

TIAGO ABREU NOGUEIRA

**LEITURAS POSSÍVEIS, AULAS INDISCIPLINADAS:
Desobediência epistêmica na interpretação de narrativas no ensino de
História**

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de São Paulo como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre em Ensino
de História

Orientador: Fábio Franzini

GUARULHOS

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudos e pesquisa, desde que citada a fonte.

Nogueira, Tiago Abreu.

Leituras possíveis, aulas indisciplinadas: Desobediência epistêmica na interpretação de narrativas no ensino de História / Tiago Abreu Nogueira. – 2021. – 209 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de História). – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas.

Orientador: Pr. Dr. Fábio Franzini.

Título em espanhol: Lecturas Posibles, clases indisciplinadas: La desobediencia epistémica en la interpretación de narrativas en la enseñanza de la historia.

1. Aula de História. 2. Aula como arte. 3. Desobediência epistêmica. 4. Descolonização do Ensino de História. 5. Narratividade. I. Pr. Dr. Fábio Franzini. II. Leituras possíveis, aulas indisciplinadas: Desobediência epistêmica na interpretação de narrativas no ensino de História.

TIAGO ABREU NOGUEIRA
LEITURAS POSSÍVEIS, AULAS INDISCIPLINADAS:
Desobediência epistêmica na interpretação de narrativas no ensino de História

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de São Paulo como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre em Ensino
de História

Aprovado em: _____ de _____ de 2021

Prof. Dr. Nome

Instituição

Prof. Dr. Nome

Instituição

Dedico este trabalho a Violeta & Elis,
a primeira, passarinha em forma de gente
e a segunda, quase aí:
flores de caos no jardim mundo.

E também ofereço este esforço de pesquisa a todo educador que conscientemente
recusa e/ou sabota a burocratização insidiosa ao seu ofício.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda turma de 2019 do programa PROFHISTÓRIA, companheiros de estudo, de aprendizado e de resistência na educação. Saber que vocês estão aí me abastece as forças pra seguir adiante, cada qual em um canto da cidade, às vezes em outras cidades, continuamos juntos no horror que sentimos a papo de sala dos professores: Dimas Sidnei Nuvolari Júnior, Fabiana Babi Santana da Silva, Gabriela Reis Oliveira, Joice da Silva Serafim, José Pedro Simões Viviani, Liz Santos de Jesus, Lucas Bernardo dos Santos, Lucas Felipe de Ambrósio Ribeiro, Maicon Simões da Silva, Márcio José Rossi, Monica Maria Toscani Cseri Ricardo, Renata Rodrigues de Araujo, Rodolfo Raphael Sousa Oliveira, Vanusia Lopes de Almeida, Vitor Honório Fortes, Yuri Ferreiras Mendes de Carvalho e Zenildo Leal (Ktarse). Também aos colegas dos anos subsequentes e também do mestrado acadêmico com quem dividimos, ainda que brevemente, a companhia em algumas das aulas, em especial a Robson Rodrigues da Silva pela parceria no curso da professora Fábيا Barbosa.

Agradeço também aos professores da UNIFESP, cuja orientação foi fundamental para que esta pesquisa tomasse forma: Antonio Simplício Almeida Neto, Elaine Lourenço (que nos propiciou os ricos encontros com Marta Maria Chagas de Carvalho, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Ana Nemi e Luis Antonio Coelho Ferla), João do Prado Ferraz de Carvalho, Alexandre Pianelli Godoy, Fábيا Barbosa Ribeiro, e ao professor Fábio Franzini, por sua leitura generosa e cuidadosa e pelo entusiasmo contagiante. Também aos professores que generosamente compuseram a banca e criticaram esse trabalho, Artur Lima de Ávila e Marcelo Abreu. A todos vocês devo pelo procedimento exemplar como educadores e pela inspiração como historiadores. E vice-versa.

Agradeço aos meus estudantes que nesses quinze anos de docência até aqui, conseguiram comigo quebrar as barreiras da formalidade e da normatização, estabelecendo vínculos que, embora passageiros, não serão esquecidos e com quem tanto aprendi e continuo aprendendo.

Às educadoras e jardineiras (mais João) do Jardim Pitangatu, pelo apoio e alento em tempos particularmente difíceis.

A Rede Mães no Parque, pelos saudosos piqueniques.

E aquela saudação especial aos educadores, investigadores, arteiros e artífices, minha fortaleza quando fui fraco, meu farol quando estive perdido, meus amigos quando me sinto só: Jú Litvin, Carlos e Dinalva Nellessen, Dimitri Bitá (Guetto Freak 1986), Gabi Carvalho Moura, Severino Honorato (Apeoesp Santo Amaro), Solania Horti, Duzão Bonzatto, Cesinha Ribeiro

Domingues, Pri Tiemi Sawada, Raul e Ravi, Chico Alencar de Souza e Gabriel, Odair Paulo Tognon, Cidinha Ferreira, Rafael Litvin Villas Bôas, Luísa Lima Guimarães, Antônio e Teresa, Nitiren Paraguai Queiroz Castro, Miguel Alberti, Regis Yasuoka e Naia, Gabriel Loyola, Guilherme Oliveira (Zenora) e Inácio, Diego Avarte (Salsa), Pedro Bonani, Alexandre Apito Mancuso (Fejones), Igor Dias, Felipe Operário Ribeiro, Walter Vector, e à família PLAUNS: Eduardo, Will, Tom, Artur e Ariane Cole, a todos vocês sou grato pela inspiração, referência, impulso e companheirismo.

Agradeço aos meus pais Marinez e Evano, pelo incentivo e por desde antes de minha alfabetização me estimularem a toda e qualquer forma de leitura.

Quero também agradecer outra vez a Jú Litvin, parceira de vida, amiga de infância, colega de profissão e revisora incansável, sem cujo olhar sagaz e severo, inteligência estética sensível e apoio logístico (contando também com a acolhida de José Cassio Ferraz e Roseli Litvin) este trabalho não teria se realizado.

E a Violeta, por bagunçar cada etapa do processo.

Ter um fim bem no meio
Nenhuma rima em or
Um começo que não veio
Nossa história de amor

Seja meu versejar
Cantar como quem resiste
Resistir como quem deseja

Meu versejar seja
Sorriso que te visite
A brisa que te beija
E que te festeja

Não
Tristeza não
Corre, anda, rasteja

Peleja sim, coração
Em busca da beleza

TRISTEZA NÃO
Alice Ruiz e Itamar Assumpção

RESUMO

A presente pesquisa bibliográfica propõe uma reflexão acerca das possibilidades de leitura que integram as aulas de História. Realiza uma investigação das contribuições que os estudos narrativistas oferecem para o Ensino de História, além de abordar a aula de História como uma forma de arte, registrando desdobramentos que essa leitura das relações possíveis entre objetos e fazeres artísticos diversos podem trazer ao Ensino de História que se pretenda descolonizador. Para tanto, aborda uma bibliografia vasta, que passa pelos estudos de Hayden White e de intelectuais dos chamados estudos decoloniais bem como variadas formas de arte, em especial quadrinhos e música.

Palavras-chave: Aula de História. Aula como Arte. Desobediência epistêmica. Descolonização do Ensino de História. Narratividade.

RESUMEN

La presente investigación bibliográfica propone una reflexión a propósito de los recursos de lectura que se ponen en práctica en las clases de Historia. Se analizan los aportes que los estudios narrativos ofrecen a la enseñanza de la Historia, y se aborda la clase de Historia como una forma de arte, registrando los desarrollos que esta lectura de las posibles relaciones entre objetos y diversas prácticas artísticas puede traer a una enseñanza de la Historia que pretenda estar alineada con una agenda decolonial. Para ello, se considera una vasta bibliografía, que abarca desde los estudios de Hayden White y intelectuales de los denominados estudios decoloniales hasta diversas formas de arte, especialmente historietas y música.

Palabras clave: Clase de historia. Clase como arte. Desobediencia epistémica. Decolonialidad de la Enseñanza de la historia. Narratividad.

SUMÁRIO

AQUI ENTRE NÓS, UMA APRESENTAÇÃO.....	11
PROBLEMATIZAÇÃO E POSICIONAMENTO INICIAIS	21
QUE TIPO DE PROFESSOR É VOCÊ? VOCÊ É PROFESSOR PARA QUÊ?	26
A OFERTA-OFERENDA DA PERSPECTIVA CULTURAL DA HISTÓRIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	35
PELA ARTE DE UMA AULA PRA MANTER NÃO CONFORME.....	58
DISSECANDO E CONSTRUINDO NARRATIVAS.....	63
FRUIR ARTE NA AULA & FLUIR A AULA COMO ARTE	81
AULA BICA DÁGUA NALMA.....	101
(AUTO)AVALIAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE O ESSENCIALISMO BRANCO	117
TODOS OS OLHOS ou QUATRO REVISÕES NO MÍNIMO.....	123
NÓIS QUEM, CARA PÁLIDA?.....	125
ESSENCIALISMO BRANCO É CHAMADO DE REALISMO EM TERMOS LITERÁRIOS?	129
PRA ONDE VOU FUI E VIM, ENFIM – FIM?	135
PRODUÇÃO INTELLECTUAL E ATIVIDADE CULTURAL.....	137
DOS GIBIS DE TERROR AO ANTICAPITALISMO.....	138
EXPERIÊNCIA DOCENTE E PEDAGOGIA LIBERTÁRIA.....	139
POR UMA LEITURA INDISCIPLINADA ou QUALQUER INTELLECTUALIDADE JÁ É REBELDIA?	141
HORROR DE VERDADE.....	143
FORMAÇÃO COMO MEDIADOR ou DESPOLITIZAÇÃO FORMATIVA ESTATAL	146

CONCLUSÃO	149
(RE)FLEXÕES (TRANS)FORMATIVAS.....	154
QUE HISTÓRIA CONTAM AS OUTRAS HISTÓRIAS? Ou BREVE MANUAL PRÁTICO DE GIBIMANCIA.....	155
QUE HISTÓRIA CONTA A PROPOSTA PARA A PARTE PROPOSITIVA? Ou POLIFONIAS POSSÍVEIS, INTERTEXTUALIDADES INDISCIPLINADAS	158
QUE HISTÓRIA CONTAM OS ELEMENTOS CHAVE DA PESQUISA?.....	159
QUE HISTÓRIA CONTA O CURRÍCULO PAULISTA DE HISTÓRIA?.....	160
QUE HISTÓRIAS CONTAM AS HABILIDADES ESSENCIAIS DE HISTÓRIA?.....	163
QUE HISTÓRIAS CONTAM AS ICONOGRAFIAS DE REPRESENTAÇÃO DO TEMPO LINEAR OU CIRCULAR? Ou QUE HISTÓRIA CONTA A MACRO HISTÓRIA?	171
QUE HISTÓRIAS CONTAM AS TELEAULAS?	176
QUE HISTÓRIA CONTA O EUROCENTRISMO NAS HABILIDADES ESSENCIAIS E OBJETOS DE CONHECIMENTO DE HISTÓRIA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO?.....	178
TÁ CONTÂNO HISTÓRIA, FESSÔ?	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199

AQUI ENTRE NÓS, UMA APRESENTAÇÃO

Aqui entre nós.

Entre nós, eu e você.

E entre as amarrações que devo ao trabalho, para fazer desse barquinho um veículo mais firme e duradouro, que possa resistir mais tempo em movimento e chegar o mais longe possível. Aqui entre os nós que eu ato, desato, afrouxo e aperto.

Após a defesa desse trabalho, realizada remotamente no dia 30 de Junho de 2021, houve algumas mudanças que senti seriam necessárias, sendo a primeira no próprio título da obra. Nesse texto pretendo apresentar a pesquisa como um todo, comentando brevemente seus capítulos, mas quero iniciar esse movimento comentando as mudanças, as correções finais.

O texto da pesquisa foi bastante elogiado na ocasião, a defesa contou com a presença de amigos, alguns vivendo em terras distantes, e conciliar essa saudade manifesta com a condição de isolamento pandêmico em que nos vimos imersos desde 2020, resultou num início embargado, onde a dificuldade maior foi para conter a emoção pelo encontro. Mas alguns goles de chá depois, nos vimos todos atirados num debate bastante intenso e oportuno sobre Ensino de História.

Situando um pouco o que minha voz sugere nos subtons dessa pesquisa: Estamos imersos numa hegemonia verborrágica de discurso midiático que conduz para a monocultura daquilo que está em “alta” em todas as pautas e perspectivas e perspectivas de diálogo. Essa “alta”, no entanto, essa presença de uma palavra ou tema da vez, é gerada por uma agenda econômica e cultural específica, a grosso modo descrita como algo cujo sumo é neoliberalismo e a casca linguagem publicitária. E esse fruto ruim vai contaminando os debates e estabelecendo aquilo que gostamos tanto de chamar de normalidade (ou de “novo normal” como está agora em “alta” dizer). Esse é, do ponto de vista dessa pesquisa, o principal problema e dificuldade posto para o educador e especificamente para o professor de História. Lidar com a normose e suas consequências no campo da linguagem e das interações dialógicas. Depois vem os desdobramentos e reforços do problema, que aparecem na figura das “pautas oficiais”, ou seja, os temas eleitos para estarem permanentemente em “alta”. Falo, é claro, do currículo, observado por essa pesquisa não apenas em sua face informacional, ou seja, nos dados e narrativas que irão compor as grades curriculares, os assuntos abordados pelas aulas, mas também em sua face oculta, as práticas curriculares, marcadas pela repetição e pelo manto de normalidade / aceitação incontestes: as carteiras enfileiradas, a lição, o ditado, a avaliação e tantos outros exercícios de autoridade e hierarquia.

Movido por essa inquietação, a inquietação de quem se vê engalfinhado na luta de resistir à normose e, por consequência, aos currículos, em boa parte da experiência docente acumulada até aqui (quinze anos completos e contando), é que empreendi essa pesquisa.

O trabalho foi inicialmente uma pesquisa bibliográfica onde o autor-personagem-professor-de-História, literalmente indignado com a situação, procura por pistas que o ajude a lidar com a alta incidência do que parece ser uma condição de resignação, apatia ou insensibilidade radical que, manifesta em suas salas de aula, e nas turmas para quem leciona, parece não só crescente e convicta como também temperada com preocupantes elementos fundamentalistas, autoritários e negacionistas.

Eu sempre digo para os estudantes que prestem atenção às repetições. Que onde há repetição, sobretudo repetição exagerada, é onde há inflamação na linguagem. É onde o fluxo energético que dinamiza a fala se obstrui num nódulo. A repetição é sintoma de uma linguagem doente. Aponta para onde está o problema. Assim como, quando repetimos uma ideia ou quando uma ideia nos aparece repetidamente, ela representa algo que requer nossa atenção. E nem sempre estamos devidamente conscientes disso. A frase que mais repeti para tentar exprimir minha intenção de pesquisa foi “observar quais são os elementos que conferem aderência a um discurso”. Essa ideia aparece também no trabalho, ela aponta para a direção que a pesquisa tomou, para o que ela se propôs a estudar. Foi assim que eu cheguei nos escritos de Hayden White e por isso a ideia de Narratividade, Narrativismo ou de Filosofia Narrativista integrou boa parte desse processo. Só que essa intenção, essa metade astral da obra, foi materializando sua metade densa, seu corpo físico, que eram os relatos baseados em experiências, onde o autor-personagem-professor-de-História pretende demonstrar como fazer aquilo que ele propõe que se faça. Em suma, as outras leituras. As leituras possíveis.

Lembrar que outras leituras são possíveis, pode soar óbvio, mas a urgência desse apelo se encontra em nosso adoecimento cultural, social, econômico e político. Mais do que nunca é importante ressaltar que há outras leituras que podem ser feitas dos dados que nos são apresentados, dos discursos que nos são tuchados garganta abaixo, do *merchan* infinito que parece querer contaminar todas as expressões narrativas como se *todas* as facetas de nossa vida pudessem de verdade serem transformadas em reflexos de reclames e comerciais. Esse trabalho quer lembrar que outras leituras são possíveis de serem feitas e com isso, pretende convidar o leitor-personagem-professor-de-História a indisciplinar suas aulas.

Uma aula indisciplinada não recusa nenhum material. A leitura possível torna irrelevante o conteúdo didático. Pode ser a cartilha careta e esteticamente enfadonha do Estado ou o material descoladão (e esteticamente enfadonho) das editoras que trabalham com

concessão de livro didático, tanto faz. Pode ser o jornalzinho do metrô, a revista de fofoca, o clássico do Machado de Assis, a propaganda fascista, o gibi dos X-Men. Um professor afi(n)ado para construir uma aula indisciplinada vai querer fazer o mesmo estrago na normalidade independentemente das fontes analisadas. Plantar suas pequenas bombas de incerteza, de dúvida e de questionamento (o que é um jeito simpático de dizer plantar bombas na certeza, na crença e na obediência). A certa altura eu comento nesse trabalho que qualquer conteúdo formal é dispensável. O debate durante a defesa dessa pesquisa, no entanto, me fez admitir: tão dispensável quanto útil. O que nos leva às reflexões que compõem a metade corpórea do trabalho. As reflexões sobre a prática do ensino de História.

Essa coisa de mudar título é tenso demais. É como trocar vigas e pilares estruturantes do edifício depois que ele já está de pé. Chamava-se antes: *NARRATIVAS POSSÍVEIS, LEITURAS INDISCIPLINADAS: Desobediência epistêmica e teoria narrativista – contribuições para uma abordagem decolonial do ensino de História*. Como mencionei acima, quando eu comecei, me empenhei na construção de um trabalho bibliográfico, e entusiasmado que estava com as leituras empreendidas, quis expressá-las no título. No entanto, ao longo do processo de escrita, na medida em que essa força etérea de investigação e mergulho teórico invocava um corpo físico para o trabalho, conforme argutamente colocado pela banca na ocasião da defesa, uma autobiobibliografia foi tomando forma. Eu falava de uma bibliografia evocando minha(s) experiência(s) de leitura; e falava dessa(s) leitura(s) comentando minha prática em sala de aula. A autobiografia assume um caráter metalinguístico para a obra porque, ao mesmo tempo que me vejo levado a apresentar-me e descrever-me, trato de minha prática como professor de História e assim eu também falava, autobiograficamente, da importância da autobiografia em meu método para dar aulas de História.

Assim, a autobiografia transita de conteúdo para forma, e então novamente para conteúdo, pois, já há alguns anos, eu venho abordando minha turmas com exercícios que, gosto de dizer, integram um projeto chamado *D.N.A.: Disparadores Narrativos Autobiográficos*, que nada mais são que algumas perguntas e provocações arranjadas de diversas maneiras diferentes para levar o estudante a dedicar parte de seu dia refletindo sobre si mesmo. Exemplos de temas abordados incluem: Como sua persona e imagem é construída e observada? Como são suas relações comunitárias e com o espaço? Quais seus campos de interesse? Quais as memórias mais antigas? Mapear essas coisas, investigar isso nos estudantes, vem compondo meu método desde o início. Transformar a aula de obrigação formativa em algo nutritivo para ser colhido. E por que não dizer curativo? Vamos voltar ao caráter terapêutico desse tipo de práxis educativa a seguir, mas o objetivo principal e despujado é a descolonização da imaginação, o que

acredito ser salutar, independentemente das polêmicas que possamos levantar acerca desse potencial terapêutico. Ou ainda, e especificamente, convocar colegas educadores, professores de História, a transformar a aula de História num espaço-fazer à serviço da descolonização da imaginação e do pensamento.

Assim, o estudo parecia querer inicialmente compreender as contribuições que leituras dos estudos narrativistas poderiam trazer para esses intentos de descolonização. Para a identificação dos gêneros de discurso, para as formas de linguagem e para a identificação de intenções articuladoras das narrativas, sobretudo das narrativas recorrentes e “obrigatórias”, seja por serem cânones reconhecidos, por serem conteúdo curricular disciplinar ou ainda simplesmente por estarem na moda ou em “alta”. Essa disposição iconoclástica foi também elogiada em sua paixão e entusiasmo e eu recebi bem os elogios por que é pra isso que se atea fogo em alguma coisa, pra ver os olhinhos brilhando com a dança das chamas. Mas, para além dos elogios e do bem que fazem a nossa autoestima, e muito mais construtivo do que eles, houve no debate na ocasião da defesa, debate esse que, onde fora aquecido pela presença de amigos, fora também incendiado pelas críticas implacáveis dos professores convidados para a banca, Artur Lima de Ávila e Marcelo Abreu, ocasionando que alguns aspectos conceituais foram convidados a serem revisitados. Fiquei numa posição do tipo: quem queima os incendiários? E mais uma vez me senti grato pela orientação de outro baderneiro, o professor Fábio Franzini, que armou esse rico e caloroso encontro.

Então a revisão começou por apontar possibilidades de normose repetitiva tanto na estrutura da pesquisa quanto expressa em seu título: A presença de *Narrativas* e do *Ensino Decolonial de História* foram então percebidas como recorrências de linguagem. Eram sintomas contraditórios que manifestavam em mim e no meu trabalho aquilo que eu estava apontando desde o início como alvo de crítica. Nesse caso os professores Artur e Marcelo não foram apenas terapêuticos para essa pesquisa, eles foram cirúrgicos. Suas incisões livraram meu trabalho de pequenos tumores benignos. Essa vontade doentia de ser bom. De estar certo. De demonstrar isso. De usar termos que exibiam mais uma intenção de se alinhar a certo debate ou abordagem do que exprimiam de fato o acúmulo de vivências, leituras e experiências que eu acabei por oferecer com a pesquisa.

Essa revisão, leva a olhar novamente para o trabalho como um todo e é claro que a vaidade e a vontade de fazer bem feito dão uma coceira de revisar eterna e permanentemente o texto. E além disso, já aconteceu tanta coisa de lá pra cá, tanta coisa que merecia ser mencionada no trabalho. As violências, hipocrisias e discursos cínicos da SEDUC se agravaram desde que os descrevi há um ano atrás. A burocracia e a burocratização dos saberes e fazeres na escola se

acentuarão enormemente com a implantação o programa do “Novo Ensino Médio”. A colonização do pensamento, sobretudo ao universo mítico neoliberal e para a linguagem publicitária, parece ter na escolas de tempo integral seu curral ideal para incubação. E de lá pra cá incendiaram a estátua do borba gato, o que, como morador de Santo Amaro, me fez vibrar em gratidão por essa imagem poderosa construída com muita generosidade, um pouco de crítica aberta à História e mais um punhado de pneus, estopa e gasolina. A imagem do bandeirante queimando reascende o debate público sobre antirracismo no Brasil. Por que, entenda, há muitas notícias que reacendem o debate sobre racismo e racismo estrutural no Brasil. Todos os dias novas abominações nos fazem olhar para essa ferida infeccionada, mas nem tantas quanto gostaríamos nos convidam a pensar no antirracismo em ação. Temos muito pouco estímulo, entre tanto barulho, tanto ruído, tanta publicidade, entre as britadeiras, os bate-estacas e as motosserras, entre os motores e os disparos, há muito pouco estímulo para debatermos sobre “O que fazer, então?”¹. Com os estudantes é muito comum essa situação: você constrói a crítica ao estado, ao capitalismo vigente, ao passado colonial feito de presente, e aponta onde tudo (sim tudo) está errado e porquê. Então, em algum momento, vocês terão de conversar sobre o que vem depois de todo esse apocalipse. Depois de todas as revelações, o que vem? Qual é a saída? Como podemos voltar a conversar sobre utopias depois de todo o horror? Depois de tudo o que vivemos nos últimos anos? Esse é outro tópico para onde esse esforço de pesquisa rumou e que aqui se apresenta como desafio para o professor de História.

