezes nos sentimos “obrigados”. Podem ser alternadas, divididas, adaptadas... até “camufladas”, se for necessário! Mas o mais importante é que não se deixe de tentar!

Nesse material, relatei entre si os principais temas da minha pesquisa - decolonialidade, interculturalidade crítica, Arte-Educação, encantamento e expressividade ao ensino de História. Isso porque as Oficinas Pedagógicas podem tratar de assuntos muito diversos, para além dos muitos que visitamos. Caso você queira se aprofundar nestas temáticas, há muitos outros materiais que pode pesquisar, nos bancos de dados da Capes ou dos programas de Pós-Graduação em Ensino de História, Educação e outras disciplinas. Desenvolver uma Oficina também não é nenhum bicho-de-sete-cabeças!

Espero ter ajudado você de alguma maneira, seja por inspirar algumas atividades mais dinâmicas e interessantes para os próximos meses, ou por te apresentar a todo esse caminho de encantamento da Educação, que vem sendo construído a muitas mãos. Você também pode se juntar nessa construção!

Boas aulas para você e suas turmas!

Referências do Guia Pedagógico

BACO EXU DO BLUES. Bluesman. In: BACO EXU DO BLUES. *Bluesman*. Rio de Janeiro: Altafonte, 2018. Faixa 1. Álbum digital. ·

BRUNO, Igor; FERRO, Flaira. Templo do Tempo. In: FERRO, Flaira. *Cordões Umbilicais*. Recife/São Paulo: Tratore, 2015. Faixa 7. Álbum digital.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. *A Didática Hoje: reinventando caminhos*. Educação & Realidade, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015. P. 329-348.

CARLOS, Erasmo; EMICIDA. Termos e Condições. In: CARLOS, Erasmo. *...amor é isso*. Rio de Janeiro: Som Livre, 2018. Faixa 3. Álbum digital.

CASTILHO, Érica Castello. Arte e apropriação em Nelson Leirner. Blog “UERJ Estética e Teoria da Arte IV - turma 2”, 20/07/2013. Disponível em <https://teoriadaarte-t2.blogspot.com/2013/07/arte-e-apropriacao-em-nelson-leirner.html?m=1>. Acesso em: 16/09/2024.

CUTTS, Steve. *Happiness*. YouTube, 24/11/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e9dZQelULDk>. Acesso em: 22/09/2024.

DOMINGUES, Joelza Ester. *Destruição de máquinas na Inglaterra: surge o “ludismo”*. Blog Ensinar História. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/destruicao-de-maquinas-na-inglaterra-surge-o-ludismo/>. Acesso em: 23/09/2024

GRUPO MUZENZA DE CAPOEIRA. Paranauê Paraná. In: GRUPO MUZENZA DE CAPOEIRA. *O Melhor da Muzenza - 25 Anos de Sucesso No Sul Com Mestre Burguês*. Berlin: Scudpromo, 2017. Faixa 28. Álbum digital.

GUERRAS de Conquista (Temporada 1, ep. 1). “Guerras do Brasil.doc” [Série documental]. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanzky e Buriti Filmes. Brasil: Curta!, 2019. (25 min.).

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LUZ, Pedro. *Palma de Terreiro*. YouTube, 07/08/2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vj3f4Ynq8KY>. Acesso em: 15/11/2021.

MEJIAS, Ulises Ali; SOUZA, Joyce. *O Movimento das Tecnologias Não Alinhadas contra o colonialismo de dados*. Jacobina, 08/12/2020. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2020/12/o-movimento-das-tecnologias-nao-alinhadas-contra-o-colonialismo-de-dados/>. Acesso em: 27/09/2024.

NESS, Isac. *Uma parte da história da música ocidental — Pantera Negra e os ritmos que marcaram o mundo*. YouTube, 12/06/2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ju2v0uO-wU8>. Acesso em: 27/09/2024.

O'NEILL, Tom. Seguindo as pisadas de Gandhi. National Geographic Portugal, 31/01/2018. Disponível em: https://www.nationalgeographic.pt/historia/seguindo-as-pisadas-gandhi_478. Acesso em: 22/09/2024.

OLIVEIRA, Tiago Teixeira. Santo Antônio do Rio Fundo: Breve História de um engenho. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26º, 2011, São Paulo. Anais.

OS POVOS indígenas e o Português do Brasil. Site do Museu da Língua Portuguesa, 31/08/2022. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/os-povos-indigenas-e-o-portugues-do-brasil/&ved=2ahUKEwjx86-u2sWIAxUfspUCHahQC00QFnoECBkQAw&usg=AOvVaw3Stz6iJV3TsVZBkPjKuNrf>. Acesso em: 16/09/2024.

PRIORE, Mary del. *História da gente brasileira*: Vol. 1 (Colônia). Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

ROCHA, Lavínia. *O coração dos estudantes bate muito mais forte ao descobrir sobre nosso passado [...]*. [S.l.], 01 fev. 2024. 17:52. X: lavi_rocha. Anteriormente disponível em: https://twitter.com/lavi_rocha/status/1753159335063024023?t=3Vqwf9uGqX8yGISgEXhUww&s=08. Acesso em: 02/03/2024.

TOLENZANO, Júlia. *Tá achando ruim menstruar?* [S.l.], 12 set. 2019. YouTube: Jout Jout Prazer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKt5lnmrUWc>. Acesso em: 15/07/2024.

TV CRINGE. *O Apocalipse segundo os cientistas (e não os místicos)*. YouTube, 07/08/2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vj3f4Ynq8KY>. Acesso em: 22/09/2024.

VACCARI, Maria Beatriz. *Modelos clássicos marcam presença nas ruas de Cuba; veja fotos*. Garagem 360, 26/12/2018. Disponível em: <https://garagem360.com.br/modelos-classicos-ainda-marcam-presenca-nas-ruas-de-cuba-veja-fotos/>. Acesso em: 24/09/2024.