A partir então de fortuitas críticas que me foram generosamente entregues, como *molotovs* de bem querer, percebi que o trabalho sim merecia um realinhamento titular. Um realinhamento que me levaria a pensar dois conceitos fundamentais e seus usos. *A Narrativa e a Decolonialidade*. Percebam que esses conceitos foram suprimidos do título mas não do trabalho. Os cortes, como aprendi com outra professora bruxona que também foi citada aqui nessa pesquisa, são ganho para o texto. Saíram do título porque não é exatamente disso que se trata esse estudo, embora sejam mais do que temas frequentemente tangenciais ao núcleo duro de interesse da pesquisa, mas palcos onde seus debates e reflexões propostas aparecem. Esses dois conceitos descrevem o ambiente por onde transitou essa pesquisa. São o cenário.

A observação acurada das narrativas e de sua estrutura complexa são objeto do narrativismo, essa perspectiva de análise proporciona ganhos evidentes para um docente de História cujo ofício se estabelece, entre outras atividades, majoritariamente exercido na

¹ Alguns dias depois do incêndio do borba, temos em um acampamento pela vida em Brasília provavelmente a maior manifestação indígena desde a proclamação da República, interessados na preservação da nossa vida (sim sua também) reivindicam algo bem simples e nem tão ambicioso, que se respeite a constituição, ao manifestarem-se contra o a ameaça do Marco Temporal, a PL490 da gestão federal, comprometida em entregar enormes áreas de preservação para o agronegócio e inserida do contexto dos Projetos de Lei chamados de “Combo da Morte”.

interpretação de variadas formas narrativas. A arena ideológica na qual os docentes se vêm atirados conta com colegas terraplanistas, fundamentalistas e liberais meritocráticos trabalhando no ombro a ombro. A relevância de um dado científico nem sempre é argumento o bastante. A linguagem que se fala é a linguagem do ódio, do medo e do consumo. A linguagem publicitária ressurgiu no cotidiano como outro vírus pandêmico, se espalhando, se reproduzindo, transmitindo uma violência cega e eficiente. Tornando ainda mais tóxicas as relações escolares. É claro que se faz urgente aprender a dissecar os discursos e sobretudo a desarmar certas narrativas. Metaforizando um pouco menos, é claro que é mister e premente que se pense sobre as narrativas, que se reflita sobre como são feitas e o que representam em nossas vidas. Boa parte desse trabalho é um apelo para isso, sim; mas afinal, a pesquisa não trata tanto de narrativas possíveis, quanto das leituras possíveis a partir delas. É aí que está a práxis educadora. Nesse ponto o fazer transcende a importância do saber. E no fim das contas, no que diz respeito ao aspecto teórico desse trabalho, a diversidade bibliográfica é uma marca proposital, é inclusive parte de um método, que vê a apropriação intelectual como um ato bárbaro de pirataria, como uma livre apropriação, roubo descarado de algo que usaremos para decorar o nosso covil, ou que nos servirá de ferramenta pra construir outra coisa.

Essa imagem da livre e violenta apropriação nos transporta para o outro conceito a ser revisitado e revisado nesse trabalho: A decolonialidade. Uma das críticas mais diretas que recebi na defesa foi: Faltou você definir o que chama de decolonialidade. Eu nunca tive essa pretensão, em primeiro lugar, porque reconhecia o quão recente é esse termo pra mim, sentia um assombro diante do enorme volume de trabalhos fundamentais que eu não consegui ler a tempo do processo de escrita (e de defesa e entrega do texto), senti a insegurança de quem apenas começa a desbravar um campo teórico. Mas a reorientação do título me direcionou, me permitiu sair do nevoeiro teórico que tantas vezes ao longo da pesquisa me senti atravessando.

Ao considerar que as aulas, ao invés de narrativas, são o objeto da pesquisa, mais especificamente a prática das leituras possíveis em aulas insubmissas, me desloco de uma eixo primariamente teórico-bibliográfico, para provocações, reflexões e conclusões que comentem uma prática educacional. Não se trata das fontes, mas do que fazemos com elas. E foi só a partir dessa clareza ser adquirida, após os debates ocasionados pela defesa, que pude sim definir o que chamo de decolonial nessa pesquisa. Foi assim que me dei conta que “decolonial” é o nome que se dá para um campo de produção teórica, um campo de estudos. E o tempo todo não era disso que eu tratava, mas do potencial descolonizador que a aula de História pode ter. Descolonização é outra coisa. É a prática. Descolonização é a prática do pensamento se transformando num grupo social cindido pela violência imperialista. Trata do potencial para

uma transformação de paradigma. Um potencial que tanto resgata memórias quanto produz imaginações diferentes às que nos são oferecidas pelos modelos sociais, culturais, econômicos tidos como “vigentes”. Um potencial que rearranja os sistemas de valoração em um grupo social. A diferença entre o caráter prático da descolonização e o teórico da decolonialidade faz pensar que se o segundo trata de perspectivas epistemológicas, o primeiro trata de uma necessidade fisiológica, sobretudo depois de experimentada pela primeira vez. No entanto:

Em português e espanhol, há um debate que não existe em francês sobre a distinção entre os termos “descolonizar”, mais estabelecido, e “decolonizar”, de criação recente. Em francês, o único termo é *décoloniser*. Embora não se encontre um consenso, pode-se apontar que “descolonizar” tende a se referir ao processo histórico que encerrou o período colonial, enquanto “decolonizar” tende a se referir ao trabalho ético e epistemológico de transcender a situação colonial para uma realmente nova. (MBEMBE², 2020, p. 9)

A importância de precisar essa maneira de entender os termos, para além da semântica, entendendo cada conceito, me levou a buscar cada vez que usei a palavra “decolonial” ou “decolonialidade” e em boa parte delas, quando eu não estava tratando dos estudos decoloniais propriamente ditos, substituí o termo por “esforços de descolonização”. Essa correção foi fundamental para que minha voz expressasse o que a intenção crítica pretendia desde o começo. Fica subentendida também uma percepção da própria História que assume que nosso processo colonial não chegou a encerrar-se em algum momento. Ele adaptou-se, expandiu-se, aprimorou-se. Mas não tratamos de uma inauguração republicana pra além de uma teoria árida, estéril e esvaziada de imaginações. Temos, ainda, experiências democráticas, espasmos ou rompantes, mas nada que tenha se inaugurado a ponto de fundar na memória coletiva um marco. Ao invés, temos a memória das lutas de insurreição, a sobrevivência de tradições por meio da cultura e da arte em incontáveis territorialidades que constroem sem parar seus próprios cânones e canhões. Por mais concreto e telas e fumaça de automóveis que empestiem tudo até onde a vista alcança, ainda somos tribos em guerra numa terra selvagem. Por isso escolhi tratar *descolonização* não como referência a um período histórico (que não houve), mas como uma intenção e posicionamento político diante da História, da sociedade e da cultura.

Outra vez citando a ocasião da defesa, quando eu apresentei a pesquisa, comecei oferecendo um mapa de atalhos³ para ir direito ao assunto na leitura desse trabalho. Reproduzo aqui algo dessa apresentação. Embora haja um encadeamento de ideias entre os capítulos, os

² Citação reproduz parte da nota do tradutor, Fábio Ribeiro, no prefácio do livro *Sair da Grande Noite*, da editora Vozes.

³ O mapa está nos primeiros três subcapítulos do capítulo *(Re)Flexões (Trans)Formativas*: sob os subtítulos *Que História contam as outras histórias? Ou Manual Prático de Gibimancia*; *Que história conta a proposta para a parte propositiva? Ou Polifonias Possíveis, Intertextualidades Indisciplinadas* e *Que história contam os elementos chave da pesquisa?*. Nesses textos, entre as páginas 155.e.160, está o supracitado mapa e uma sinopse da pesquisa em que você acaba de botar os olhos.

mesmos foram costurados como pedaços diferentes unidos pela linha e pelo raio do cientista maluco. Há uma intenção de síntese em cada um deles:

Em *Problematização e Posicionamento Iniciais* situo onde o autor-personagem-professor-de-História se encontrava no início da pesquisa. Apresenta seu confronto com suas intenções.

Em *Que tipo de professor é você? Você é professor pra quê?* Desenvolvo as primeiras reflexões acerca de educação e ensino, ao mesmo tempo que iniciam-se as provocações anticonteudistas como aspecto ético não apenas do ensino de História, mas do entendimento da História.

Em *A oferta-oferenda da perspectiva cultural da História para o Ensino de História*, eu relaciono um texto da *Anped* do início dos anos 90 com outras fontes para comentar um pouco do que essa chamada “perspectiva cultural” poderia oferecer para a prática das leituras diversas que integram uma aula de História. O texto base analisado está datado e um tanto obsoleto no que diz respeito às tensões e preocupações que compõem a formação disciplinar, tanto acadêmica quanto escolar, do que seja História hoje, mas ainda assim estabeleceu suporte para um diálogo oportuno com outras fontes, o que permitiu avançar para a concepção da aula insubmissa como forma de arte, a ser ainda aprofundada nos capítulos seguintes.

Em *Dissecando e Construindo Narrativas*, procuro aprofundar a problematização acerca da narratividade e sua potência pedagógica para o ensino de História.

Em *Fruir arte na aula & fluir a aula como arte* aprofundo o entendimento da aula como arte, pormenorizando as subjetividades implicadas nessa premissa, de que tanto as tensões acerca dos usos da narratividade quanto as intenções descolonizadoras com a prática educacional, ambas expressas nas leituras possíveis de serem compartilhadas, demandadas, impostas e recusadas, estão relacionadas a um estado de espírito, uma efêmera qualidade de consciência mais ligada à sensibilidade e percepção do que à interpretação cognitiva e decodificação de fontes. A relação com a arte assume uma importância central para as ideias balizadas pelo trabalho e é nessa relação com a arte que está inserida a ideia do potencial curativo, terapêutico ou salutar das aulas indisciplinadas. Vale aqui o comentário de que não se pretende com essa relação entre aula, arte e salubridade, propor uma percepção da aula como panaceia terapêutica *per se*, mas de destacar o caráter culturalmente insalubre, socialmente traumático e politicamente saturado da escolarização, tanto em seus projetos mais “tradicionais” quanto em suas “inovações”, de maneira que a fruição de arte, nesse contexto, entre outros ganhos, traz alívio adquirindo contornos de autocuidado e de fortalecimento.

Em *(Auto)avaliação e Reflexões sobre o essencialismo branco*, considerando então os usos que a investigação e registro autobiográficos podem oferecer, compartilho descrições mais aproximadas de como proceder tanto com as investigações quanto com o registro, aproveitando o caráter metalinguístico do autobiográfico para promover também reflexões acerca do essencialismo branco e do racismo estrutural.

Pra onde vou fui e vim, enfim – fim? dá continuidade ao meu próprio relato autobiográfico, considerando que não seria pedagogicamente honesto sugerir uma metodologia sem realizá-la eu mesmo.

E finalmente, em *(Re)flexões (Trans)formativas*, aprofundando esse impulso da realização prática daquilo que está sugerido teoricamente nos primeiros capítulos, proponho uma demonstração das leituras possíveis de serem feitas, de uma perspectiva educacional indisciplinada e insubmissa, acerca de uma série de histórias que nos são contadas.

Nesse último capítulo apresento os *elementos chave da pesquisa*, que são o que chamei acima de mapa de atalhos conceitual do trabalho, organizados inicialmente como forma de apresentar o trabalho na ocasião da defesa.

Também nesse último capítulo apresento minha proposta para a parte propositiva do projeto, algo que, com alguma relutância, chamamos também de *produto*. Como foi comentado, eu trato de um estado de espírito e me aproveito, deleitando-me, da condição de estar falando para professores de História. Assim sendo, montei duas *playlists* com músicas que, quero crer, mobilizam os ânimos em direção a essa aula insubmissa, indisciplinada, com pretensões descolonizadoras. A primeira *playlist*⁴ é o produto principal, descrita no subcapítulo que também leva seu nome como segundo subtítulo: *Polifonias Possíveis, Intertextualidades Indisciplinadas*, é composta de 115 faixas e totaliza sete horas e vinte e nove minutos de duração. A segunda *playlist*⁵ chama-se *Revisões Possíveis, Atualizações Indisciplinadas*, foi montada para a ocasião da defesa, e embalou esse processo de revisão que procurei brevemente comentar, é composta das faixas bônus que ficaram de fora da primeira coletânea, somando mais 77 canções em quatro horas e cinquenta e sete minutos adicionais de música indicada, organizada e sugerida com esmero.

Para acessar a segunda *playlist*:

⁴ Link na página 159.

⁵

Disponível em:
https://open.spotify.com/playlist/5htVSofyKWYgWgkN55io6x?si=8m2FC4_FQBqbXiwSoY6Jhw&utm_source=whatsapp&dl_branch=1&nd=1



Com isso espero ter apresentado esse trabalho, estimulado você a embarcar nas leituras aqui sugeridas e oferecido atalhos para usar esse livro de forma prática.



PROBLEMATIZAÇÃO E POSICIONAMENTO INICIAIS

Minha palavra veio antes de mim. Minha palavra veio antes de mim. / Foi ela que me fez assim como eu soo. / Capaz de emoção e pensamento, de raiva e celebração, de voo alto e passo lento. / Capaz de emoção e pensamento, de raiva e celebração, de voo alto e passo lento. / Capaz de emoção e pensamento, de raiva e celebração, de voo alto e passo lento.

Thiago Elniño, Interlúdio III

Esses versos que escolhi como epígrafe são, na voz de Ricardo Aleixo, o terceiro e último interlúdio e marcam o encerramento do álbum Pedras Flechas Lanças Espadas & Espelhos, o segundo de Thiago Elniño. Preciso dividir como se fosse um pão a memória que tenho das primeiras vezes que ouvi esse álbum, de como o conheci, e digo como um pão porque esse é um dos discos que têm me nutrido em tempos particularmente esfomeados. Eu gosto de rap, sobretudo o nacional, e muito me entusiasmo com sons de fora de SP. Nunca tinha ouvido falar de Elniño até em 2019, no Campo Limpo, receber como um presente de uma estudante, o fanzine Manifesto Poético Exu nas Escolas, assinado por @t.h.alita junto com os dizeres: “você que é o profe que gosta de zine?”.

Sou eu mesmo.

Então, antes mesmo que eu ouvisse pela primeira vez o som do Thiago Elniño, eu li, num zine que voou da ocupação Marielle Franco na ZN até o Campo Limpo na ZS, nos versos manifestos de alguma Thalita arretada que fechava com o rapper quando ele cantou, e ela cita entre aspas, “não quero mais estudar na sua escola que não conta a minha história e na verdade, me mata por dentro”. POU! Imagina o calibre da porrada? Soco na alma, como me diz um amigo. É claro que essa também não é a escola onde eu quero lecionar. Mas faz pensar, depois de quinze anos em sala de aula, se já não andei também matando alguém por dentro. Não é melancolia. É tática, organização. Repensar profundamente cada aula dada. Repassar mentalmente cada diálogo. O que eu disse? O que me disseram? Quais as palavras recorrentes? Quais as ideias recorrentes? Quais as expressões? Quais as manifestações não ditas? A face fala. O corpo fala, ceis sabem. Esses discursos viscerais devem ser considerados também. O riso, o corpo, o olhar, o escárnio. Tudo isso é ouro e nós educadores o catamos do chão. Os catamos de um lugar que ninguém quer. Nossos diamantes desprezados.

Simbolicamente, e é bem difícil não se emocionar com essa memória, o último show que eu vi antes de entrar em quarentena, em março de 2020, foi o do Thiago Elniño, no Sesc Paulista. Fui sozinho estreando o pisante novo que ainda tá novo já que tenho vivido num apartamento desde então. Voltei pra casa com dois discos: A Rotina do Pombo (2017) e o supracitado Pedras Flechas Lanças Espadas & Espelhos (2019). Escutá-los foi uma pós-graduação. Sem exagero. Fiz na ordem, estudando os dois álbuns. Terminei o segundo me sentindo pronto pra começar outra vez. E é por isso que escolhi essa epígrafe. Obrigado Thalita, seja você quem for. Laroyê é Mojubá.

Com a pesquisa que aqui se apresenta, pretendo propor a professores e professoras uma abordagem indisciplinada do ensino de História, recorrendo a estudos teóricos específicos e amplamente diversificados como ferramenta reflexiva sobre os materiais possíveis e seus usos em sala de aula. Proponho e compartilho uma permanente reflexão sobre o ofício educador e sobre o ofício historiador, sobre como essas perspectivas profissionais se complementam, interseccionam, contradizem.

No que diz respeito ao planejamento e exercício das aulas, em primeiro lugar acolhendo a desconstrução como parte inerente do processo de construção. Confrontando e dando voz às frustrações, desconfiando profundamente das narrativas de sucesso, das defesas do progresso, das promessas de desenvolvimento. E observando que essa desconstrução radical – destacando que “radical” aqui refere-se ao sentido de estar próxima ou relacionada à raiz, ou seja, perto ou relacionada à origem e fonte nutridora do objeto ao qual é atribuída a palavra (no caso a aula que o professor planeja e exercita e que aqui se sugere que passe por uma prática de desconstrução ainda na sua gênese), e não enquanto pretensão estilística – oferece um valor de uso, um potencial prático, uma intenção prescritiva.

Esse uso não se traduz pelo ideal de (re)transmitir ao corpo discente os conteúdos estudados pelo docente. Trata-se ao invés, de construir uma base que possibilite ao educador (e também ao estudante) de História ampliar suas possibilidades de leitura e de ação, bem como de estabelecer prioridades para que essa ação esteja alinhada com aquilo que é esperado do curso. O que se espera de um bom curso de História é que o estudante possa experimentar o historicizar dos temas tratados. Essa prática requer muito exercício de interpretação. Requer complexificar temas dados como simples e simplificar aqueles tidos por complicados. Requer saber imaginar. Considero aqui a hipótese de que a falta de imaginação é um dos maiores complicadores desse processo e por isso tomo o estímulo da imaginação como um pré-requisito tão fundamental para a aula de História quanto o exercício de interpretação das fontes.

Antes disso, então, apresento e defendo uma determinada *postura* em relação à prática educacional. Escolho a palavra “postura” porque é mais abrangente do que uma metodologia pedagógica, embora perpassa e vise a discutir também tópicos metodológicos do fazer docente. Essa dita postura alinha-se com determinadas propostas epistemológicas, e traz consigo a intenção de refleti-las, defendê-las e divulgá-las. E nesse processo espero, e isso é o principal, contribuir para uma reflexão sobre o professorar História. A essa postura atribuo a qualidade “indisciplinada”, sugerindo o termo como descrição geral do tom predominante nas aulas, bem como a qualidade específica de leitura que aqui se promove e procura incentivar.

A primeira autora a contribuir como inspiração norteadora para este trabalho foi Ewa Domanska, historiadora polonesa entusiasmada com a vanguarda científica e suas interferências na vida cultural do tempo presente. Ela estuda e escreve sobre outro autor que aqui também ocupa grande importância, Hayden White, responsável por contribuições fundamentais no que concerne a uma abordagem indisciplinada da historiografia. Esses autores ilustram a procura desse trabalho por foco teórico norteador, sobretudo por um que ofereça correspondência com minha prática docente. Por isso, esse estudo bibliográfico é tecido com uma tônica autobiográfica, presente tanto na perspectiva narrativa que aqui se tece quanto nas experiências de ensino sobre as quais essa narrativa se baseia, ou seja, já há alguns anos trabalhando autobiografia nas turmas dos cursos de História que ministrei, passando por exercícios autobiográficos e de interpretar uma biografia não só enquanto forma literária, mas também enquanto forma de organização vital (Cf. BURKHARD, 2000).

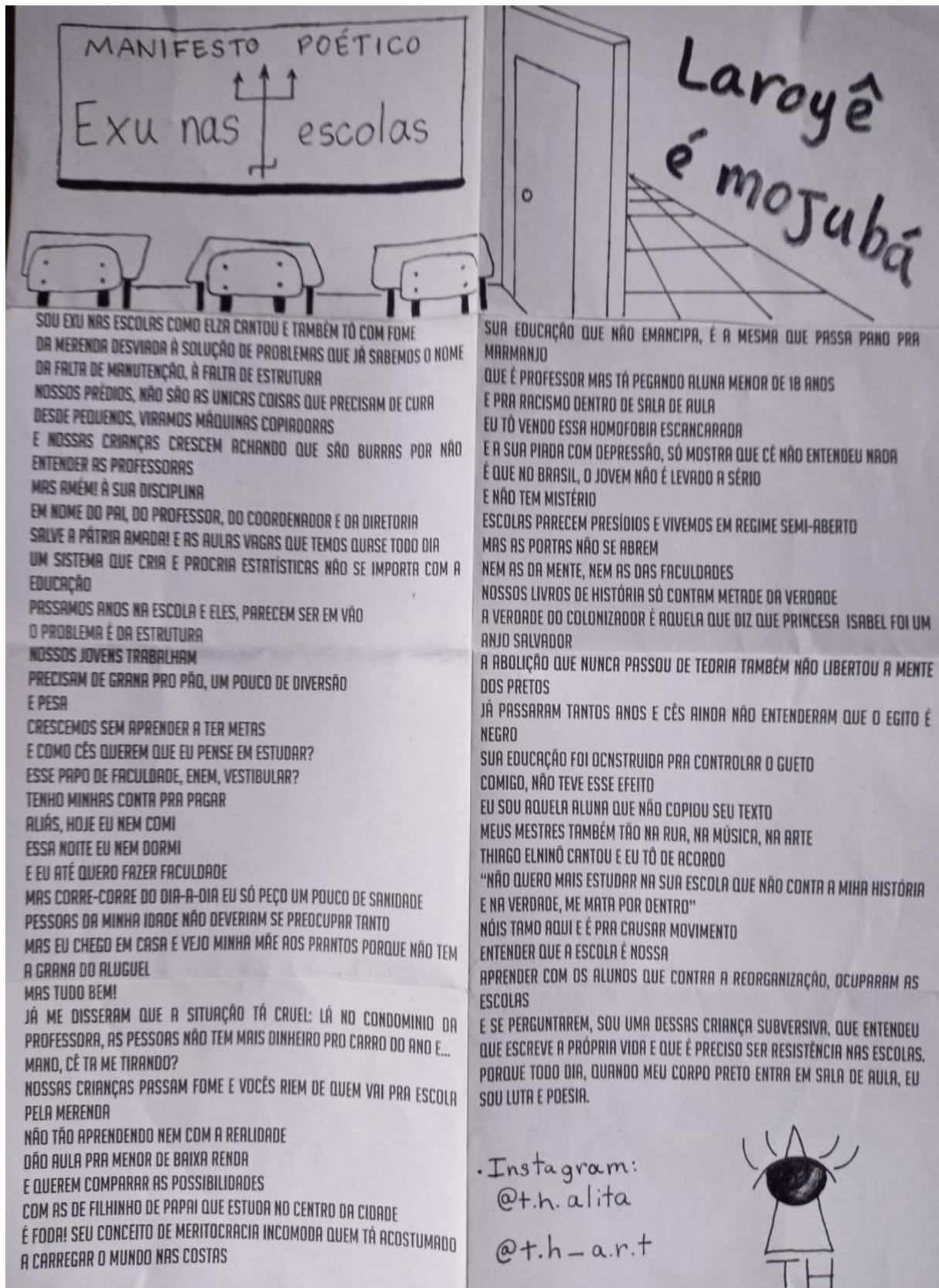
O objetivo é estabelecer relações entre a experiência acumulada de ensino e o universo teórico em que essa pesquisa mergulhou. Sobre esse universo, há uma vasta gama de autores e trabalhos outros que tanto pavimentaram os complexos caminhos que conduziram a esse eixo bibliográfico quanto se somaram a ele ao longo do trilhar, aderindo à caravana, integrando os esforços investigativos registrados e por isso também se juntando às ideias aqui costuradas. A princípio, esse trabalho não traz muito mais pretensão do que servir a uma divulgação bibliográfica e justificá-la com comentários a partir de minha própria experiência em sala de aula. A diversidade de fontes é uma marca proposital, não há intenção alguma de alinhar-me a um ou outro grupo ou linha teórica pré-determinada, pelo contrário: considero esse alinhamento justificado só pelo aprofundamento que a investigação dedicada exige; no mais, considero identidades teóricas potencialmente limitadoras (Cf. HAIDER, 2019). Ideologias são embrulhos e queremos brincar com o que está dentro. Faço um compartilhamento de leituras e seus usos, que acabarão por também expor as percepções acerca de ideias consideradas bem vindas para a prática do ensino de História.

Apresento as referências e intenções iniciais para que o leitor tenha nos autores citados sinalizações ao longo do percurso e logo de saída possa vislumbrar um panorama geral da paisagem que o espera a seguir. Pretendo mostrar o caminho que me trouxe aonde estou e apontar para onde pretendo ir, e esse movimento fará, ao longo de todo o trabalho, menção a duas principais situações-paisagem, a teórica (formação intelectual) e a prática (ofício do ensino).

Vale também uma breve digressão acerca do que as referências significam, pois, além de amparar teoricamente as ideias que me proponho a defender, marcam minha experiência

formativa mais profunda, estabelecendo-se em minha constituição íntima como conceitos fundamentais com os quais balizo aquilo que propago em minhas aulas, bem como (e com) aquilo que compõe minha própria identidade. O exercício autobiográfico como proposta pedagógica ocupará uma função chave nesse quesito e serve como primeiro exemplo de que essa ideia de duas situações-paisagem diferentes, ou de dois espaços de aprendizagem, não sugere em absoluto uma contraposição entre eles, pois que se fazem justapostos em várias circunstâncias e também porque as áreas de intersecção são as que acabam por se revelar mais interessantes e motivadoras, tanto para esse estudo quanto no exercício da docência.

Finalmente, destaco que este texto é (re)escrito de forma fragmentária e complexa, o que explica minha opção por não numerar os capítulos. A base metodológica para essa pesquisa bibliográfica está amparada na leitura, releitura(s) e pensamento profundo, que busca elaborar uma interpretação radical dos conteúdos. Espero que ao longo do trabalho a forma justifique seu conteúdo e vice-versa.



QUE TIPO DE PROFESSOR É VOCÊ? VOCÊ É PROFESSOR PARA QUÊ?

Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Precisava ter certeza de que os professores não têm de ser tiranos na sala de aula. (hooks, 2017, p. 31)

Uma cena bastante comum: o professor, homem caucasiano de meia idade, adentra a sala de aula pouco após o soar brutal da sirene industrial que anuncia o início do expediente escolar. É uma escola pública, período noturno. As turmas são descritas como mistas, o que significa que temos alguns senhores e senhoras na faixa dos quarenta, cinquenta e às vezes mais e também algumas dezenas de jovens desde os dezoito até a faixa dos trinta. Esse público misto é majoritariamente periférico, mesmo a escola estando em um bairro de classe média. E há uma disputa não declarada pelas posturas naquele espaço.

Quando o professor entra em sala de aula, depara-se com estudantes mais velhos que ele, sentados com seu material sobre a mesa, como crianças disciplinadas, esperando a aula começar, ao mesmo tempo em que observa estudantes de costas para ele, sentados sobre a mesa, com o som de seus celulares ressoando alto e estourado, conversando em gargalhadas forçadas, risos debochados, às vezes jogando cartas ou dominó.

Temos duas performances extremas: a performance da obediência exagerada, sustentada pelo mito do “se eu for bonzinho(a) vou ser aprovado(a)” e a performance do escárnio sem sustância, onde se pronuncia uma intenção rude de hostilidade para com a autoridade do professor, mas não se importa o bastante com o que essa autoridade representa para dar sustentação a essa rebeldia. O professor terá de mediar esses dois procedimentos, que não raro entrarão em conflito ao longo do curso. Ele deverá ao mesmo tempo incitar os pacatos à rebelião e incitar os rebeldes à promessa de sedução que os estudos trazem consigo.

Como um negociador, com a delicadeza de quem desarma bombas, o professor tentará mapear os interesses de seus estudantes e sensibilizá-los para sua própria imagem e existência. Esse cara, com a camisa borrada de giz e a barba mal feita, que entra semanalmente por essa porta carregando uma pilha de papéis de onde tira ideias, propostas e provocações, como um mágico tirando coelhos da cartola e pombas das mangas. Como um entertainer tentando não se sentir substituído no final do seu dia.

A sensibilização demora, principalmente porque a aula de História só acontece duas vezes por semana. São dois blocos de quarenta e cinco minutos em que ficarão juntos. Muito pouco. Noventa minutos por semana. Não é excepcional estudantes que passam o ano letivo inteiro perguntando, em todas as aulas, qual o seu nome. Como você chama mesmo, psô? Que aula você dá? Todas as aulas a mesma coisa. Como no dia da marmota. E o professor, com a paciência de Bill Murray, responde todas as vezes seu nome e que dá aulas de História ao que retoma sua rotina para conquistar os estudantes. Até

o dia em que esse professor olhar bem nos olhos desse estudante e dizer alguma coisa que mexa com ele. Diferente do que se imagina normalmente, educar com afeto não é ficar sendo carinhoso com seus estudantes, é procurar afetá-los. É tentar tocar onde o toque vai ressoar. Provocar. O jeito mais seguro de fazer isso é aproximando-se de um por um. Um de cada vez. Com calma, sem que a turma perceba que isso está sendo feito. As pautas das aulas tantas vezes são como a decoração de um palco, como a cenografia, algo que está lá para embelezar as bordas da aula. Ou como uma camuflagem por trás da qual a verdadeira aula se esconde. Enquanto a arte da aula acontece em uma faísca que irrompe entre olhares, em um tom de voz que torna gostosa a participação e manifestação de outras vozes. Está na magia de um convite aceito. Algo bastante diferente de convencimento ou de barganha por repetição.

Me disse um amigo uma vez que dar uma boa aula é como contar uma piada num funeral. É difícil, principalmente de começar. Você pode terminar catastroficamente constrangido. Mas, quando funciona, faz bem à beça.

Se a proposta é apontar para as contribuições da teoria em direção à prática do ensino de História, seria conveniente considerar, inicialmente, que aquilo que normalmente tomamos por “teoria” são estudos inseridos num contexto de debate acadêmico no qual intelectuais, majoritariamente homens brancos esgrimistas das epistemologias do norte (Cf. SANTOS, 2009), disputam perspectivas em observações mais ou menos competitivas e acuradas acerca de conceitos como “verdade” e “realidade”. Considerando esse panorama e tendo provado mui brevemente em minha graduação desse ambiente acadêmico, onde se disputam também micropoderes e macrocertezas, busquei como estratégia inicial me amparar nas perspectivas de críticas que lançassem mão de problematizar não só os objetos estudados, mas também os meios onde são trabalhados, e de que maneira. De forma que, ao passo que essa apresentação divulga meu interesse teórico, também descreve, ainda que parcialmente, algo da minha prática de ensino.

Tenho bastante segurança de que as experiências mais significativas para a aprendizagem são aquelas em que perdemos o lastro de segurança, quando somos deslocados do que o senso comum entende como a normalidade da carreira profissional. Penso, cada vez com mais convicção, que as concepções de “normal” são o que há de mais perigoso e nocivo na experiência educacional. Processos de normalização, de normatização, as adequações culturais, sociais, comportamentais, todas essas práticas que em generalizações se provam necessárias para a organização e administração escolar, compõem também as dificuldades e decepções da experiência escolar. E quando perdemos o lastro com o que fora planejado para a (e/ou com o que é esperado da) aula, quando somos afetados e tirados do sério e questionados a ponto de sentir a suadeira da exposição sem filtros, de estar em evidência ao falar para um

público, percebemos que a situação interfere no conteúdo e na forma. Cada palavra têm sua relevância dilatada. Nos questionamos se aquilo que é dito está sendo plenamente compreendido como gostaríamos que fosse. Nos perguntamos, sobretudo em situações em que essa exposição não vai bem para nós, algo evidentemente do plano subjetivo das sensações: quantas outras maneiras de dizer o que queremos dizer existem? Quantas deixamos de considerar? E por quê?

Dar uma aula dizendo o mínimo é muito mais difícil do que tagarelar a maior parte do tempo. Usar o silêncio para valorizar o que é dito e encarar francamente os silenciamentos que são impostos para serem enfrentados a cada oportunidade. Abraçar o conflito como algo rico do ponto de vista pedagógico. Percebo que mediar um conflito é muitas vezes entendido (e ensinado para professores, mediadores ou não, direta ou indiretamente) como neutralizar um conflito. E neutralizando conflitos, colaboramos para a manutenção, por exemplo, do racismo e do machismo estruturais⁶.

Importa destacar que meu olhar sobre esse cenário muitas vezes está marcado por uma perspectiva conflituosa (bifocada? bifurcada?) experimentada principalmente na disparidade entre o cotidiano docente e o ambiente de formação acadêmica, e que não raro se manifesta na fala pretensamente crítica, na qual se acusa e reclama sobre o distanciamento abissal entre produção intelectual/debate teórico e suas possíveis aplicações práticas em sala de aula. Se, por um lado, eu engrossava o coro dos descontentes, sentindo-me, como professor ingressante, pouco representado nas epistemologias vigentes das formações que cursei, tanto na licenciatura, durante minha graduação, quanto na maioria das convocações formativas realizadas pela Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ao longo de meus quinze anos de carreira, por outro eu ainda fico entusiasmado com as epistemologias que me fazem sentido e que, embora eventualmente pouco divulgadas, podem ser tangencialmente descobertas por meio de trocas informais com colegas e investigações independentes. Em outras palavras: sempre que uma resignação parecia querer se instalar em definitivo na minha postura, estagnando tanto minha jornada de formação intelectual quanto meu trabalho como professor, uma nova descoberta, de um(a) autor(a), de uma ideia, de um conceito, me arrebatava, atirando-me de volta ao jogo do saber.

Em retrospectiva, desde 2005, quando me formei, eu procurava por entusiasmo com o receio de quem experimentou o *métier* acadêmico e não gostou. Buscava escritos para

⁶ Inclusive tendo também me tornado especificamente professor mediador, um segundo cargo no ensino estatal de São Paulo que desempenho desde 2018.

professores em cujas palavras eu pudesse farejar genuína rebeldia. Esse sentimento de antipatia para com uma intelectualidade branca conformada era abastecido pelo cotidiano de sala de aula. O lecionar na e para a periferia implica uma necessidade de radicalismo que falta às perspectivas aparentemente preponderantes com que eu travava contato e ligeiro descartava, bem como uma disposição para colocar à prova e eventualmente desconstruir as próprias estruturas formativas internalizadas. Essa reflexão pode ser ilustrada assim: enquanto eu não tiver uma formação adequada para ministrar um curso de História inteiramente mergulhado em uma perspectiva Afro-brasileira e/ou originária, então a colaboração será evidenciando e desconstruindo as muitas expressões do essencialismo branco nos cursos de História ministrados de uma perspectiva colonial e eurocêntrica. Sabotar francamente a disciplina História em seu caráter conservador, escritocêntrico, eurocêntrico, moderno⁷ e normativo é o que aqui chamo de uma aula indisciplinada de História. O que evidentemente passa por uma abordagem indisciplinada das fontes.

Essa proposta, também influenciada pelas noções de desobediência epistêmica (Cf. MIGNOLO, 2008), quando ambientada na escola de ensino regular leva imediatamente a um nó, um emaranhado ético de expectativas e de sentimentos de dever e de obrigação, fundamentais para que se cumpra o que ali se propôs a fazer – no caso, estudar História. Entram em choque as ideias do que se esperar de uma aula de História. Esse é um nó muito delicado de desatar, algo que irá perpassar a relação que todos têm com a educação em si. O educador canadense Christian Laville nos apresenta um paradoxo que ajuda a lidar com isso:

Todos os países ocidentais parecem ter percorrido esse caminho, e também é o que ocorre com muitos outros países espalhados pelos cinco continentes. Para constatar, basta examinar os programas ‘propostos’ e o discurso com o qual é apresentado atualmente o ensino de história. No entanto, em muitos desses países, quando o ensino da história é criticado ou acusado, quando provoca debates, como muitas vezes acontece, não é porque as pessoas se inquietam com o alcance dos objetivos de formação que lhe são oficialmente atribuídos, mas em ‘razão’ dos conteúdos fatuais, por se julgar que certos elementos estariam ausentes e que outros estariam sendo ensinados em lugar de coisa melhor, como se o ensino de história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar. Vê-se aí o estranho paradoxo de um ensino destinado a uma determinada função, mas acusado de não cumprir outra que não lhe é mais atribuída. [...] e para concluir, consideraremos um segundo paradoxo decorrente do primeiro: o de se acreditar que pela manipulação dos conteúdos é possível dirigir as consciências ou as memórias, quando a experiência do presente século mostra

⁷ A palavra “modernidade” não deve nunca ser aceita com naturalidade. Há de sempre se questionar o que é modernidade e para que sentido ela serve no discurso em que é empregada. A modernidade é uma armadilha, então aqui eu indago: Não seria a modernidade um fenômeno essencialmente anacrônico? Não seria a História europeia uma construção essencialmente moderna?

que está longe de ser tão certo assim quanto tantos parecem acreditar, o que provavelmente não passa de uma grande ilusão. (LAVILLE, 1999, p. 127)

Então, foi por gênio ruim ou por associar ao cerne da minha inquietação o problema teórico debatido nesse trabalho, que em meu cotidiano de sala de aula não bastou descartar essas perspectivas consideradas inadequadas e buscar explicações que me soassem mais acertadas: permaneceu também uma urgência por confronto no subtexto dessa defesa. Havia desde o início uma intenção ainda não nomeada pelo que década e meia depois de formado eu aprenderia a chamar de giro epistemológico, expresso na busca de perspectivas que não apenas fossem outras ao discurso vigente (e aparentemente ou pretensamente preponderante) encontrado em livros didáticos, mas também que possuísem em suas narrativas força para demolir esses discursos mais comumente oferecidos e encontrados, tingindo seus pedaços com as cores da indignação colonizada. Não se trata simplesmente de, na prática de ensino, evitar os materiais que menos me agradem, mas de pô-los em evidência na razão do incômodo. Não pretendo que o corpo discente para quem eu leciono ignore os tópicos da História Geral e/ou da História do Brasil, mas que os reconheçam onde e quando são racistas, misóginos e/ou engodo.

E por engodo eu quero dizer incoerentes com a realidade prática das turmas pra quem leciono, quando não publicidade de valores culturais específicos, normalmente cuja perspectiva narrativa fala de um lugar muito distante à territorialidade dos estudantes. Eduardo Viveiros de Castro disse, em uma aula pública na Cinelândia⁸, que “indígena” quer dizer “gerado dentro da terra que lhe é própria, originário da terra em que vive”; e que o antônimo de indígena é “alienígena”, ao passo que o antônimo de índio, no Brasil, é “branco” (Cf. VIVEIROS DE CASTRO, 2016); uso essa associação como analogia para ilustrar que os conteúdos brancos, de uma História branca, fazem pouco sentido quando apresentados para estudantes que muitas vezes nem são auto identificados como indígenas, mas que, também por analogia e uso de alguma licença poética, são originários de suas comunidades. Me parece que como historiador, como pesquisador, como acadêmico e como professor, eu deveria utilizar todo o acervo intelectual à minha disposição para investigar meu estudante e sua territorialidade, interpretá-lo na riqueza que traz consigo, como fonte viva de História e cultura, não como recipiente do meu discurso. Não de forma a resultar numa mesquinhez de conhecimento, ou numa perspectiva que subestima a disposição do estudante secundarista de encarar chaves mais complexas de

⁸ Aula pública durante o ato Abril Indígena, Cinelândia, Rio de Janeiro, 20 de Abril de 2016.

teoria, pelo contrário: para chegar nessa troca a partir de um lugar de respeito. Pedagogicamente, é bom que o aprendizado mútuo chegue antes do ensino.

O processo de ensino-aprendizagem difere fundamentalmente do processo de pesquisa, porque se o movimento deste é animado por questões e problemas, [...] o movimento daquele é fruto da contradição entre o velho e o novo, propiciador de desequilibrações sucessivas. Aqui, o novo e o desconhecido são o objeto de ensino que tanto possibilita a ampliação do universo do conhecimento quanto funda a relação entre professores e alunos, uma vez que o novo e o desconhecido se constituem em objeto de ensino e oportunidade de aprendizagem, a um só tempo. (MATTOS, 2006, p. 8)

Essa dupla perspectiva, esse lugar bifurcado, originalmente expresso por pouco mais que sensações e reproduções de sentidos comuns ditos em ambientes formativos onde habitam professores, precisou ser melhor contextualizado, daí a ideia de uma perspectiva indisciplinada. Em um primeiro momento, houve uma provocação que reprovava os conteúdos usualmente ministrados e suas abordagens nos materiais didáticos mais encontrados, sobretudo nos produzidos pelo Estado, algo ao qual passei a me referir pelo uso de termos como crítica do “conteudismo” e/ou pela defesa de uma aula “anticonteudista”. O termo pejorativo expressava recusar não só o uso dos tópicos formais da disciplina História em seu caráter estritamente escriturário e em sua abordagem quadripartite e linear do tempo, mas o sentimento de que o historiador, uma vez engajado com o ofício de lecionar aulas de História, deva necessariamente adequar-se a essa perspectiva do que é História para então lecionar a partir daí. Essa abordagem me colocaria num embate teórico com o campo do currículo, e não é isso que pretendo tampouco com esse trabalho. Creio que não se trata tanto de debater os conteúdos formais e as narrativas disponíveis para o trabalho do professor, mas de questionar o processo que elege as mesmas e o uso que se faz delas.

Meu ponto de partida e também de chegada com essa pesquisa é a prática em sala de aula. Promover uma reflexão sobre essa prática e as ações que a compõe. Observando de maneira panorâmica, sem focar nas idiosincrasias e nas subjetividades que interferem na dinâmica de uma aula, temos que a principal prática exercitada é a leitura e interpretação. Não cabe aqui *do que*, apenas a ideia de que é isso que se faz na maior parte do tempo em sala de aula. O exercício da leitura, seja ela textual ou não, merece uma atenção mais detida. A representação que a leitura tem em nossa vida. Tentar despertar nossa consciência para todas as leituras inconscientes que fazemos despercebidamente ao longo de nosso cotidiano, bem como a violência incutida na exigência de certas leituras ou, no outro extremo, o prazer que a leitura pode proporcionar. Sem glamourizar o letramento e a leitura obediente, mas perceber o que integra essa prática enquanto feito, enquanto ação.

De modo cada vez mais acelerado, deslocam-se os modelos europeus de cultura; os Estados Unidos tornam-se o centro de produção e circulação global de cultura; e a descolonização do Terceiro Mundo faz emergir as sensibilidades descolonizadas. Sob o impacto da globalização e da compreensão das dimensões espaço-temporais, os três grandes pilares da identidade e da cultura nacionais – as grandes narrativas da história, da língua e da literatura – são cada vez mais postos em questão. Produzem-se novas identidades, ao mesmo tempo em que novos sujeitos emergem no cenário político e cultural. A abertura para a diferença e o progressivo deslocamento em direção às margens revelam novos atores e autores. Neste mesmo movimento, alguém mais ganha dimensão: **o leitor**. Desde então, ele **não mais se recusa a atribuir sentido aos textos que lhe são oferecidos para leitura, subvertendo mesmo a própria etimologia ao questionar a autoridade do autor**. Somente naquele que lê o texto parece se completar plenamente; e um autor em particular já não mais detém o monopólio do texto que produziu, no qual prognosticava o futuro: o historiador. Qualquer que seja o suporte, qualquer que seja a referência dos textos que lhe são oferecidos, é ao leitor que parece caber o papel privilegiado, porque **a leitura é sempre apropriação, invenção e produção de significados**. E, mais do que nunca, o leitor se mostra capaz de transitar entre o mundo da leitura e a leitura do mundo. (Ibid., p. 10, grifo meu)

Assim, o *modus operandi* aqui proposto é de um tipo nerd-punk de leitura, onde se valoriza praticamente tudo, se abraça a *tosquera* e os clichês, procura-se pelo valor escondido nas obras mais duvidosas, ao mesmo tempo em que se tece uma crítica estrutural dessas narrativas e suas inserções e representações. Vamos ver filmes trash, desenhos animados, escutar funk e hardcore – e não só aquele Chico e Caetano que o professor adora e o estudante nem tanto – e eventualmente vamos falar da vida, sobretudo no ensino para adultos, vamos falar dos filhos, de injustiça no mundo do trabalho e de sexo e de relacionamentos. Todos os tópicos proibidos devem ser enfrentados: política, futebol, religião. E também aqueles outros que não viraram emblemas anedóticos de tabus, mas que são tópicos vitais para refletirmos nosso espaço e nosso tempo: racismo, misoginia, desigualdade social. Perceber as áreas de falta e preenchê-las. A aula deve ser um espaço terapêutico, porque um espaço para livre narrativização da vida. Porque qualquer espaço que promova a narrativização, que possibilite uma elaboração compartilhada, coletiva, é potencialmente um espaço terapêutico. E os traumas abundam na escola. Como lembra Aleda Assmann:

O afeto como potencializador da percepção conserva elementos da recordação que ingressam na memória de armazenamento como partes sem um todo ou como micronarrativas dobradas e lá ficam lado a lado, desconexas. Tais núcleos de recordação pré-linguística e protonarrativa estão no meio do caminho entre “impressão” e codificação simbólicas. Na direção da codificação simbólica, eles formam o material para processos secundários de estabilização narrativa e interpretativa. Aqui ainda é preciso retornar, mais uma vez ao significado da verbalização de recordações. Transformam-se em *anedotas* as recordações que, via de regra, foram polidas regularmente por meio de um narrar. Nesse processo, a força estabilizadora migra do afeto para

a fórmula linguística, de modo gradual. Sobre a anedota vale dizer que “é na comunicação que sua graça ou dramaticidade se mantém viva, ou só nela se terá formado”. Anedota e *símbolo* representam aqui diferentes formas e narrações. Enquanto aqui se fortalece uma recordação em reiterados atos de fala, acolá a recordação se solidifica em um ato hermenêutico de autointerpretação. Uma narração está sob o signo do que é digno de nota e, conseqüentemente, sob o signo da memória; a outra narração, sob o signo da interpretação e do sentido. Com isso, retorno ao meu triângulo. Se afeto excede uma medida suportável e converte-se em excesso, então não estabiliza mais as recordações, mas as destrói. É esse o caso do *trauma*, que transforma diretamente o corpo em uma área de gravação e, com isso, priva a experiência do processamento linguístico e interpretativo. **O trauma é a impossibilidade da narração.** Trauma e símbolo enfrentam-se em um regime de exclusividade mútua: impetuosidade física e senso construtivo parecem ser os polos entre os quais nossas recordações se movimentam. (ASSMANN, 2011, p. 282 e 283, grifo meu.)

Os elementos que você recebe, você tenta usar. Os elementos que você traz consigo, você dosa, para que não ocupem espaço demais. Mesmo o conteúdo formal, quando empregado, não pode ser mais que um convite à investigação. E insisto na arte só porque, basicamente e em geral, tem faltado arte na vida de todos nós. Tanto que aquela que produzimos, tendemos a ignorar. Retomo Mattos para destacar que:

Uma leitura singular que revela o fato de os professores de história estarmos imprimindo em nossa prática cotidiana um significado diverso, provocando talvez uma surpresa e rejeitando uma inferioridade. De modo categórico, afirmamos ainda uma vez que, por meio de uma aula, também se conta uma história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história. Por lermos de um modo singular uma proposição, podemos afirmar que também somos autores. Mas o fazemos não para firmar uma semelhança, e sim para sublinhar a diferença que nos identifica. (MATTOS, 2006. P. 11)

Amparo nas ideias do professor Ilmar Rohloff de Mattos sobre a *aula como texto* o arranque inicial da minha proposta com essa pesquisa. Não disfarço o “sentimento de desforra e heterodoxia” que também são meus, mas o que quero é observar como prática pretendida em sala de aula o explorar de outros caminhos, o mergulhar em outras paisagens, tentar diferentes abordagens do que seja História, tanto enquanto ciência/arte quanto como experiência educacional. Diversificar as referências como instrumento para amplificar as referências recebidas em sala. Saber mais para silenciar mais e oferecer aquele espaço para outras falas e expressões. Enfim, como o professor Mattos escreveu sabiamente no artigo citado acima, eu quero falar aqui com “a consciência de uma prática: a diferença que nos identifica”. E é disso que trata esse texto.



Diego Sanchez

A OFERTA-OFERENDA DA PERSPECTIVA CULTURAL DA HISTÓRIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A antropologia está pronta para assumir intelectualmente sua verdadeira missão, a de ser a teoria-prática da descolonização permanente do pensamento.

Mas, pensando bem, talvez não estejamos todos tão de acordo assim. Pois não falta quem ainda acredite que a antropologia é o espelho da sociedade. Não, certamente, das sociedades que ela pretende estudar – não somos tão ingênuos (ou assim pensamos) –, mas daquelas em cujas entranhas foi engendrado seu projeto intelectual, isto é as nossas próprias sociedades, a “nossa” civilização. Sabemos da popularidade que desfruta, em certos círculos, a tese segundo a qual a antropologia, congenitamente exotista e primitivista, não passa de um teatro perverso, no qual o “outro” é sempre “representado” ou “inventado” segundo os interesses sórdidos do Ocidente. Nenhuma história, nenhuma sociologia consegue disfarçar o paternalismo complacente dessa tese, que reduz os assim chamados “outros” a ficções da imaginação ocidental sem qualquer voz no capítulo. Duplicar tal fantasmagoria subjetiva por um apelo à dialética da produção objetiva do Outro pelo sistema colonial é simplesmente acrescentar um insulto a uma injúria; supor que todo discurso “europeu” sobre os povos de tradição não europeia só serve para iluminar nossas “representações do outro” é fazer de um certo pós-colonialismo teórico a manifestação mais perversa do etnocentrismo. (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 20 e 21)

Era a natureza de um poder secular. Poder industrial. Foi o Ocidente que o inventou, que inventou Hitler, o orador visceral que se tornou pisoteador de nações. Que inventou Stalin, o homem que chamavam de “Genghis Khan com um telefone”. O popstar da mídia, o político. Havia ainda alguma diferença? Não na América. Atenção é riqueza, na era da mídia de massa. O palco central é mais importante que exércitos. (STERLING, 2003, p. 36)

“Eu li, cara. Parece muito bom. Tem umas ótimas provocações. Mas esse texto da ANPEd, cara, isso tá muito datado. A teoria, a academia, o ambiente intelectual tá em outro momento, com outras pautas. Sei lá, eu iria direto pro Hayden White.”

Recebi essa generosa crítica e reli muitas vezes o capítulo a seguir tentando podá-lo, desmontá-lo, reinventá-lo. De fato, o artigo da ANPEd está datado, como tudo o mais em história. Só a universalidade literária e poética não está datada e mesmo assim está. Que fazer com isso? E depois, as ideias que eu registrei nesse texto são fruto direto do diálogo que surgiu na leitura desse artigo, eu não poderia apenas colher meus comentários como cachos de uma vinha e maçarocá-los para servir depois de alguma fermentação. Não. Eu não quero oferecer um drink, quero oferecer uma paisagem.

Você recebeu um convite, traga seu drink se quiser, para bebericar sob os arcos retorcidos do meu vinhedo. Quero que você olhe em volta, aprecie esse jardim. E as coisas estranhas que aqui crescem livremente.

O artigo de Clarice Nunes e Marta Maria Chagas de Carvalho, intitulado *Historiografia da Educação e Fontes*, foi uma referência fundamental para os primeiros passos dessa jornada. Publicado originalmente nos *Cadernos ANPEd*, número 5, de setembro de 1993, ele oferece uma contextualização da chamada Nova História Cultural no Brasil a partir do que foi produzido pelo Grupo de Trabalho de História da Educação nas reuniões da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ocorridas nas décadas de 80 e 90 do século passado, dialogando com esse texto, pude vislumbrar uma maneira de situar meu próprio ponto de vista, enquanto historiador e enquanto educador, na intenção de desembaraçá-lo onde parece contraditório e nutrindo-o com a perspectiva que, imagino, seja própria da História Cultural.

As autoras fazem questão de explicitar ainda nos primeiros parágrafos seu posicionamento, de maneira que, segundo Nunes, investem “em duas direções bem marcadas: a importância de problematização e do alargamento da concepção de fontes em história da educação, no intuito de construir uma historiografia menos generalista e estereotipada” (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 8), enquanto que para Carvalho trata-se da “reflexão em torno da nova história cultural e suas relações com a história da educação” (Ibid., p. 8). Assim, senti uma identificação tanto com a finalidade quanto com a perspectiva de “compreender as fontes não apenas como instrumento manipulado pelo pesquisador, mas como problema que remete diretamente à constituição do campo da própria história da educação.” (Ibid., p. 8). Essa identificação com o posicionamento das autoras ao “colocar em discussão a própria postura e os problemas que valorizamos, na prática da pesquisa.” (Ibid., p. 9) assumiu a função de elemento norteador do presente trabalho, ao colocar em discussão minha própria postura enquanto historiador engajado na realização de uma pesquisa, bem como enquanto professor de História.

Nesse artigo temos então uma descrição bastante densa e bem estruturada das bases conservadoras do ensino de história no Brasil, bem como de que maneira, com o advento da disciplina História da Educação, estabeleceu-se uma espécie de reforço dessas bases conservadoras. Nas palavras das autoras:

[...] a disciplina história da educação, fruto da modernidade, funcionou como freio à implantação dos próprios valores, reforçando pertencimentos

tradicionais ainda presentes na vida das cidades. Através dela, a educação, mais do que um instrumento de aperfeiçoamento, como liberais e socialistas haviam imaginado, aparecia como a reiteração de uma “perfeição” passada. Sua abordagem no plano de uma história das ideias pode ser vista também como uma reação à própria fragmentação disciplinar. Ela buscou compreender o pensamento pedagógico na sua unidade, recusando-se a explicá-lo pelas suas influências e remetendo-o a uma origem sempre indefinida. (Ibid., p. 16)

Esse excerto evidencia um *movimento de perpetuação* de uma forma fragmentária de ensino, que conta com conteúdos previamente aceitos e impostos. Acaba por reforçar também, embora não banque essa defesa abertamente, a ideia de que a principal função do professor de História é transmitir conteúdos históricos, e os conteúdos históricos são determinados por uma normalidade aparentemente incapaz de desassociar a História de sua assinatura escriturária (escritocêntrica), eurocêntrica e patriarcal.

A beleza e seu avesso não estão nas coisas vistas. Mas também estão menos nos olhos de quem vê do que nas práticas e discursos que constroem o próprio olhar. Algo equivalente se processa em todos os sentidos. O que agrada e encanta nosso tato e nosso paladar, nosso olfato e nossa escuta, assim como aquilo que lhes desperta a indiferença, o incômodo e a repugnância, não está concentrado nas propriedades intrínsecas do que experimentamos. É no interior das sociedades e ao longo da história que se produz a aversão às vozes dos oprimidos e marginalizados. A língua, o corpo e a voz de pobres e de mulheres, de idosos e de nordestinos, de iletrados e de caipiras, de negros e de transgêneros são vistos e ouvidos como deformidades, porque os olhares e as escutas que os veem e os ouvem foram majoritariamente constituídos sob um prisma discriminatório e elitista. As diferenças que marcam os sujeitos pertencentes a grupos e classes sociais inferiorizadas passam a ser consideradas como defeitos, degenerações ou ameaças. Não deveríamos nos surpreender com o fato de que, assim julgadas, as marcas da diferença sejam recebidas com desdém e tomadas como justificativas para a perpetuação de preconceitos e exclusões. (PIOVEZANI, 2020, p. 264)

Esse alinhamento narrativo que perpetua as naturalizações que estabelecerão o que é real e o que não é; o que é aceitável e o que não é; o que é normal, afinal, e o que não é, está muito mais ligado à (no sentido de que é muito mais fruto da) formação sociocultural de seus agentes do que de uma normativa pedagógica. Não se trata de um plano de currículo: trata-se de quem somos, daquilo que lemos, comemos e fazemos, dentro e fora das escolas.

Acontece que a “realidade” dos números é inencontrável fora de sua base na boa consciência dos que decidem. Ou melhor, não: a realidade dos números é a dos efeitos de realidade produzidos, efeitos duros e terríveis. Quando as equações são adotadas como fonte de autoridade, as tabelas de Excel como vozes de oráculos ante as quais abaixamos respeitosamente a cabeça, alavanca das decisões então os desesperos sociais, as misérias de fins de mês, os rebaixamentos de classe social, as ruínas são previamente justificados. E tudo ocorre “em conformidade” com a lei de ferro da economia, com a “realidade” incontornável das equações: números são números.

Que realidade? Não aquela, sufocada, das solidariedades interindividuais, do sentido elementar de justiça, do ideal de compartilhamento. Não a espessura das realidades humanas, que os dirigentes – os “responsáveis”, como se diz, sem dúvida por ironia –, num misto de indiferença e cálculo, esquecem, dissimulam, escondem para eles próprios por trás do anteparo de suas estatísticas impressas em papel brilhante.

E que lei “superior”? A única coisa que vejo, sobretudo, é uma ganância descarada. Onde está a providência que eles invocam? E a necessidade imprescindível? Compreendo que as autoridades de poder e de dinheiro possam, quando têm a ocasião, dar testemunhos da sua fé. Vendo a piedade que os dirigentes de empresas demonstram, acreditei por muito tempo na hipocrisia. Mas não. O cinismo chegou a um grau superior, quase etéreo, em que não se distingue da sinceridade. Pois as leis da economia e os decretos de Deus se assemelham, pairando nessa transcendência que os faz confundirem-se, propagando uma inelutabilidade que “se impõe” a todos sem exceção, como o tempo que está fazendo a morte que virá. E isso a um ponto tal que, ao se ver imensamente privilegiado, beneficiário da ordem do mundo – diante da massa cujo destino agora é tão somente sobreviver –, o sujeito se tornaria quase humilde. Em que ele se diz que tanta insensatez – essa monstruosidade demente das desigualdades – deve ter uma explicação superior, ao menos teológico-matemática, e seria apenas superficial. É exatamente essa função atroz da introdução do formalismo matemático na economia: inocentar aquele que colhe os benefícios. Não, ele não é o canalha especulador que arruína a humanidade, mas o humilde servidor de leis cujas soberania e complexidade escapam ao comum dos mortais. Ouço a voz desses executivos super-remunerados, desses esportistas milionários. Eles tranquilizam sua consciência alegando: “Mas, afinal, não fui eu que exigi essas gratificações exorbitantes, elas me foram oferecidas! Eu devo valer tudo isso”. Vá dizer então aos trabalhadores superexplorados que têm o salário que merecem e que são sub-remunerados porque são sub-homens.

(GROS, 2018, p. 11 e 12)

Contextualizando as origens da organização escolar desde as bases que posteriormente levariam à criação das ciências humanas – “o modelo francês de escolas normais, especialmente o da Monarquia de Julho, a solução de compromisso entre Igreja e Estado Laico, que exerceu grande influência nos demais países europeus e nas recém-libertas repúblicas latino-americanas, em todo século XIX” (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 14) – as autoras, conforme a pesquisa de outra historiadora da Educação, Heloísa de Oliveira Santos Villela,⁹ estabelecem um panorama do que teriam sido as principais referências da configuração epistêmica e escolar a partir do qual se constrói o ensino de História no Brasil. Nesse quadro surgem as disciplinas e suas variações, tensões políticas próprias de seus períodos específicos e os conteúdos que as acompanham, marcadamente reconhecidos por suas características primárias:

[...] as disciplinas das Escolas Normais foram concebidas como instrumentos de divulgação e vulgarização de teorias e experiências em curso, por intelectuais dispostos a pensar projetos de sociedade e de educação, no

⁹ A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores – dissertação de mestrado. Niterói. Faculdade de Educação da UFF, 1990.

momento mesmo em que procuravam consolidar as chamadas ‘ciências sociais’. (Ibid., p. 15)

Isto parece muito proveitoso em uma leitura anacrônica e inspirada por uma boa vontade quanto ao que seriam as teorias desses intelectuais dispostos a pensar projetos de sociedade e de educação, mas, se ao invés de imaginarmos os melhores intelectuais e os melhores projetos, segundo nosso desejo, considerarmos as premissas dos mesmos em seu próprio tempo, descortinamos possibilidades menos promissoras. Afinal,

[...] ao mesmo tempo que a Escola Normal refletiu na sua organização escolar a autonomização do conhecimento produzido, o que a caracteriza como instituição reprodutora de uma das faces da modernidade ocidental, ela não abriu mão dos vínculos tradicionais questionados por essa modernidade, como a família, a religião e a tradição, apontados como barreiras para o crescimento da luz da razão. (Ibid., p. 15)

Criticar o caráter conservador do ensino de História já embasou muitos trabalhos e não creio que seja preciso ainda denunciar esse cenário. No entanto, parece um excelente ponto de partida para o que pretendo defender a seguir: a importância de uma ação docente que reflita sobre os critérios e estruturas que conferem *aderência aos discursos* que transitam nas aulas de História, atentando criticamente não só a seus tópicos e conteúdos, mas também para a forma como são organizados e articulados.

Por sua própria natureza, a informação básica é relativamente livre de interpretações, mesmo que isso possa variar dependendo de circunstâncias específicas. Por exemplo, um baixo nível de interpretação seria necessário para informações sobre a data de nascimento de alguém encontrada em um registro oficial. No outro extremo, informações militares de crônicas medievais, normalmente complementadas com considerações sobre o direito de luta e o castigo ou a recompensa de Deus (dependendo do sentido de justiça das partes envolvidas), exigem muito esforço de “desinterpretação” e uma análise cuidadosa da retórica para produção de enunciados de informação. Em geral, as informações básicas podem ser diferenciadas proporcionalmente ao grau de interpretação ao qual estavam sujeitas. Por exemplo, também pode ser considerada básica a informação sobre fatos históricos individuais que estão faltando nas fontes disponíveis (como quando as datas de nascimento estão ausentes dos registros) e que devem ser inferidas pelos historiadores a partir de um conhecimento que não é baseado nas fontes. Ainda assim, deve-se admitir que as inferências sobre fatos analisados detalhadamente para os quais não há evidência direta nos colocam em um atoleiro epistemológico. Portanto, pode-se dizer que, para um dado pedaço de informação (enunciado) ser considerado básico, ele exige um nível relativamente elevado de consenso por parte dos historiadores quanto ao seu conteúdo informativo. (TOPOLSKI, 2016, p.62)

Parto então de um pressuposto que assume já ser suficientemente justificada a necessidade de buscar um viés do ensino de História que não seja o patriarcal/sexista, etnocêntrico/eurocêntrico (leia-se racista) e escriturário/escritocêntrico, atributos constitutivos

de um ensino colonial da História. Para o trabalho do historiador, essa perspectiva passa por criticar a hegemonia de certas fontes e linguagens sobre outras, fixando a história como uma ciência escriturária por excelência, o que implica uma ciência patriarcal por excelência, branca por excelência, conservadora por excelência e por aí vai. E quando não necessariamente por excelência, no mínimo em tendência.

Defendo aqui a possibilidade de uma *griotização* do ofício do historiador¹⁰, bem como do professor de História. Cabe, no entanto, especificar essa imagem, destacando as ressalvas e a imensa liberdade poética tomada, na relação de culturas distintas. Para uma noção segura acerca do que é a complexa casta do Dieli, a quem os franceses chamavam de “griot”, indico o texto *A tradição viva*, de Amadou Hampâté Bâ, do qual retirei o trecho ilustrativo a seguir:

É fácil ver como os griots genealogistas, especializados em histórias de famílias e geralmente dotados de memória prodigiosa, tornaram-se naturalmente, por assim dizer, os arquivistas da sociedade africana e, ocasionalmente, grandes historiadores. Mas é importante lembrarmos que eles não são os únicos a possuir tal conhecimento. Os griots historiadores, a rigor, podem ser chamados de “tradicionalistas”, mas com a ressalva de que se trata de um ramo puramente histórico da tradição, a qual possui muitos outros ramos.

O fato de ter nascido dieli não faz do homem necessariamente um historiador, embora o incline para essa direção, e muito menos que se torne um sábio em assuntos tradicionais, um “Conhecedor”. De modo geral, a casta dos Dieli é a que mais se distancia dos domínios iniciatórios, que requerem silêncio, discrição e controle da fala (BÂ, 2010, p. 197 e 198)

Assim, respeitando as diferenças culturais, sem querer instrumentalizar uma tradição viva, o que proponho é que tanto o historiador quanto o professor de História possam aprender a cultivar outra relação com as narrativas. Outro olhar, outro sistema de valoração, outro uso. Pois parece que o ceticismo inerente ao cientificismo formativo tende a castrar o potencial sensível de uma contação de história em seu caráter curativo (Cf. PERROW, 2013), da narrativa fabulosa, da poesia oralizada, da troca dialógica de saberes e filosofias, de efetivo exercício filosófico – atividades que andam de mãos dadas com o exercício de historicizar um tema, de buscar e valorizar uma ontologia das ruas, emancipada de anuências acadêmicas ou reconhecimentos e autorizações teóricas. Sob o pretexto de ater-se aos fatos, perde-se os possíveis efeitos sensibilizadores que a História poderia (deveria?) ser capaz de oferecer. Tanto na pesquisa quanto em sala de aula, a História, com letra maiúscula, a disciplina História, torna-

¹⁰ Escrevo inspirado por ideias de Odera Oruka presentes no que ele chama de filosofia da sagacidade, conforme citado por Boaventura de Sousa Santos em *O Fim do Império Cognitivo – A afirmação das epistemologias do Sul*, onde o intelectual português diz que “Oruka desmonumentaliza a filosofia no seu todo ao mostrar não só a diversidade das teorias filosóficas como também a diversidade de autorias filosóficas e de processos de criatividade e legitimação autoral” (SANTOS, 2019, p. 273).

se algo duro, pesado, quando deveria ser leve e fluida, ou no mínimo lida e fruída de maneira leve e fluida:

Os Boxímanes (exploradores da mata) ou o povo ‘San’ da África do Sul comparam uma história com o vento, acreditando que ela venha de um lugar distante.

Essa descrição captura o coração ou o ‘sentimento’ de uma experiência de contação de histórias e parece dizer muito em poucas palavras. As histórias são uma ferramenta de sobrevivência dos Boxímanes, influenciando ações essenciais em sua vida cotidiana, especialmente a caça, informando a respeito de animais do deserto que os conduzem ao alimento e à água. A relação de uma história com o ‘vento’ liga diariamente o mundo imaginário ao mundo físico.

As mulheres ‘Xhosa’ que frequentam o treinamento de contação de histórias para a primeira infância na Cidade do Cabo comparavam uma história nutritiva com uma panela repleta de alimento saudável. Elas achavam essa metáfora maravilhosa quando tentavam listar os ingredientes necessários para escrever (cozinhar) a história ‘nutritiva’ para crianças nessa ‘panela’. Elas sugeriam que até mesmo poderia haver um segundo recipiente ou panela que contivesse todos os temperos – humor, adivinhações, ‘magia’, canção ou rima – possíveis de se adicionar a uma história. (PERROW, 2013, p. 65 - 66)

Retornando não ao que as histórias podem ser, mas ao que a História se tornou, Nunes e Carvalho irão pormenorizar o processo de passagem de uma história da educação nacionalista para o historicismo alemão apontando permanências epistemológicas, mas sobretudo destacando a importância das fontes. Segundo as autoras, essa história da educação surgida na passagem do século XIX para o XX, na França, era

[...] um certo tipo de história crônica, na qual a interpretação é construída predominantemente pelos critérios de construção da narrativa e pelos critérios de seleção dos ‘fatos’. É inegável o seu caráter anacrônico (corporificação do etnocentrismo, quando as diferenças são localizadas no tempo). Nessa prática de narrar a história, o outro só aparece como negação implícita ou explícita do mesmo. (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 23)

Nela, “os acontecimentos são explicados por seu encadeamento na narrativa e não pela sua configuração social” (Ibid., p. 23), e “a localização geográfica serve para marcar o caráter nacional de certas contribuições pedagógicas e ressaltar, evidentemente, as realizações da civilização europeia, cuja tábua de valores julga todas as outras culturas” (Ibid., p. 23).

Posteriormente, ainda que somente para reforçar o caráter rígido e pesado que quem pretende, com a posse e o uso da “verdade”, colonizar criaturas inferiores e fundar uma hegemonia, o historicismo alemão estabelece outra (insuficiente) forma de fazer História:

[...] no sentido de romper com a história totalizante dos séculos anteriores, manteve certas preocupações presentes na história crônica, ao procurar enaltecer os grandes personagens. A tentativa, no entanto, de narrar ‘os fatos tal como efetivamente aconteceram’ aguçou a preocupação com a localização e uso de fontes escritas, fossem leis, relatórios, memórias ou outras produções

provenientes das autoridades escolares. A consolidação desse movimento fixou não só a hegemonia dessas fontes sobre outras, mas também a colonização, quando não supressão, do discurso do outro. Isto é particularmente visível no que diz respeito ao discurso feminino, sufocado pelo patriarcalismo dominante. (Ibid., p. 23 e 24)

As autoras trabalham na chave de apontar a importância das fontes, que são seu objeto no movimento histórico da historiografia da educação. Segundo elas, “a reflexão sobre as fontes é ao mesmo tempo uma reflexão sobre os limites não só das práticas institucionais, no que diz respeito à localização, conservação e divulgação de acervos, mas também de práticas discursivas, no âmbito da história” (Ibid., p. 23).

Isto me devolve ao problema confrontado: os critérios e recursos que conferem aderência aos discursos. Como descascar o verniz de normalidade e naturalização estabelecido por premissas coloniais da história, mesmo quando essas já são reconhecidamente ultrapassadas, obsoletas e nocivas de um ponto de vista sociopolítico?

Mas o que se não a própria historicidade torna algumas narrativas, em detrimento de outras, poderosas o bastante para se tornarem a história aceita? Se a história é tão-somente a estória contada pelos vencedores, como é que eles chegaram a vencer? E por que nem todos os vencedores contam a mesma história? (TROUILLOT, 1995, p. 26)

Assim, pretendo defender a premissa de que o historiador professor de História deva (renunciando a saber todos os fatos) assumir colocar perguntas sobre sua própria prática. E com esse convite/provocação contextualizo a presente pesquisa também no campo da teoria da história, visto que trato do uso de teorias, do descarte de teorias, das influências que as mesmas exercem sobre a prática do ensino de História e como esse caldo formativo interfere na identidade dos sujeitos que fruem desse processo, sejam docentes e/ou discentes.

Segundo a leitura de Nunes e Carvalho, cabe ao historiador “o exame da articulação entre práticas institucionais, de localização, organização e socialização de fontes, e **práticas discursivas**” (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 25, grifo meu). Esta é uma reflexão fundamental a ser aplicada na relação que o historiador estabelece com o ensino de História, o que as autoras chamam em seu texto de “balanço do campo disciplinar em que nos inserimos” (Ibid., p. 25). Elas atestam a dificuldade de construir a história desse campo (História da Educação), e citam White ao afirmar que “o historiador é um profissional não só a” [nas fontes e suas condições interpretativas] mergulhado – mas também por essa mesma circunstância, devoto de certas linhas interpretativas e, evidentemente, por elas influenciado” (Ibid., p. 25).

Entretanto, no contexto da sala de aula, o historiador torna-se professor de História, estando então submetido a outros critérios de apego e uso discursivo, bem como a outros

significados para o que seria um aspecto devocional de sua prática¹¹. Aqui, Nunes e Carvalho seguem um caminho comprometido com a pesquisa e com a produção/inserção na paisagem acadêmica; minhas observações tendem a rumar para outro, preocupado com as ambiguidades e contradições do chão da sala de aula.

Segundo generalizações comuns entre professores, os debates pertinentes ao cenário acadêmico contribuem muito pouco para a “realidade da sala de aula” e as “verdades” que lá são defendidas. Ao menos de forma superficial, professores consideram “normal” que os debates acadêmicos sejam pouco relevantes em salas de aula de Ensino Regular, seja de Ensino Fundamental ou Médio, ou de Educação de Jovens e Adultos (doravante chamado de EJA). Muitas vezes, uma aula que possua “linguagem acadêmica” é mal vista, considerada densa demais e portanto inapropriada para o ambiente escolar. Isso não é inteiramente verdade: como toda generalização, é ilusória e serve ao propósito de compor uma naturalização¹² (Cf. JODOROWSKY, 2006, p. 25). Contraponho essa alegação com as palavras de bell hooks: “quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e prática” (hooks, p. 85 e 86).

Aproximando o olhar sobre as experiências que fundamentam essas generalizações, que, por mais equivocadas que sejam, não se furtam de estar presentes, percebemos que a inadequação da “linguagem acadêmica” no espaço escolar deve-se mais ao medo e à insegurança geradas no contexto avaliativo da experiência escolar do que à incapacidade dos estudantes de acompanharem as ideias propostas ou da ocorrência de um debate surgir a partir dessa aula “densa demais”. O que nos possibilitaria formular a hipótese de que o problema é a avaliação e não a linguagem, ou ainda, o exercício do poder e não os conceitos abordados – por meio da avaliação ou do discurso competente (Cf. CHAUI, 1997) – é o fator constrangedor, desestimulador, opressor, mais que a linguagem propriamente dita, embora afinal possamos especular que a linguagem erudita carrega uma herança de exclusão em sua raiz formadora, uma forma de preservação de poderes, conservação de conhecimentos acumulados e distinção de saberes onde poderiam ser diversificados.

¹¹ Dado que ao usar a palavra “devoto” White tão somente se refere a adesão a determinada linha teórica. Aqui no Brasil, no entanto, talvez por herança jesuítica ou por uma nostalgia das escolas confessionais e do ensino cristianizado, o que temos é uma repetição ou reforço de ideias que sedimentam a visão sobre um ofício missionário do ensino, um entendimento da educação como missão, o que acentua um não reconhecimento do professor enquanto profissional, e colabora para que os docentes, permaneçam desvalorizados e mal remunerados, pois que a missão, em seu caráter sagrado, já é recompensadora por si mesma, e que o sacrifício e o flagelo, em seu contexto religioso, integram o processo como marca fundamental, aspecto irrecusável e positivado dentro dessa chave de interpretação colonizadora.

¹² “Toda generalización es ilusoria. Los acontecimientos no son nunca similares” / Toda generalização é ilusória. Os acontecimentos não são nunca similares. (tradução minha).

Ademais, também a ideia de uma linguagem propriamente escolar contraposta a uma linguagem propriamente acadêmica não é inteiramente verdadeira, está baseada em preconceitos e generalizações muitas vezes descoladas da realidade desses ambientes. É sabido que há uma tendência escolarizante das experiências acadêmicas, graças ao enorme influxo de universitários com bases escolares fragilizadas por um ensino pregresso insuficiente, de maneira que a ideia de que há pré-requisitos comuns à formação universitária e que todo estudante de ensino superior adequadamente os dominam, está longe de configurar uma realidade social. Essas incongruências entre idealização do espaço/experiência escolar em relação ao mesmo no espaço/experiência acadêmico são centrais para a abordagem aqui proposta.

Importante destacar também que as descrições feitas estão baseadas em minha própria experiência e observações acumuladas ao longo de quinze anos trabalhando na rede estadual de ensino (com algumas incursões no ensino privado), mas sobretudo em contato com muitos professores, de educação básica da rede pública e da rede privada, cujos relatos de experiência ajudam a compor, não uma imagem de realidade, nem uma descrição de nosso panorama social, mas uma descrição do problema que pretendo abordar.

Quando cito o artigo de Clarice Nunes e Marta Chagas, sei que há um deslocamento entre a abordagem das autoras e a minha. Ao citá-las, faço tendo consciência de que não tratamos exatamente do mesmo objeto, mas em seu texto, há ideias que, em camadas mais profundas, relacionam-se com o que pretendo destacar. Quando elas dizem que “se, de um lado, políticas desvalorizadoras e restritivas criam entraves à tão necessária elaboração da crítica empírica, de outro lado, não menos ameaçadores são os trabalhos de mapeamento geridos sob a perspectiva da imposição de modelos e não de direções de pesquisa” (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 31), tomo a liberdade de realocar essas ideias num contexto outro: tenho a intenção de elaborar, investigar e refletir se há e quais são as forças de “imposição de modelos” para o ensino escolar de História.

As autoras apontam que “trabalhos de mapeamento [...] são instrumentos de classificação formal que vão possuir interesse diferencial para sujeitos com diferentes visões de mundo e diferentes objetos/objetivos de pesquisa.” (Ibid., p. 31) ressaltando oportunamente que “a manipulação e os resultados dos trabalhos realizados a partir desses mapeamentos vão construir sentidos carregados de valores” (Ibid., p. 31) assim, dessa tensão ou “diálogo constante entre referência e sentido” (Ibid., p. 31) e essa relação entre referência e sentido é por demais importante, em meu ponto de vista, também quando aplicada ao contexto do ensino de História na prática escolar.

Mais adiante, quando elas defendem que “não seria cabível falar de teorias da história da educação, mas sim das teorias da história [...], dos seus paradigmas, entendidos como *modelos de construção de significado*” (Ibid., p. 31 e 32), me nutro novamente da identificação com a abordagem que pretende “o sentido [...] não apenas [como] ponto de chegada, mas principalmente [enquanto] ponto de partida” (Ibid., p. 32). Compartilho com as autoras uma “preocupação com modelos teóricos” (Ibid., p. 32) que se concretiza “menos com seu inventário, que não desprezamos, e mais com o fato de que sua necessidade [...] possa ser perversamente transformada numa espécie de imperialismo que atualize posturas ortodoxas e dê lugar às ‘interpretações autorizadas’” (Ibid., p. 32). Ou seja, em suma, não se trata de desprezar ou advogar contra os conteúdos *per se*, mas de atentar para as consequências sociais que atrelar a aula de História aos mesmos podem acarretar; e destacar que, nesse jogo, mesmo o mais bem intencionado dos professores pode fazer as vezes de instrumento do colonizador.

A necessidade que o historiador percebe de desconstruir certas representações, forjadas no âmbito do imaginário da produção acadêmica, volta-se imediatamente para a concepção de documento, forjada pela escola positivista, em pleno século XIX. Graças a ela temos privilegiado desmesuradamente documentos escritos (textos) e acreditado que existe uma natureza específica dos documentos relativos à problemática educacional. Esta postura têm sido mantida, independente dos aportes teóricos utilizados. (Ibid., p. 32)

As autoras descrevem que essa “concepção restritiva do documento significa deixar de lado justamente sua historicidade” (Ibid., p. 32), e fazem isso ainda no início da década de 90. Hoje, em pleno 2020 cataclísmico, vemos professores, estudantes e Secretaria da Educação emblematicamente articulando distribuição de material didático e provas em meio ao isolamento social devido à pandemia. Curiosa e preocupantemente, os agentes da educação parecem estar mais preocupados com a transmissão de conteúdos do que com o exercício de historicizar seu próprio tempo, ou – idealmente – fazer isso junto com seus estudantes¹³.

¹³ Escrevo essas palavras na cidade de São Paulo em 30 de abril de 2020. Em face de uma pandemia mundial, o ensino é conduzido ao modo de teletrabalho abruptamente. Professores imediatamente submetidos a situações por vezes absurdas, como a convocação de profissionais e da comunidade escolar para distribuição de material didático, o que foi chamado de “ação genocida” pelo deputado estadual Carlos Giannazzi (PSOL) em ação no Ministério Público (Protocolo Legislativo 260/2020) para denunciar a irresponsabilidade de gestores públicos que reconhecem a pandemia com (literalmente) o mínimo de racionalidade, ao acatar a necessidade de isolamento e articular ações estratégicas nesse sentido. Afinal, em irônica e cínica performance, a dinastia tucana de SP se contrapõe às psicóticas declarações federais, configurando para o povo diferentes camadas de genocídio: a narrativa de destruição irracional federal, expressa com exímia maestria e talento inerente, pelo presidente e ministros, em falas toscas, escrachadas, amparadas em linguagem pornográfica, apelando para insultos, mentiras deslavadas e *non sense* em suas construções linguísticas correntes; e a narrativa dissimulada de produtividade e eficiência defendida pelo perfil neoliberal dos tucanos governador, secretários das pastas e prefeito, como dito, evidentemente mais preocupados em construir uma imensa narrativa espetacular de aparência de competência. Enquanto isso, servidores e trabalhadores desamparados de uma estrutura trabalhista que garanta seu sustento, são tocados para o serviço como bestas de carga. Mesmo parados não podemos parar. Ao passo que nos preparamos para empilhar corpos em frigoríficos estamos distribuindo provas de AAP (Avaliação de Aprendizagem em Processo), ou indo para estúdios sabidamente infectados gravar vídeoaulas por uma remuneração ínfima e sem adicional de insalubridade. Os dias de replanejamento deixaram claro que mesmo sem saber o que fazer o importante é continuar fazendo. O que naturaliza a perspectiva do neoliberalismo (tão defendido pelo tucanato de SP nas últimas décadas e com cujo apoio direto empoderou a perspectiva, agora ilusória e aparentemente rival, alimentada pela gestão federal) no qual grandes fortunas continuam desfrutando de todos os benefícios de um estado pretensamente minimizado ao máximo, ao passo que para ações de contenção emergencial é o salário de trabalhadores o primeiro alvo de contingenciamento e austeridade. Intensifica-se com

Nesse ponto do artigo, as autoras citam trechos muito inspiradores de Febvre, Le Goff e Bloch para justificar uma abordagem mais aberta dos documentos, lembrando que a História não é só estudada a partir de documentos oficializados pelo que tomamos como cânone teórico, sejam esses documentos primários ou, na outra ponta da literatura historiográfica, os materiais didáticos, mas, também pode ser lida nas palavras, signos, paisagens e telhas (Cf. Febvre, apud Le Goff, 1984:98. In: NUNES; CARVALHO, 1993, p. 33). Isso me remeteu imediatamente à postura de Ewa Domanska como historiadora que se relaciona com uma perspectiva vanguardista da ciência, trazendo essa perspectiva para sua abordagem e, conseqüentemente, narrativas da e sobre a História. Assim como me remete à importância do historiador, vivendo a pandemia de 2020, estar ciente das conclusões de Achille Mbembe em seus estudos sobre necropolítica.

Defendo a importância do historiador, sobretudo do professor de História, manter-se apto a relacionar essas perspectivas com suas propostas de aula. Há aqui, além de uma livre interpretação (e apropriação) das ideias de Carvalho e Nunes, ou mesmo da proposição de uma constante livre interpretação e apropriação de ideias diversas de autores muitos, a sugestão de que essa ação (uma permanente livre interpretação e apropriação de fontes diversas) não apenas precede, antecede o uso de teorias, de literatura, de abordagens formais da aula, como está inscrita na própria postura com a qual o professor se apresenta para suas turmas discentes. Inclusive para performar conteúdos formais. Ou mesmo antes disso, na maneira como o professor forma a si mesmo, atualizando seus sentimentos e concepções acerca do que faz e do porquê faz, considerando os desdobramentos disso no entusiasmo da descoberta e apropriação do novo ou ainda no potencial curativo ou terapêutico que essa autoformação pode trazer. Os conceitos de bell hooks sobre autoatualização, autorrecuperação e uma pedagogia engajada ilustram isso muito bem¹⁴. A aula do professor é resultado de quem é o professor. E o professor, como qualquer ser vivo, é aquilo que ele come. Leitura (para além do universo restrito da escrita, entendendo leitura como fruição de música, do entendimento empático das expressões

isso a naturalização de uma cultura irônica, que em seus discursos nega sentidos para justapor atividades, tomando exploração por empreendedorismo e submissão por eficiência. São diferentes estéticas para o culto da morte tão em alta no Brasil. E nem são apenas as correntes federais, estaduais e municipais que compõem essa voz de adoração à morte, ao sacrifício, à violência, à desumanização, há também uma presença muito forte dessa servidão nas narrativas midiáticas, sobretudo as telejornalísticas e telereológicas, o que gera uma cultura que se retroalimenta, um simulacro de cultura, ou uma anticultura, uma necrocultura, um evidente e escancarado necroculto, onde se clama aos berros pela morte, em palavras de ordem que vão da exaltação do AI-5 às falas escandalosas do presidente da república vigente. Do “tem que matar pelo menos uns trinta mil” em 1990 ao simples “e daí?” em 2020, uma coisa que nosso execrável governante em exercício não pode ser acusado é de incoerência. Sua meta sempre foi o genocídio. E nesse contexto de cultura genocida, também emblematicamente, embora imperceptível entre tantos escândalos, temos o veto a regularização da profissão do historiador no Brasil (publicado no Diário Oficial da União em 27 de abril de 2020) que, quando justaposto com tantos professores da rede preocupados com meios e plataformas de transmitir conteúdos, parece endossar que saber historicizar e investigar historicamente é menos importante que transmitir conteúdos didáticos previamente produzidos.

¹⁴ Conceitos trabalhados no texto *Pedagogia Engajada*, primeiro capítulo do livro *Ensinando a Transgredir – A Educação como Prática da Liberdade* de bell hooks. Publicado no Brasil pela Editora Martins Fontes.

corporais e faciais do outro, da observação, outra vez, da paisagem, dos signos e das telhas) é alimentação mental.

Comer as coisas do mundo, o que inclui práticas de antropofagia e de teofagia, “mascar a Madame Bovary”, como Friedrich Nietzsche um dia imaginou, ou comer o corpo e beber o sangue de Cristo pertencem a um modo óbvio e crucial de apropriação-do-mundo – um modo crucial de apropriação-do-mundo sobre o qual, porém, não gostamos de falar e que constantemente tentamos projetar em direção às, e sobretudo para além das, margens da nossa própria cultura de sentido. A razão mais óbvia para essa antipatia não apenas intelectual é a tensão entre a nossa cultura como cultura predominantemente centrada no sentido, por um lado, e o comer o mundo como modo mais direto de nos tornarmos um só com as coisas do mundo na sua presença tangível, por outro. (GUMBRECHT, 2010, p. 114)

Quando assumimos que algo é normal, construímos ativa e deliberadamente essa normalidade. Se um fenômeno é considerado comum torna-se inevitável em termos sociais/culturais. Para o professor de História esse exercício deve ser enfrentado/confrontado a qualquer custo. Consequentemente, o professor de História torna-se um guerreiro da problematização. Incansável e inclemente questiona cada certeza, pressuposição ou aspiração de normalidade. Inimigo declarado da normatividade. Aniquilador implacável de “éassimmesmos” e “semprefoiassims”. Ou, nas palavras das autoras que acompanham essa apresentação:

Ao historiador compete, além de se informar sobre o que há nos arquivos e suas lacunas, fazer a leitura crítica dos documentos. Não se trata para ele, assim o entendemos, de falar tudo, determinar e articular tudo, mas sofisticar sua análise o suficiente, com o intuito de ao menos perceber de que modo os aspectos, dos quais não trata diretamente (seja pelo silêncio das fontes, seja pelas suas opções), atuam sobre aqueles nos quais se fixa. (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 29)

Essa sofisticação de análise seria a forma mais adequada para exprimir, por exemplo, a urgência por um ensino de História que sirva para uma descolonização antipatriarcal? Seria uma questão de sofisticação considerar que as pressuposições de cognição e linguagem talvez não sejam o bastante para estabelecer um diálogo franco com estudantes que não estejam inseridos na cultura formal do conhecimento, ou nessa cultura escolar que hierarquiza o conhecimento sobre o fazer, a obediência sobre o questionamento, a informação sobre a imaginação?

Como nos alerta bell hooks:

Quando o consumo cultural coletivo da desinformação e o apego à desinformação se aliam às camadas e mais camadas de mentiras que as pessoas contam em sua vida cotidiana, nossa capacidade de enfrentar a realidade diminui severamente, assim como nossa vontade de intervir e mudar as circunstâncias de injustiça. (hooks, 2017, p. 45)

Assim, quando deslocamos a perspectiva do contexto do uso das fontes na pesquisa acadêmica para o uso das fontes no ensino escolar de História, a “bandeira” do alargamento na concepção de fontes e dos procedimentos de análise das mesmas adquire uma outra faceta, que aqui se materializa pela premissa da *fruição de arte na aula*, e da *fruição da aula como arte*. Algo elaborado a partir de concepções como as de *aula como texto* ou de *aula como performance*. Pensar na aula como quarenta e cinco minutos para se desligar da verborragia midiática e prestar atenção em outra coisa. No quê? Quantas canções cabem nesse tempo? Quantas músicas? Quantos videoclipes? Quantos bate-papos¹⁵? Quantos curtas-metragens, episódios de desenho animado? Quantas páginas de um gibi não conseguimos ler juntos em quarenta e cinco minutos? Eu sei que é pouco. E torna-se menos ainda na medida que gostamos do que estamos fazendo durante esse tempo. O prazer deve ser considerado, mas mais como uma consequência do que um impulso.

Além disso, essa defesa do prazer da aula não pode suprimir o que qualquer aula tem de melhor: seu caráter inquietador, perturbador, provocador e revoltante. A aula não pode se tornar o espaço em que se assiste alguma coisa pra matar o tempo. Por isso é importante construir bem a atmosfera da aula. A aula para fruição de arte também deverá ser a aula como arte. Nenhuma forma de arte é concebida em estado de morosidade e passividade, assim não pretendo reforçar a prática massificada do telespectador (o que parece ser o rumo para o qual se orientam as aulas remotas do CMSP¹⁶, afinal, com a mesma lógica da televisão: canais, com programações e reprises e uma agenda para o telespectador acompanhar todos seus episódios de ensino-aprendizagem). Daí um ponto para pensarmos: o papel do espectador é passivo, o do leitor é ativo. Em uma sala de cinema, o espectador é submetido a essa passividade, embora ele ainda possa voltar à película para lê-la. Leitura essa que guarda um enorme potencial de referências e interrelações com outras leituras. Leitura que guarda o reconhecimento de outras leituras, anteriores e posteriores. Há de se identificar quando e como estamos em situação passiva ou ativa. Sobretudo se pretendemos demandar de nossas turmas essa ou aquela postura.

Na esteira de abordagens abertas a outras perspectivas, ou mesmo com estudos da chamada “nova história cultural”, esse giro se faz premente não só nos debates teóricos, acadêmicos ou escolares, mas principalmente para fomentar, por exemplo, a

[...] discussão das relações de gênero e educação, que tem contribuído para a renovação teórico-metodológica da pesquisa histórica na área, de diversas maneiras: por sua capacidade de apontar para a historicidade de processos de

¹⁵ Embora quarenta e cinco minutos invariavelmente só comporte uma, e apenas uma, roda de conversa.

¹⁶ Centro de Mídias do Estado de São Paulo. Sigla do aplicativo/plataforma que estabelece o veículo de interface entre professor e estudante durante as aulas remotas. Inaugurado em abril de 2020.

constituição das relações sociais; por sua exigência de determinação mais rigorosa do lugar de fala dos discursos, constituídos pelo historiador como documentos; pelo relevo dado à escola na constituição das referidas relações; pela incorporação de perspectivas teóricas, expressas em tendências historiográficas mais abrangentes, como a história das mentalidades; pelo alargamento da concepção de fontes e recurso a novos procedimentos de análise [...]; pela maneira como põe em evidência a inter-relação necessária entre estudos históricos da educação e contribuições de campos como a antropologia, a psicologia, a linguística e a filosofia (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 37)

O que também vale para as práticas de ensino, pois, enquanto nas universidades os debates decoloniais se fazem aparentemente mais presentes, ainda que convivendo com um racismo e um machismo por vezes dissimulados mas na real nem tanto, nas escolas o conservadorismo deslavado ainda é uma presença garantida. Não é raro, inclusive, que os debates promovidos em salas de aula do ensino regular contem com defesas de pontos de vista indefensáveis, despidoradamente machistas e/ou racistas.

Vale salientar que há estudos muito qualificados sobre descolonização dos currículos bem como sobre o racismo estrutural, o que fundamenta teorias importantes para que se efetive práticas de educação antirracistas. E o mesmo vale para a refutação e superação de perspectivas falocêntricas. A leitura de textos de autoras como Nilma Lino Gomes, Júnia Sales Pereira, Rita Laura Segato, Manuela Corrêa Leda, além das pesquisas recentes em andamento, e a atual relevância de autores como Silvio Almeida e Djamila Ribeiro para além dos ambientes acadêmicos demonstra uma demanda social preocupada com a urgência real por transformações de perspectiva.

Isto posto, por mais que o conteúdo programático, entre outras exigências metodológicas da cultura escolar em que o professor se insira, baseadas na expectativa (e propaganda) de garantia de aprovação numa prova, num concurso e/ou arranjar um emprego, assumam um caráter de grande importância para o educador profissional ingressante, trazer uma perspectiva antirracista e antipatriarcal para o topo da lista de prioridades deve ser central, não só para o planejamento e organização do educador em seu emprego, como em sua autoatualização, em sua relação particular com seu ofício. Não se trata de cidadania enquanto pauta, trata-se de sobrevivência enquanto realidade política e social.

Nunes e Carvalho descrevem ainda os caminhos e intermitências referentes à construção e à estruturação da chamada Nova História Cultural na e pela academia brasileira. Pela observação dos usos de autores como Peter Burke e Roger Chartier, principalmente no que se refere à tematização da pesquisa acerca de dois campos referentes à História da Educação brasileira (a história das ideias e dos projetos educacionais e a história da escola), as autoras

defendem que a situação é propícia para os estudos culturais, “na medida em que esses desafiam os pesquisadores a refinarem seus procedimentos e a incorporarem a massa de informação produzida como resultado dela” (Ibid., p. 47). No entanto, elas consideram também que

[...] pode resultar em empobrecimento deste campo de estudos se a relação desses pesquisadores com a produção historiográfica for apenas mimética, traduzindo-se numa mera incorporação de temas e recortes, dissociada da reflexão acerca das questões de fundo – conceituais e metodológicas (Ibid., p. 47)

É por isso que ressalto a importância vital de uma abordagem educacional que seja sirva a descolonização na fundamentação teórica e seja artística na execução metodológica. Não se trata de pretender inserir esse trabalho em uma escola ou uma linha de estudos, nem tampouco alinhá-lo a um modismo intelectual, mas de ressignificar a própria ação educadora segundo as exigências da minha realidade escolar, ao que a arte responde muito bem, considerando que essa realidade é, entre tantas coisas, carente de beleza e prazer.

Se lembrarmos, mais uma vez, que esse artigo de Carvalho e Nunes foi escrito na década de 1990, há de se considerar que hoje as formas de circulação encontram ampla potencialização descoladas dos conglomerados de imprensa. Então, se três décadas antes do presente texto ser escrito, a indústria midiática, ainda que marcada pela hegemonia estética e pelo monopólio político-econômico, se fazia no mínimo mais facilmente identificável, hoje fazendas de identidades digitais artificiais geram ondas massificantes de manifestações a partir de perfis fantasmas em redes sociais, interferindo no fluxo de construção de significado, criando coletivizações de pensamento artificiais (tendências), ministrando mentiras, desinformação e contrainformação em escala industrial, que naturalizadas assumem a faceta das toleradas *fake news*, resultando uma governança algorítmica, onde as mensagens não são assinadas, as informações raramente são averiguadas e dificilmente rastreáveis até sua fonte, mas cujo impacto afeta a todos e claramente se posiciona segundo interesses particulares de manutenção do poder e dissuasão perante a verdade.

Vulgarização e desresponsabilização imprimem às falas virtuais um caráter efêmero que parece anular o efeito esperado do debate público sobre a transformação social. E as escolas, assim como as universidades, são inundadas e abastecidas por essa dinâmica de criação industrial de pautas e concepções que, ainda que muitas vezes esdrúxulas, acabam exigindo análise e averiguação, e por isso “roubando” os lugares de pauta que poderiam, ou deveriam, pertencer a questões mais urgentes ou concretas.

Este texto, contudo, não trata de, e muito menos pretende, contrapor escola e academia, ou realizar esse movimento interpretativo dual com *quaisquer* abordagens, ao invés de entendê-

las como caminhos, trilhas no entendimento do homem no (e relacionando-se com o) tempo. Uma vez que os caminhos são desbravados e as trilhas demarcadas, podemos vislumbrar as possibilidades diferentes de caminhos antes de realizá-los, e assim especular, imaginar, e relatar práticas, elaborar experiências.

É de suma importância para o que se propõe como prática educacional, também frisar a recusa e o contraponto ao jogo de tendência e influência dicotômico e maniqueísta, que busca confrontar supostos equivalentes. E, ao invés, observar o sentido ou o rumo do pensamento a organizar-se assim (de modo polarizante), entendendo-o como consequência de um empuxo cultural: existe um eixo girando rápido, criando uma gravidade, que acaba estabelecendo dinâmicas de pensamento, estimulando atração e repulsa.

Romper com essas tendências é vital para o tipo de educação para a qual aponto. Perseguir a raiz do pensamento e da expressão que se manifesta em sala de aula, por mais equivocada, inadequada, antidemocrática que seja, e buscar trabalhá-la no que sustenta esse teor discursivo, investigando os sentimentos que abastecem ou são abastecidos por essas perspectivas. Afinal a aula é o espaço do erro. Estar errado, por mais ofensivo que seja o erro em sua expressão discursiva, é a prerrogativa do estudante em processo de aprendizagem. Entendo que uma perspectiva antirracista e antipatriarcal não se encerra na reprovação dessas características quando manifestas no espaço aula, mas devem ser amparadas na busca por estratégias efetivas para desarmar e desconstruir essas perspectivas nocivas naquilo que as sustentam e fazem propagar. Volto a bell hooks para reencontrar meu tom, meu objetivo, minha intenção:

Certas pessoas acham que todos os que apoiam a diversidade cultural querem substituir uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro. [...] Se tivermos medo de nos enganar, de errar, se estivermos a nos avaliar constantemente, nunca transformaremos a academia num lugar culturalmente diverso, onde tanto os acadêmicos quanto aquilo que eles estudam abarquem todas as dimensões dessa diferença. (hooks, 2017, p. 49).

Dessa forma, performar uma abordagem cultural da História passa pelo exercício ativo de valorizar a recusa, o que implica um olhar atento para o método não somente enquanto formalização de um projeto científico, mas enquanto *forma*, maneira como o ofício é realizado. Observar o sentido que as narrativas tomam exige um aprofundamento na lida com o próprio conceito de sentido, lendo-o também, além de como rumo, como significante:

Esta exigência de materialização do objeto de investigação não se resolve pelo recurso tradicionalmente usual de justapor ao entendimento de “significado” dessas ideias informações sobre seu lugar social de produção ou sobre o “veículo” que torna sua circulação possível. Isto porque as práticas dos

agentes que produzem as “ideias” e as formas impressas que as fazem circular são relevantes na própria determinação de seu significado. Esta ênfase na materialidade do objeto que muitas vezes se traduz como atenção a aspectos formais – no caso do livro, por exemplo, sua materialidade de objeto cultural dotado de especificidades formais – é uma das maneiras através das quais se evidencia o privilégio conferido pela nova história cultural ao significante, como já fizemos referência. (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 48)

Esse jogo estabelecido entre significante e significado traz à baila outro conceito fundamental, o de representação, e convida a tratar da importância ou valorização que esse mecanismo ou fenômeno linguístico adquire, justificando porque a perspectiva sob esse enfoque é tomada como crucial para tratar do ensino de História aqui e hoje.

A representação dos conteúdos assume uma importância central, quando relacionado especificamente ao papel que o professor desempenha, seja os impondo aos estudantes e/ou atrelando-os à sua própria prática. Os conteúdos trabalhados nas aulas serão o figurino disponível para o professor atuar. Mas não são únicos. E, além de inventar ou criar seu próprio figurino conceitual e narrativo, o que se propõe é que o professor também considere a possibilidade de ministrar suas aulas nu. Analisando o figurino em si. Analisando o cenário. Analisando o roteiro e as falas que lhe são sugeridas. Se não junto com seus estudantes – o que seria ideal – no mínimo para si mesmo. Ou seja: avaliar e analisar os conteúdos não como algo dado, um rumo inevitável para onde suas aulas devam convergir e se encaminhar, mas algo (conteúdos/conceitos/narrativas) que possa ser confrontado, não só nos temas que os compõem como também na forma como se impõem. Devo também salientar que essa metáfora da nudez não sugere em absoluto uma projeção ou desejo de neutralidade inerente ao exercício da docência, bem como ao da produção e interpretação do registro historiográfico. Hayden White nos oferece uma base para problematizar essa premissa:

Não existem premissas extra-ideológicas que permitam arbitrar entre as conflitantes concepções do processo histórico e do conhecimento histórico a que recorrem as diferentes ideologias. Pois, já que essas concepções têm origem em considerações éticas, a assunção de uma determinada postura epistemológica para julgar a adequação cognitiva delas representaria em si mesma apenas outra opção ética. (WHITE, 2019, p. 40 e 41)

Esse é um exemplo de contribuição que a teoria narrativista pode oferecer ao exercício do ensino de História. Essa perspectiva que entende os discursos enquanto discursos. As narrativas enquanto narrativas. O que possibilita a observação das partes que os compõem. E que convida à desconfiança dos sentimentos que esses balizam. Um pouco adiante White insiste:

Estou interessado em indicar como as considerações ideológicas entram nas tentativas do historiador de explicar o campo histórico e construir um modelo

verbal dos processos desse campo numa narrativa. Mas procurarei mostrar que mesmo as obras daqueles historiadores e filósofos da história cujos interesses eram manifestadamente não políticos [...] têm implicações ideológicas específicas. (Ibid., p. 41)

Assim, o significante privilegiado, tomar ideais por representações, ocupa função estruturante para o presente trabalho. Nunes e Carvalho recorrem a Roger Chartier para entender “‘representação’ como prática em que se posicionam seus agentes e que constitui o ‘social’ como social ordenado, hierarquizado, classificado a partir de posições dos agentes nela articuladas” (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 48), ou seja, representação como prática cultural.

E diante do assombro de “desideologizar” aulas tido como “doutrinárias” (segundo absurdices e outras propagações de medo realizadas por, por exemplo, vozes como as do M.Bebê.L. e Brasil Paralelé¹⁷), mais do que nunca se reforça a importância de contextualizar a própria aula, bem como a relação estruturante entre serviço público e mercadoria privada, e os diferentes usos da educação que esses contextos pressupõem, tais como o papel da unidade escolar em sua geografia, os bairros e comunidades que atende, sua arquitetura literal e metafórica de representações.

Defendo que o professor mergulhado e atuante nessa paisagem simbólica está imediata e inquestionavelmente autorizado para ministrar suas aulas segundo seu próprio planejamento e responsabilidade, valendo-se de suas próprias escolhas e decisões. A vacina para um discurso opressivo que visa censurar o debate político em sala de aula está na plena consciência do que se está fazendo. E de como. O teórico alemão Hans Ulrich Gumbrecht, debatendo aspectos filosóficos da produção de presença, segundo uma leitura crítica de Heidegger, afirma que

[...] todos [...] que pertencem a um ambiente intelectual que pretende ir ‘além da atribuição de sentido’ (o que também quer dizer ir além da tese da universidade hermenêutica) ficam muito hesitantes quando se trata do desafio de planejar o repertório alternativo de conceitos necessário a esse passo ‘para ir além do sentido’ (GUMBRECHT, 2010, p. 90).

Enquanto Ewa Domanska, citando Joan W. Scott em seu estudo para a revista *Rethinking History*, oportunamente nos lembra que “um aspecto do profissionalismo do historiador é sua posição política específica e claramente definida” (DOMANSKA, 2009, p. 187)¹⁸.

Assim, o lastro que ligará o professor ao seu ofício, será sua apropriação dos contextos em que atua e está inserido, e sobretudo sua aproximação afetiva (como já dito, no sentido de

¹⁷ Referências satíricas ao movimento produtor de conteúdo conservador e neoliberal (e notório propagador de *fake news*): MBL (Movimento Brasil Livre) – ativo desde 2014; e Brasil Paralelo, empresa de produção e divulgação de (vergonha alheia e) conteúdo ultraconservador, neoliberal e cristão, fundada em 2016, em Porto Alegre, RS.

¹⁸ “In Scott’s view one aspect of the historian’s professionalism is her/his specific, clearly defined political stance.” (tradução minha).

potencial para afetar seu interlocutor) com o corpo discente e a comunidade escolar. O que obviamente não exclui a presença de tensões nesse processo. A tensão e a disputa narrativa são parte integral do exercício docente, mas nem sempre há espaço ou oportunidade para salientar as possibilidades de tensão entre o docente e a teoria disposta para seu trabalho; por isso, retomo Nunes e Carvalho para defender

[...] uma perspectiva que se desloca de estudos de modelos culturais dominantes – a Contra-Reforma, o absolutismo, o liberalismo ou a ideologia protestante, por exemplo – com o objetivo seja de compreender tais modelos em sua unidade e coerência interna, seja de estudar sua difusão ou imposição, para estudos nos quais o que importa sobretudo determinar são as múltiplas e diferenciadas práticas de apropriação desses modelos, o que supõe um trabalho sobre relação entre táticas de apropriação e estratégias de imposição de modelos culturais. (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 50)

Cabe alguma menção mais detida aos conceitos de táticas de apropriação e estratégias de imposição, que Clarice Nunes e Marta Carvalho articularam segundo estudos produzidos pelo icônico historiador Michel de Certeau:

A distinção entre tática e estratégia é aqui fundamental. Ela foi elaborada por Michel de Certeau em *L'invention du quotidien: l'arts de faire*, no interesse de construir uma teoria de consumo cultural como produção. No trabalho, Certeau define tática por oposição à estratégia como ação “sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se é no corpo-a-corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo (...) determinada pela ausência de poder [...]”. Enquanto a estratégia “postula um lugar suscetível de ser circunscrito como um próprio e de ser a base a partir da qual se gerenciam as relações com uma exterioridade de alvos ou de ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e os objetos de pesquisa, etc.)”, a tática é movimento “no interior do campo do inimigo”. Deve, por isso, fazendo do tempo, da oportunidade, da ocasião seu aliado (Kairós), mover-se num “terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estrangeira”. (CERTEAU apud NUNES; CARVALHO, 1993, p. 50 e 51)

Há evidências o bastante de que não só professores e agentes educacionais, como a própria educação estão sob constante ameaça – de censura, de precarização, de difamação e de violenta exploração social e econômica em todas suas instâncias profissionais, subvalorizados tanto em remuneração quanto em sentido, em valor cultural, desprestigiados na representação de sua importância e contribuição para o todo social¹⁹. Advém desse contexto, no qual o professor se vê entre ataques e ameaças, a importância de destacar esses conceitos marciais:

¹⁹ Em pesquisa publicada em novembro de 2018, uma análise de 35 países aponta que o desempenho dos estudantes está ligado à valorização dos docentes. Em ranking divulgado pela pesquisa, o Brasil apresenta o pior resultado, ocupando o último lugar. O estudo observa que os professores são pouco respeitados e apresenta como dado fundamental para chegar nessa conclusão o fato de que apenas 20% dos entrevistados encorajaria seus filhos para seguirem na profissão docente. Fonte: Deutsche Welle, portal DW Brasil. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/brasil-fica-em-%C3%BAltimo-lugar-em-ranking-sobre-prest%C3%ADgio-do-professor/a-46206243#:~:text=Brasil%20fica%20em%20%C3%BAltimo%20lugar%20em%20ranking%20sobre%20prest%C3%ADgio%20do,encorajar%20filhos%20a%20seguir%20profiss%C3%A3o>. Acesso em: 9 de jun. 2020.

Nas formulações de Certeau, os termos tática e estratégia mantêm sua significação bélica, militar, na medida em que este historiador está interessado numa teoria das práticas de consumo cultural, que seja capaz de dar conta não apenas da matéria consumida mas também da “formalidade própria destas práticas, de seu movimento sub-reptício e ardiloso, isto é, da sua atividade mesma de ‘fazer com’” [...]. Para tanto, Certeau considera não ser suficiente o recurso a um modelo linguístico que põe em relação tais práticas com um sistema (concebido por analogia ao da língua) de que são usos particulares (neste caso, o modelo de compreensão destas práticas é a enunciação). Será preciso também recorrer a um modelo polemológico que dê conta das “relações de força” que definem “os tecidos onde elas se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que elas podem aproveitar-se” [...]. A adoção da terminologia “tática” e “estratégia” é explicitamente referida por Certeau ao modelo polemológico, de modo a marcar que, numa teoria das práticas de consumo, a questão do poder (sua ausência, caso da tática; ou sua postulação, caso de estratégia) é crucial para a determinação da formalidade de tais práticas, de seu modo de funcionamento, de sua maneira de “faire avec” e, com isto, crucial para a própria elaboração de uma teoria sobre estas práticas. (Ibid., p. 51)

Nesse jogo entre estratégia e tática, é muito efêmero e vago determinar quem possui e quem não possui poder, e como, na cultura escolar. De maneira geral, por mais contraditório que possa parecer, todos possuem algum grau de poder, embora nem sempre estejam cientes disso para estabelecer seu usufruto consciente. Estudantes possuem muitas maneiras de influenciar a temática de uma aula, que vão da colaboração à sabotagem. Professores, por sua vez, possuem o direito à liberdade de cátedra, embora muitas vezes sejam pressionados a dirigirem e ministrarem suas aulas segundo as exigências da normalidade vigente da cultura escolar onde atuam, o que, segundo muitas variáveis, pode restringir consideravelmente suas possibilidades de atuação. Também vale destacar que aqui, tão longe da França de Certeau, o equivalente adequado a um modelo polemológico exigiria uma abordagem que descolonizasse os processos permanentes de colonização e neocolonização – afinal, em nossa história, “guerra”, por exemplo, pode ser um conceito insuficiente para tratar dos nossos processos estruturais de racismo, genocídio e violência no que concerne a formação de nosso estado nacional.

Talvez a abordagem mais madura seja, como fizeram Nunes e Carvalho em 1993, parafrasear Bourdieu na pergunta que centraliza a questão referente às exigências da normalidade: “o que é que as pessoas fazem com os modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhes são distribuídos?” (Ibid., p. 52). A resposta das autoras é a seguinte:

Uma história dos usos que indivíduos, grupos ou sociedades fazem dos modelos que lhes são impostos ou dos objetos que lhes são distribuídos supõe um trabalho sobre a relação entre táticas de apropriação e estratégias de imposição. Isto porque uma história dos usos não pode ignorar as resistências que os objetos ou modelos culturais oferecem à sua utilização, ou os limites

que a ela impõem, o que traz inúmeras dificuldades, algumas conceituais e outras relativas à informação sobre os modelos ou os objetos, cujos usos o pesquisador pretende privilegiar em suas investigações. (Ibid., p. 52)

Ou cujos usos o professor pretende privilegiar em suas aulas.

Para o que se considera urgente propor, crucial é notar que o estabelecimento dessa normalidade implícita no imperativo dos modelos temáticos, conceituais, teóricos, estéticos e disciplinares que irão compor os conteúdos, pode convencer o professor de que ele não possui tanto poder de decisão para elaborar, planejar e criar suas aulas segundo sua própria perspectiva, intenção e jornada formativa. É esperado que o professor esteja em permanente autoatualização, aprimorando suas práticas e mantendo-se aberto a novas formas de realizar seu ofício, mas, em generalização vulgar, tanto na rede pública quanto na privada, as exigências e expectativas cotidianas parecem ser predominantemente as mesmas do século XIX: disciplinar, avaliar, conter. O contingenciamento dos corpos torna a escola uma instituição de central importância para retirar do espaço social os jovens e as crianças, possibilitando assim que os familiares adultos tenham tempo disponível para serem produtivos para e explorados pelo sistema capitalista no qual estão inseridos.

Levando em conta o contexto socioeconômico, esse capitalismo de terra devastada vigente no Brasil, onde grandes fortunas são agraciadas com todos os benefícios fiscais e o pretexto da narrativa de “crise” justifica uma mínima valoração tanto dos profissionais como do serviço em si, o professor (ainda que apenas potencialmente) dispõe (ou dispunha até o advento do teletrabalho pandêmico) de uma considerável autonomia produtiva quando consideramos idealmente seu ofício. Como idealizador e estrategista de suas aulas, o professor pode se dar a quantidade de trabalho que precisa ao exercer seu ofício. E só ele é capaz de fazer a leitura precisa do quanto aquele serviço educacional exige e do esforço que ele demanda. Um sábio reconhecidamente sábio não precisa justificar sua trajetória. E muito menos bater uma meta. Atribuir a si próprio trabalho é um privilégio no estágio de capitalismo desumano e genocida ao qual o território brasileiro está submetido e o que se propõe é que o professor de História interseccione essa perspectiva de autonomia produtiva com a (antagônica) perspectiva comum do emprego de professor, no qual a gestão escolar, exercendo a figura de patrão, exige e demanda as tarefas que considera adequadas para o professor realizar, atento às menores possibilidades de cavar oportunidades para usufruir desse privilégio.

A chave aqui está na ideia de apropriação, que será balizada pelas autoras a partir da leitura que Roger Chartier fará de Michel de Certeau:

O conceito de “apropriação” pretende realçar “a maneira contrastante como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que

partilham com os outros” [...]. Chartier o toma de Certeau, e ele tem relação com os modelos linguísticos e polemológicos utilizados por esse último, do que decorre a pertinência de se conceber apropriação como uso particular de um sistema, uso cujo modelo é enunciação, ou como tática, em oposição à estratégia. (Ibid., p. 53)

A apropriação cultural é tanto tática quanto estratégica, dependendo das forças que empreendem a ação. Enquanto campanhas publicitárias são estrategicamente planejadas para criar tendências de comportamento, taticamente símbolos são apropriados, reapropriados, ressignificados e reinventados na velocidade da hiperculturalidade.

O processo de globalização atua como atua de modo acumulativo e condensador. Conteúdos culturais heterogêneos apinham-se em uma justaposição. Espaços culturais se sobrepõem e se atravessam. A deslimitação é válida também para o tempo. Na justaposição do diferente, não apenas diferentes lugares, mas também espaços de tempo diversos ficam distanciados. Não é a sensação do trans, inter ou multi, mas a do hiper que reproduz de maneira mais exata a espacialidade da cultura atual. As culturas estão se implodindo, ou seja, estão se dis-tanciando em hipercultura. (HAN, 2019, p. 23 e 24)

O professor ocupa esse lugar de fronteira, em que deve balizar tanto tendências aparentemente espontâneas de conteúdo cultural, muitas vezes consequências de políticas massificantes de publicidade, e ainda identificar no conteúdo naturalizado, aquele esperado que ele utilize para ministrar suas aulas, em que medida também é consequência de uma tendência publicitária normalizante, que “vende” ideias como a importância de determinadas pautas sobre outras, ou mesmo acerca da função que é esperada que o educador desempenhe na instituição escolar em que atua. Afinal, um olhar crítico sobre o currículo pode apenas observar se seus tópicos estão bem representados e não necessariamente garante a reflexão acerca de sua função. Sobre isso, acrescentam Nunes e Carvalho que

[...] o conceito de “esquema de modelização” procura realçar a materialidade dos dispositivos, textuais e tipográficos, de conformação da leitura. Postos em relação com as práticas de leitura, entendidas como práticas de apropriação, os dispositivos devem ser entendidos como constitutivos (não exclusivos) daquelas “relações de força” que, para Certeau, definem os tecidos nos quais as táticas de apropriação se inscrevem e que “delimitam as circunstâncias de que elas podem se aproveitar”. Se o conceito de “apropriação” é mais adequado para investigação das “práticas nas suas diferenças” e o conceito de “esquema de modelização” é mais pertinente para uma história dos objetos em sua materialidade, a utilização de um supõe, entretanto, a utilização do outro. (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 53)

Essa disputa de tensões não pretende deixar o leitor à deriva. As autoras manifestam o posicionamento defendido por Roger Chartier, que “se distancia do conceito foucaultiano de ‘apropriação social dos discursos’, ao operar com a noção de um controle anônimo e exclusivo dos discursos por instituições que os confiscam” (Ibid., p. 53). E salientam:

Chartier sublinha que os dispositivos produtores de controle e condicionamento também segregam táticas que os subvertem ou dominam e que, por outro lado, não existe produção cultural que não transforme materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado, e que não seja objeto de censura ou de controle de quem domina as palavras ou os gestos. (Ibid., p. 53).

De forma que cabe ao educador o esforço de imprimir sua assinatura autoral em suas aulas, de desburocratizar o cotidiano de seu ofício o máximo possível e de valorizar seu trabalho, assim como um artífice faria. A frágil chama de aura do ofício tem somente o artista para preservá-la e encontrará nada além de obstáculos dispostos ao redor para superar.

E a despeito do tom romântico que essa artesanaria possa sugerir, lembro as palavras de um amigo professor que me disse, como um alerta e consideração, quando expliquei minha intenção de tema para esse projeto de pesquisa: “é verdade que a instituição tem uma espécie de soberania sobre o fazer do professor, mas na última escala, é o professor a própria instituição e enquanto o professor de história for até a sala de aula para professar a história, a instituição prevalece, ele é o agente do estado”.

PELA ARTE DE UMA AULA PRA MANTER NÃO CONFORME

Com esses excertos do artigo de Nunes e Carvalho em diálogo com outras fontes, eu pretendi estimular uma iconoclastia em relação a conteúdos marcados como indispensáveis. Qualquer conteúdo pode ser dispensável. Historicizar sua própria prática e a realidade dos estudantes, não. O desapego do “roteiro” habilita ao professor expandir o espaço/possibilidade de expressão dos estudantes para incorporar seu universo de representações, o figurino, os cenários e os conteúdos que os discentes trazem consigo. Partir do que possuem, professor e estudante, em comum e a partir daí tratar do que trocarão nas aulas.

Todavia, segundo as autoras (e Chartier), isso já ocorre, só que mediado pelas exigências e expectativas “do estado”, “do mercado” e “do normal”, e o que resulta é uma naturalização da exploração exacerbada, uma relação com o ofício praticamente pautada na devoção ou adequação. Um devoto está disposto a morrer. Um devoto integra contente o auto-sacrifício do que há de melhor em si. Se não em termos físicos, vitais, biológicos, então em termos da autonomia e da identidade que, enquanto educador, possa imprimir em suas aulas. Defendo que trabalhar até morrer não torna um professor melhor, porque mais do que nunca é necessário professores vivos e bem equilibrados física e emocionalmente²⁰. E também sugiro

²⁰ Uma exemplificação recente dessa situação se dá no aumento (não remunerado) do volume/tempo de trabalho disponibilizado para ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) às vésperas do início da quarentena no ensino estatal de São Paulo. O teletrabalho (tanto na rede privada quanto na pública) ratifica e naturaliza esse aumento vertiginoso no volume de trabalho. Computar o tempo de adaptação às ferramentas

que todo o esquema de adequação das aulas *reais* que acontecem em cada unidade escolar para atrelá-las a uma grade conteudista (sistemas apostilados, a programação televisiva do CMSP ou o próprio esquema de habilidades e competências “essenciais” que estrutura essa base de conteúdos) é contraproducente em termos estritamente didáticos e amplamente educacionais. Seria tanto mais fácil oferecer o material disponível, seja ele livros didáticos, apostilas, programações de tevê etc., passando por fontes materiais reais, objetos, fotografias, ou mesmo bibliografia literária diversificada, que pode ser trabalhada em trechos ou na íntegra. As opções são infinitas. A conclusão é que, quanto mais liberdade o professor tiver para montar sua própria aula, como um presente para ser desembrulhado e sobretudo utilizado pelos estudantes, maior a probabilidade que a experiência educacional se efetive para todas as partes envolvidas. Professor e estudantes sabem como ensinar e aprender uns aos outros, só precisam de um local seguro, um ambiente digno e alguns materiais.

[...] a linearidade da apresentação, que a palavra impressa em livros exige, pode falsear a recursividade e simultaneidade do ato criador. O leitor poderá estabelecer associações entre os diferentes aspectos que estarão sendo abordados e, assim, a natureza hipertextual da discussão será ativada.

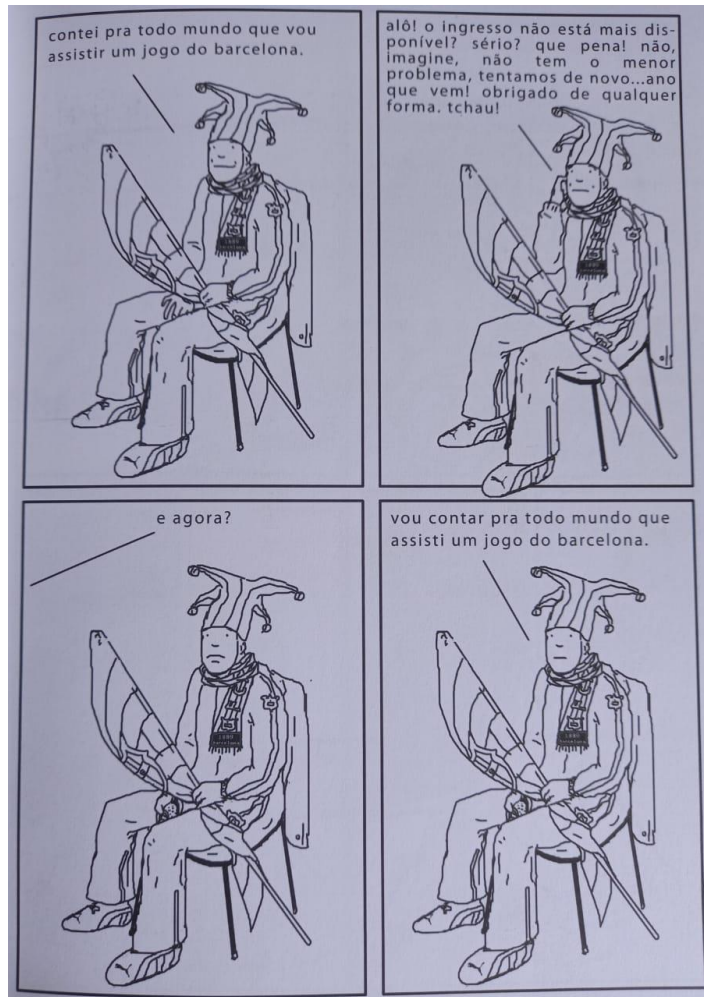
Os estudos de processos específicos [...], mostram que essas características gerais apresentam seus modos singulares de manifestação. Essas ferramentas amplas são aspectos da criação que podem ou não estar presentes em um determinado dossiê (ou conjunto de documentos de um processo) e que podem aparecer em diferente gradação de um sujeito pra outro. Cada processo é singular na medida em que as combinações dos aspectos [...] são absolutamente únicas. (SALLES, 2009, p. 26)

A intenção desse argumento é perseguir elementos para documentar uma aula não conforme. Uma aula autoral. Uma aula original, com a assinatura de seu docente e discentes integradores do processo tal qual uma assinatura coletiva está nos diferentes traços de uma obra de arte coletiva. Uma assinatura que não serve exclusivamente para preservar autoria, para fins de registro, mas enquanto uma identidade de traço, um estilo.

Trato de uma concepção de arte que não é a da obra de arte estática. Mas da arte como movimento e processo inacabado. Me interessam as ideias de Cecilia Almeida Salles sobre o processo de criação artística apresentadas em seu livro *Gesto Inacabado*, que trata de crítica genética, ou seja, observa os movimentos processuais da criação artística, apreciando o fazer artístico com tanta ou mais importância que a obra em si. Mais do que fruir e analisar a arte,

digitais e redes virtuais de interação, mais planejamento das aulas, mais redação e publicação de roteiros de aula, mais disponibilidade para plantão de dúvidas e reuniões pedagógicas, mais o processo de preparar, produzir, filmar as teleaulas e subir os arquivos de vídeo e som nas plataformas dispostas para tanto; mais do que dobrou o volume de trabalho para uma enorme massa de trabalhadores e nenhum reajuste salarial é debatido sob o (velho) pretexto de que vivemos uma profunda crise.

fruir e analisar a concepção artística, seu movimento criador. E me interessa aplicar essas ideias tomando a aula por arte. Entendendo aula como obra de arte e professor como artista.



Rafael Campos

“História, n: uma compilação quase inteiramente falsa de eventos menos importantes, trazida a nós por governadores meio mercenários e por soldados meio idiotas.”

Ambrose Pierce, O Dicionário do Diabo

“A solução do mistério é sempre inferior ao mistério.”

Jorge Luis Borges

“Tudo é real, porque tudo é inventado.”

João Guimarães Rosa

DISSECANDO E CONSTRUINDO NARRATIVAS

A substituição da busca de uma transcendência pela afirmação do direito de cada indivíduo de julgar-se de acordo com seus próprios critérios concerne tanto à ética e à política quanto à estética: os tempos modernos serão marcados pelo advento do individualismo e do relativismo. Dizer que a obra é regida apenas pela coerência interna, e sem referência a absolutos exteriores, que seus sentidos são infinitos e não hierarquizados, é também participar dessa ideologia moderna. (TODOROV, 2003, p. 16)²¹

Esse desinteresse pela história, típico dos formalistas russos, reforçou a história da “arte como procedimento”. Se a arte é um mecanismo, devemos entender como ela funciona, não como nasceu. (GINZBURG, 2001, p. 18)

A mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos. (hooks, 2017, p. 321)

A escrita em fragmentos. Existe outra escrita? Para além das divagações de pensar como o pensamento namora com as mãos nesse batucar de tecla por tecla, letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra, sentença por sentença, página sobre página. Como a escrita poderia não ser fragmentária?

Olho ao redor e vejo pilhas de livros, de textos, de papeizinhos colhidos de blocos de anotação ou páginas rasgadas de algum caderno e cadernos diferentes, de tamanhos diferentes, todos recheados com rabiscões que vou acumulando ao longo dos anos. São meus cadernos de aula. Especificamente aqueles que usei para planejar e registrar minhas aulas nos últimos anos. Eles vão compondo as coisas que quero registrar, as coisas que quero fazer, as coisas que escutei ou li aqui e ali e que faço questão de não esquecer. Minhas ferramentas. Vou deixando pistas pra eu mesmo encontrar. Como a trilha de pães que serão devorados pelos pássaros e me deixarão perdido na floresta. Face a face com a casa da bruxa. São escritos que só fazem sentido lá, nesses garranchos manuscritos. Ideogramas de rua. São letras desenhadas, só funcionam naquele tamanho, daquele jeito. Nunca fariam sentido se fossem transcritas e digitadas. Nem em tabelas, nem em campos do sistema e tampouco em uma dissertação de mestrado. Tem mensagens que não cabem em certos formatos. Tem ideias que não cabem em certas mensagens. Tem palavras que não são pra significar nada, são só pra voar ao redor de nossas cabeças, como mariposas. Quando dizemos que tem muito de mágico na linguagem, é preciso lembrar que tem

²¹ A citação é de Tzvetan Todorov, no prefácio à edição francesa de *Estética da Criação Verbal*, de Mikhail Bakhtin.

muito de sugestão na mágica. É o que faz o truque. A sugestão. É o olhar que faz a moeda desaparecer e não os dedos em luvas brancas.

Até aqui eu citei algumas vezes o que chamei de estudos acerca do narrativismo, para me referir a autores que muito tem me amparado nos rumos investigativos que a presente pesquisa tomou em sua intenção de investigar os fatores que colaboram para conferir aderência a certos discursos, bem como a maneira como os mesmos se estabelecem nas concepções gerais de normalidade. Preocupado e comprometido em desconstruir o fenômeno de naturalização de verdades, procurei por historiadores que operassem nessa lógica. Não demorou até que Hayden White surgisse como um pináculo referencial.

Narrativismo, ou seja, o estudo das narratividades, é o conceito centralizador. Observar as narrativas como entes vivos, com sua própria organicidade e sistemas de funcionamento e interação. Empreender um palimpsesto das narrativas, até seu núcleo, desvelando a força que mobilizará as ideias presentes na narrativa. À primeira vista, pode parecer algo extremamente teórico, uma perspectiva cuja existência prática será em campos estritamente intelectuais. Entretanto, a narratividade está aglutinada à ética. A reflexão sobre a ação humana mais comum: comunicar-se. A escolha de palavras que utilizamos alimenta ideias que compõem o cenário, o ambiente, de onde posteriormente outra vez colheremos palavras. Para fazer de nossas, quando as utilizarmos ao nos comunicar novamente. Vejamos o que White nos diz sobre essa chave:

[...] devo voltar agora à pergunta que usei para estabelecer e resolver o enigma de um discurso (história) que, apesar de sua pretensão de perceber a verdade sobre o passado, continuou a utilizar um modo de representação comum ao mito, à ficção, à lenda e, da mesma forma, ao romance: a narrativa. Isto é, pela narrativa, ou melhor, pela narrativização, a imposição sobre os materiais da vida real das estruturas e formas de significado encontrados apenas em estórias, fábulas e sonhos. É através da narrativização que os materiais da “história” podem ser trabalhados como um objeto adequado à razão prática e preenchidos com as possíveis respostas para a pergunta: o que devo fazer? Ou o que deve ser feito? (WHITE, 2018, p. 15 e 16)

Costumo recomendar o artigo *O Passado Prático* (2010) como uma porta de entrada para o autor. Nele, Hayden White apresenta argumentos que poderiam ser compreendidos como o coração pulsante do que move seu trabalho em *Meta-História*: ao analisar obras literárias e sua relevância para o estudo da História e problematizar a suposição de que uma obra ficcional não teria tórus para exprimir uma leitura do “mundo real”, ele trata da relação entre história e os recursos literários disponíveis para a construção de uma narrativa. Sua provocação consiste em nos lembrar que

Qualquer narrativa ou qualquer consideração sobre uma série de eventos relacionados na forma de uma narrativização, isto é, moldados e conformados como uma história, podem ser traduzidos para um aparelho puramente conceitual [...] (Ibid., p. 12)

Hayden White nos revelará em sua obra tanto os elementos literários estruturantes das maiores obras da teoria historiográfica europeia ocidental quanto o potencial historiográfico em obras da literatura, como é o caso, para citar um exemplo, do romance *Austerlitz* de W. G. Sebald, analisado em *O Passado Prático*. Essa abordagem traz consigo uma importante provocação quanto ao purismo histórico conferido a certas narrativas “científicas” e “factuais”. Além de White, também Ankersmit e Ewa Domanska irão desfiar críticas ao “fetiche do fato”²².

Austerlitz (originalmente publicado em 2001 e, no Brasil, em 2008), obra prima do escritor alemão Sebald, é classificada como um romance histórico e narra a investigação histórica da personagem que dá título ao livro, Jacques Austerlitz, um pesquisador em busca de sua própria biografia. Em certa altura de sua análise, White apresenta algo de seu próprio posicionamento, argumentos que muito interessam aqui:

Por outro lado, esse livro não é explicitamente uma história, embora o seu “conteúdo” e seu referente último sejam visivelmente “históricos”, o que, pode-se argumentar, significa que ele, para além da melancolia que surge a partir da sugestão de que um simples conhecimento “histórico” de “história” levanta mais problemas do que resolve-os, quando se trata de buscar um significado para uma vida individual ou existência, beira tornar-se uma espécie de filosofia da história, embora uma filosofia de tipo decididamente “prático” (ao invés de “teórico”). Mais uma vez, como acontece com Walter Benjamin, a história da investigação de Jacques Austerlitz sobre o passado recente da Europa parece apenas revelar que as pessoas que “fizeram a história” estavam – como os nazistas – tanto interessados em esconder evidências de seus feitos quanto na celebração e monumentalização de suas intenções. Acontece que, se podemos tirar alguma lição da contemplação da história de Austerlitz, ela poderia consistir na descoberta de que **não existe tal coisa como uma “história” contra a qual poderíamos medir e avaliar a validade de qualquer “anti-história” ou de “mitificações” destinadas a acobertar e obscurecer as “verdades” do passado. É tudo anti-história, sempre escrita tanto “contra” quanto em nome de alguma “verdade”.** (Ibid., p. 12, grifo meu)

Essa premissa, por si só, funciona como justificativa ao suposto mal estar com o narrativismo ou com o que ele representa para a disciplina História: há um potencial iconoclástico nessa abordagem teórica. Assim como essa argumentação também dissolve, feito uma torrente o infantil receio fomentado por discursos como os produzidos sob a bandeira da

²² Considerando as contribuições da estudiosa feminista Joan W. Scott, em seu artigo sobre a obra de Frank Ankersmit, Ewa Domanska nos diz que a abordagem de Scott é tipicamente pós estruturalista, afirmando que ela “aponta que a experiência enquanto categoria é sempre uma construção contendo traços ideológicos do contexto de onde emerge. Adequadamente, os estudiosos que enfatizam o papel da experiência na pesquisa histórica são tão ingênuos quanto aqueles que acreditam no fetiche do fato.” “She points out that experience as a category is always a construct containing ideological traces of the context from which it emerges. Accordingly, scholars who stress the role of experience in historical research are as naive as those who believe in the fetish of fact.” (DOMANSKA, 2009, p. 187, tradução minha).

Escola Sem Partido, de que os professores de história seriam doutrinadores políticos, e por isso devem ser tolhidos, contidos, vigiados e disciplinados, para que restrinjam suas aulas aos “fatos” e as “verdades” oficiais.

Michel-Rolph Trouillot também contribui para realizarmos uma leitura mais “pé no chão” desse complexo teórico proposto por Hayden White, tornando mais acessível algo do contexto intelectual em que as ideias de *Meta-História* surgiram e por onde transitaram:

A proposição de que a história é outra forma de ficção é quase tão antiga quanto a própria história, e os argumentos utilizados para defendê-la variaram bastante. Como sugere Tzvetan Todorov, mesmo na afirmação de que tudo é interpretação não há nada de novo, exceto pela euforia que atualmente cerca a afirmação. Aquilo que chamo de visão construtivista da história é uma versão particular dessas duas proposições que adquiriram visibilidade na academia a partir dos anos 70. Ela se baseia em avanços recentes da teoria crítica, na teoria narrativa e na filosofia analítica. Em sua versão dominante, contesta a ideia de que a narrativa histórica evita a questão da verdade em virtude da forma.

Narrativas são necessariamente esquematizadas, de uma maneira que a vida não poderia ser. Portanto, elas necessariamente distorcem a vida, não importando se a evidência sobre a qual se sustentam esteja comprovadamente correta. Por esse ponto de vista, a história torna-se um entre muitos tipos de narrativa, sem qualquer distinção especial a não ser sua pretensão de verdade. Enquanto a visão positivista oculta as figurações do poder atrás de uma epistemologia ingênua, a visão construtivista nega a autonomia do processo sócio-histórico. Levado ao seu extremo lógico, o construtivismo vê a narrativa histórica como uma ficção entre outras. (TROUILLOT, 2016, p. 25 e 26)

Em *Meta-História*, o que Hayden White faz é, a partir de uma abordagem influenciada pelo estruturalismo²³, criar ferramentas para analisar a obra historiográfica de historiadores europeus oitocentistas (Hegel, Michelet, Ranke, Tocqueville, Burkhardt, Marx, Nietzsche e Croce). Assim, ele olha para a obra desses autores como um crítico literário faria, atento aos elementos linguísticos/discursivos/estéticos que cada um utiliza para “historiar” ao construir suas respectivas narrativas.

Pra tanto, ele estabelece a distinção de três principais estratégias usadas por esses historiadores para explicar a história e defender seus pontos. São essas estratégias narrativas a explicação por argumentação formal, por elaboração de enredo e por implicação ideológica. Cada uma delas são aprofundadas em outras categorias à medida que ele vai analisando as obras de cada autor. Ainda no prefácio, White afirma que

[...] trato o trabalho histórico como o que ele manifestadamente é: uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa. As histórias (e

²³ Segundo definição encontrada na Wikipédia, “Metodologia científica aplicável ao estudo do texto literário a partir de princípios universais que governam o uso da linguagem, isto é, a partir de todos os elementos que o constituem e que estão relacionados entre si por um sistema único de significação, a que se chama estrutura”. (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Estruturalismo>. Acesso em: 2 fev. de 2021). Para um panorama muito mais rico e complexo, confira entre outros, DOSSE, François. *História do estruturalismo*. Bauru: Ed. Unesp, 2019.

filosofias da história também) combinam certa quantidade de “dados”, conceitos teóricos para “explicar” esses dados e uma estrutura narrativa que os apresenta como um ícone de conjuntos de eventos presumivelmente ocorridos em tempos passados. Além disso, digo eu, eles comportam um conteúdo estrutural profundo que é em geral poético e, especificamente, linguístico em sua natureza, e que faz as vezes do paradigma pré-criticamente aceito daquilo que deve ser uma explicação eminentemente “histórica”. Esse paradigma funciona como o elemento “meta-histórico” em todos os trabalhos históricos que são mais ou menos abrangentes em sua amplitude do que a monografia ou o informe de arquivo. (WHITE, 2019, p. 11)

Essa é uma descrição geral do que Hayden White faz em *Meta-História*, cujo subtítulo é *A Imaginação Histórica no século XIX*. Ao analisar de que maneira um relato, escrito ou crônica – enfim, uma estória – se torna História (com “agá” maiúsculo), o autor pretende a todo momento refletir e pôr em evidência o caráter “factual”, “realista” e “científico” da História. Ele critica essas formas de entender a historiografia, defendendo que a História se aproxima muito mais de uma forma de arte narrativa do que de uma ciência empírica. Ou pelo menos tanto quanto, sendo a História, no mínimo, tanto arte quanto ciência. Um pouco adiante, ainda nas primeiras páginas do seu prefácio, ele nos mostra o miolo motor de seu maquinário:

Ao contrário de outros analistas da escrita histórica, não suponho que a subestrutura “meta-histórica” do trabalho histórico consista nos conceitos teóricos explicitamente utilizados pelo historiador para dar a suas narrativas o aspecto de uma “explicação”. Acredito que tais conceitos compreendem o nível manifesto do trabalho, visto que aparecem na “superfície” do texto e podem comumente ser identificados com relativa facilidade. Distingo, porém, três tipos de estratégias que podem ser usadas pelos historiadores para alcançar diferentes tipos de “impressão explicativa”. Chamo, a essas estratégias, explicação por argumentação formal, explicação por elaboração de enredo e explicação por implicação ideológica. Dentro de cada uma dessas diferentes estratégias identifico quatro possíveis modos de articulação pelos quais pode o historiador alcançar uma impressão explicativa de tipo específico. Para os argumentos há os modos do formismo, do organicismo, do mecanicismo e do contextualismo; para as elaborações de enredo há os arquétipos da estória romanesca [referente a romance], da comédia, da tragédia e da sátira; e para a implicação ideológica há as táticas do anarquismo, do conservantismo, do radicalismo e do liberalismo. Uma combinação específica de modos constitui o que chamo de “estilo” historiográfico de determinado historiador ou filósofo da história. (Ibid., p. 12)

Sempre que releio essa passagem sobre o estilo historiográfico, me lembro das aulas do professor Alexandre Pianelli Godoy no ProfHistória, quando me dei conta de que estilo tem a ver com estilete. Uma ferramenta feita para traçar um corte. O corte é onde está escondido o que decidimos manter fora da narrativa. Essa imagem é importante para lembrarmos o uso que a teoria de Hayden White oferece para o professor de História na trincheira da sala de aula,

seja qual for o *front*²⁴. Nos traz para o compromisso de ensinar um estudante a ler o que não foi dito por um discurso. O professor de História convida a ficarmos atentos para as intencionalidades que vibram não por baixo, mas mais baixo, nas vozes. Soando junto embora oculto. Os sub-tons. Para tanto, precisa arejar suas aulas, ventilar os corações (Cf. SATRAPI, 2010). Trazer a imaginação para estrelar entre as mais relevantes competências e habilidades estimuladas em um estudante. O professor de História, habitando a fronteira entre arte e ciência, colhe desses dois mundos elementos para despertar o interesse dos estudantes por seus próprios mundos em curso e em rota de colisão. Afinal, estamos tratando do que Josep Fontana chamou de “pensar historicamente”:

Temos uma responsabilidade muito grave perante uma sociedade para a qual temos somente de explicar o que ocorreu no passado – que no fundo é a parte menos importante do nosso trabalho – senão a que devemos ensinar aquilo que meu professor Pierre Vilar chama de “pensar historicamente”. O que implica ensinar a não aceitar sem crítica nada do que se pretende legitimar a partir do passado, e a não se deixar enganar por tópicos que querem jogar com nossos sentimentos para induzir-nos a não utilizar a razão. (FONTANA, 2003, p. 24)

E quando pensamos em ciência e arte, o choque entre as duas concepções é evidente, sobretudo ao tratarmos de imaginação, visto que a ciência (principalmente o entendimento europeu da mesma no século XIX) tende a restringir a imaginação, determinando impossibilidades e limitando o entendimento do que pode ou não ser real, traçando os limites entre o que existe e o que não existe no mundo; enquanto a arte quer estimular a imaginação, levando-a a transcender a si mesma. Vale aqui destacar que a todo momento Hayden White rompe com classificações formais que dicotomizam as narrativas em categorias excludentes como ciência e arte, ou prosa e poesia. Ele propõe que busquemos o que há de prosaico na poesia bem como o que há de poético na prosa... e nessas intersecções ele estabelece outra estrutura de análise que é a de destacar nas obras historiográficas os usos de quatro figuras de linguagem fundamentais: metáfora, sinédoque, metonímia e ironia. Voltemos ao autor, ainda em seu prefácio à *Meta-História*:

Assim, postulo quatro modos principais de consciência histórica em consequência da estratégia prefigurativa (tropológica) que informa cada um deles: metáfora, sinédoque, metonímia e ironia. Cada um desses modos de consciência proporciona a base para um protocolo linguístico preciso com que prefigurar o campo histórico e a partir do qual podem ser empregadas estratégias específicas de interpretação histórica para “explicá-lo”. Afirmo

²⁴ Uma metáfora dentro de outra metáfora requer uma breve contextualização. Escrevo “trincheira da sala de aula” em referência a uma figura de linguagem bastante utilizada por mim e também por muitos colegas educadores ao se referir ao próprio ofício. A metáfora busca ilustrar condições indignas e insalubres de valoração e amparo infraestrutural, mas nunca, em hipótese alguma, sugerir contraposição ou conflito entre estudante e docente. O conflito está no interior da estrutura, e não entre servidores e comunidade. A violência decorrente emana a partir da estrutura, atingindo a todos, servidores e comunidade.

que os mestres reconhecidos do pensamento histórico do século XIX podem ser compreendidos, e que suas relações mútuas como participantes de uma tradição comum de investigação podem ser confirmadas, pela explicação dos diferentes modos tropológicos que lhes inspira e informa o trabalho. Em suma, é minha opinião que o modo tropológico dominante e seu concomitante protocolo linguístico compõem a base irreduzivelmente “meta-histórica” de todo trabalho histórico. E sustento que esse elemento meta-histórico nas obras dos historiadores magistrais do século XIX constitui as “filosofias da história” que implicitamente mantêm suas obras e sem as quais eles não poderiam ter produzido os tipos de obras que produziram. (WHITE, 2019, p. 13)

Porque mais importante que a leitura dos conteúdos, é saber ler como esses conteúdos são construídos. O que se pretende construir com os conteúdos que nos são oferecidos para trabalhar? O que o professor quer construir com sua aula? As agendas coincidem?

Em *Trópicos do Discurso: ensaios sobre a Crítica da Cultura*, Hayden White nos apresenta uma coletânea de textos em que expande sua proposta de meta-historicização, tratando de temas como interpretação, o problema da concepção iluminista da História, representação, fato e ficções, além de analisar autores anteriores ao século XIX (como Giambattista Vico) e posteriores (como Michel Foucault e Lévi-Strauss). Nesse livro suas ideias não apenas se desdobram, pois em *Meta-História*, ainda que surpreendendo e instigando pela ousadia de sua proposta, o estudo encerra-se num campo e abordagem teórico da análise historiográfica oitocentista, enquanto os ensaios dos *Trópicos do discurso* complementam e expandem as ideias ali contidas, revelando seu potencial como a caixa de ferramentas que são.

Se fosse pra escrever um manualzão sobre Hayden White, eu começaria dizendo que ele te apresenta um maquinário em *Meta-História*. É como uma hipertecnologia saída dos quadrinhos ou da literatura fantástica. *Meta-História* é um foguete, é um imenso telescópio, um carro – no sentido mais arcano-tarológico do que automobilístico-mercadológico: carruagem. Veículo. Uma máquina para observar e pôr em movimento a História e a historiografia. Como comentei, e imagino estar demonstrando, já nos textos de introdução, White nos abre o capô para exhibir, orgulhoso, o motor. Antes de dar partida, ele quer explicar como funciona sua máquina. E, sabe, tem uma cordialidade de velha guarda nesse gesto. Essa generosidade que se encontra entre entusiastas que gostam das mesmas coisas.

Esse índice de dirigibilidade e funcionalidade da obra, essa exibição das engrenagens, está manifesto desde as primeiras páginas e no que seria o principal tema por ele abordado: o trabalho histórico – com seu caráter (intrinsecamente? inevitavelmente?) escriturário – é “manifestadamente uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa”. Quando aborda assim a História, Hayden White nos convoca a uma primeira problematização da disciplina, contida naquilo que normalmente centralizamos como a principal ferramenta

material (ou não) do professor: suas fontes. Os dados, a informação sobre um ocorrido, os fatos que são feitos (Cf. VICO, 1999) podem, em variadas formas e gradações, integrar uma narrativa, mas em absoluto as narrativas são esses dados ou os representam enquanto expressão do que ocorreu. Dessa maneira, Hayden White propõe que a História seja lida tal qual é: um compêndio de narrativas que expressam muitas, variadas, contrastantes e contraditórias verdades que devem ser analisadas cada qual segundo seu contexto, identificando “dimensões manifestas – epistemológicas, estéticas e morais – do trabalho histórico” e jogando com interpretações detidas, complexas e bastante aprofundadas dessas narrativas.

As conclusões gerais que extraio do meu estudo da consciência histórica oitocentista podem ser assim sumariadas: 1) não pode haver “história propriamente dita” que não seja ao mesmo tempo “filosofia da história”; 2) os modelos possíveis de historiografia são os mesmos que os modos possíveis de filosofia especulativa da história; 3) esses modos, por sua vez, são na realidade formalizações de intuições poéticas que analiticamente os precedem e que sancionam as teorias particulares usadas para dar aos relatos históricos a aparência de uma “explicação”; 4) não apodicticamente premissas teóricas infalíveis em que se possa de forma legítima assentar uma justificativa para dizer que um dos modos é superior aos outros por ser mais “realista”; 5) em consequência disso, estamos irremediavelmente presos a uma escolha entre estratégias interpretativas opostas em qualquer esforço de refletir sobre a história em geral; 6) como corolário disso, os melhores fundamentos para escolher uma perspectiva da história em lugar de outra são em última análise antes estéticos ou morais que epistemológicos; e, finalmente, 7) a exigência de cientifização da história representa apenas a declaração de uma preferência por uma modalidade específica de conceptualização histórica, cujas bases são ou morais ou estéticas, mas cuja justificação epistemológica ainda está por estabelecer. (WHITE, 2019, p. 14)

Essa proposta de desimportância da qualidade “histórica” de uma narrativa, de questionamento permanente dos paradigmas contextuais nos enredos e enredamentos da chamada História Ocidental, e crítica feroz do ofício historiador (algo já presente na filosofia nietzschiana e do qual ele trata em seu seminal *O Fardo da História*²⁵) por si só já justificam a importância de destacar essa abordagem teórica e tropológica, essa diegese crítica, afinal é fundamental essa tecnologia de análise histórica e historiográfica, sobretudo em um programa como o ProfHistória, voltado para tratar problemáticas da sala de aula e voltando as vozes pesquisadoras para falar aos ouvidos dos professores de História.

Ao meu ver a teoria de Hayden White é mais importante para o professor de História do que para o historiador, pois que trata de formação. A formação das histórias, a formação da História a partir das histórias. O caráter formativo que a História representará para as sociedades. A maneira como a História forma a visão de mundo e a concepção de realidade

²⁵ Primeiro capítulo de *Trópicos do Discurso*.

compartilhada. O que chama a atenção para questões prementes do nosso cotidiano educacional: é preciso entender e assumir o caráter opressor inerente à figura do professor de História. É muito arrogante ser o sujeito que diz como as coisas realmente aconteceram, aquele que diz pro jovem que ele deve estudar, prestar vestibular, cursar um ensino superior, arranjar um emprego, consumir e respeitar as normas vigentes. Mesmo que nada disso seja defendido com os exageros aqui postulados, mesmo que o educador tenha outra intenção (que não essa meta desenvolvimentista, essa sina civilizatória de plantar no outro a obediência social irrefletida), mesmo que enquanto historiador ele tenha outra abordagem metodológica (que não conservadora, eurocêntrica, patriarcal – leia-se falocêntrica, misógina²⁶, colonial, racista), simbolicamente o professor de História ainda carrega essa carga consigo. Essa afirmação pretende desconstruir a ideia do professor “salvador de almas” e benevolente ao qual o estudante (tratado ou não por “aluno”) deve ser antes de tudo (ou acima de todos) grato e submisso. E além disso, convidar a um trabalho de desconstrução permanente dessa abordagem do professor de História como aquele que vem para dizer como tudo aconteceu, uma abordagem que é, sim, além de moral (moralizante e moralista), também epistêmica.

Aproveito para retomar a problematização realizada pelo historiador e professor Valdei Lopes de Araujo acerca do direito à História, em que dialoga com ideias de Luiz Costa Lima, trazendo a esse contexto crítico uma voz que não apenas se levanta contra essa aparente obsolescência da disciplina, como também retoma sua importância e a importância de se afirmar o acesso pleno e universal a ela como um direito:

A busca de novas ferramentas críticas passa por conceitos mais complexos que atualizem a aporia do discurso histórico, para me utilizar da formulação de Luiz Costa Lima. Para este autor, uma das condições definidoras da escrita da história está na reivindicação de alguma autoridade na busca da verdade do que aconteceu. Naturalmente as formas pelas quais as sociedades administram seus regimes de verdade são diversas e precisam ser continuamente realocadas, mais do que singelamente abandonadas. Como a intrigante epígrafe do grande romance de João Ubaldo, “O problema da verdade é o seguinte: não existem fatos, só existem histórias”, assim, o problema da verdade não começa ou termina pelos fatos, mas pelas condições de verdade das histórias que tornam os fatos eventos significativos. Ao lado dessa tarefa, é urgente a busca de novas formas de organizar e representar a avalanche de informações da era digital e a complexidade de nosso mundo integrado. A promessa da chamada web 3.0 de transformar, através das redes semânticas, toda informação em dado, é, para as Humanidades, ao mesmo tempo, uma ameaça e um desafio. Em todas essas frentes, a disciplina precisa ser defendida e renovada. (ARAUJO, 2017, p. 207)

²⁶ Aqui vai outra reflexão conceitual: considerando o perfil patriarcal das sociedades escritocêntricas, não seria o escritocentrismo uma expressão do falocentrismo?

Essa abordagem do ensino de História não é só teórica, mas também o é. E é nesse sentido que a máquina de White nos apresenta sua serventia. Ela serve pra desmontar essa razão branca pretensamente hegemônica. Ao tomar os discursos como discursos e não como verdades acabadas, o investigador da história tem aí uma oportunidade de reposicionar os pesos e as medidas – por vezes imensamente desequilibradas – entre as diversas fontes e narrativas disponíveis. Além disso, há a importância dessa abordagem teórica tratar das causas e fatores relacionados à aderência potencial que um dado discurso ou concepção de realidade dispõe, bem como dos apagamentos e silenciamentos que pode sofrer.

O que nos leva de volta ao historiador haitiano Michel-Rolph Trouillot e seu *Silenciando o passado: poder e a produção da história*, publicado em português em 2016 e que exerceu uma enorme influência sobre essa pesquisa. Sobretudo em sua relação com a narrativa. É uma relação quase metalinguística, pois que trata da narrativa, das diferentes narrativas, trata da narratividade, do que compõe essas narrativas, e trata também de sua própria narrativa, comentando seu ponto de vista, enquanto pesquisador, de uma perspectiva muito pessoal, íntima até, onde expõe os laços, inclusive familiares, que o enredam na pesquisa histórica que investiga e comunica.

Essa, na falta de uma palavra melhor, honestidade com que Michel-Rolph Trouillot apresenta seus temas de pesquisa e a si mesmo, assim tão despudoradamente amarrados, entranhados, foi fundamental para as escolhas estéticas que definem os contornos desse trabalho. Assim como a identificação de temas recorrentes nos debates que eu costumo propor em sala de aula. A saber, temas como a intencionalidade da História, a ideia de aprimorar nossas habilidades interpretativas afim de distinguir intenção sob informação ao performar uma leitura.

Acho difícil conferir respeito àqueles que genuinamente acreditam que a pós-modernidade, seja qual for, permite que afirmemos não ter raízes. Pergunto-me por que terão eles convicções, se é que as têm. De modo similar, alegações de que atingimos o fim da história ou de que estamos de certa maneira mais próximos a um futuro em que todos os passados serão iguais fazem que eu me pergunte sobre os motivos de quem afirma tais coisas. (TROUILLOT, 2016, p. 17)

Distinguir intenção sob informação é uma ação pouco empírica e muito subjetiva. Requer uma certa malícia, requer um jogo de imaginação a partir dos dados que se tem. A imaginação, por sua vez, em um ambiente que não a estimula e valoriza, tende a camuflar-se, ela ocorre menos porque ocorre oculta e vice-versa. Ignorar deliberadamente algo, não é ignorância. É fingimento e negligência. O fingimento é outra maneira muito comum e pouco comentada de performar a História:

Jamais estamos tão mergulhados na história como quando fingimos não estar, mas se pararmos de fingir, talvez possamos ganhar em compreensão o que perdemos em falsa inocência. Ingenuidade é com frequência uma escusa para os que exercem poder. Para aqueles sobre quem esse poder é exercido, a ingenuidade é sempre um erro. (Ibid., p. 17)

Portanto, pensar o ensino disciplinar de História sem passar por esses questionamentos é de uma ingenuidade imperdoável. E mais uma vez a ruptura entre teoria e prática no ensino se desmancha, e onde se imagina que conteúdos altamente teóricos não encontram adesão no estudante regular, percebe-se que esses autores estão ecoando uma voz, uma perspectiva, uma percepção sobre as intenções que a historiografia apresenta, que já estão no chamado chão da escola, e que já estavam lá desde o começo. Essa desconfiança para com o discurso do mito civilizatório não é uma novidade, mas o amparo epistemológico para essa postura parece ser algo que se torna mais popular a medida em que ganham corpo e espaço os intentos de descolonização do currículo. Trouillot assim, parece traduzir para a realidade palatável do ensino regular de História, aquilo que White propõe em suas análises, quando diz que:

Seres humanos participam da história não apenas como atores, mas também como narradores. A ambivalência inerente à palavra “história” em várias línguas modernas, incluindo o inglês, alude a esta participação dual. No uso vernáculo, história significa tanto os fatos em questão quanto uma narrativa sobre esses fatos, tanto “o que ocorreu” quanto “aquilo que se diz ter ocorrido”. O primeiro significado enfatiza o processo sócio-histórico; o segundo, nosso conhecimento desse processo ou uma estória sobre esse processo. (Ibid., p. 20 e 21)

Essa perspectiva sobre o que a História representa, essa consciência é que se busca observar. Dissecando as narrativas à disposição, construindo narrativas outras em oposição. Percebendo os elementos narrativos não só nos materiais e conteúdos, ou nas chamadas fontes que o professor de História utilizará para compor sua aula, mas também naquilo que paira ao redor. Nas frases recorrentes, nos questionamentos, nos posicionamentos. Ao valorizar essa participação, amplia-se um pouco o escopo do que se entende por “fato”:

O uso vernáculo da palavra história oferece-nos, portanto, uma ambiguidade semântica: uma distinção irreduzível entre o que ocorreu e o que se diz ter ocorrido. Isso ainda indica a importância do contexto: a sobreposição e a distância entre os dois lados da historicidade podem não ser suscetíveis a uma formulação genérica. As formas em que aquilo que ocorreu e aquilo que se diz ter ocorrido são o mesmo e as formas em que não o são podem elas mesmas ser históricas.

Palavras não são conceitos e conceitos não são palavras: entre os dois, há camadas de teoria acumulada ao longo de eras. Mas teorias são construídas sobre palavras e com palavras. Não surpreende, pois, que a ambiguidade aportada pelo uso vernáculo da palavra história tenha chamado a atenção de muitos pensadores desde pelo menos a antiguidade. O que é surpreendente é a relutância com que as teorias da história lidaram com essa ambiguidade

fundamental. De fato, à medida que a história se convertia numa profissão respeitável, os teóricos seguiam duas tendências inconciliáveis. Alguns, influenciados pelo positivismo, enfatizavam a distinção entre o mundo histórico e aquilo que dizemos ou escrevemos sobre ele. Outros, adotando um ponto de vista “construtivista”, destacavam a sobreposição entre o processo histórico e as narrativas sobre esse processo. A maioria considerou a própria combinação, o núcleo da ambiguidade, como se fosse um mero acidente coloquial a ser corrigido pela teoria. O que espero poder fazer é mostrar quanto espaço ainda há para perceber a produção da história sem as dicotomias que essas posições sugerem e reproduzem. (Ibid., p. 22 e 23)

Ou seja, as dicotomias, assim como os muitos “ismos” oferecidos pela teorização, são dragas de sentido, amarram o pensamento a uma estrutura determinada e dificultam a reflexão fora desse esquema. A ideia dessa pesquisa é praticar uma livre apropriação intelectual sem o estabelecimento dessas amarras. Sobretudo ao considerar que esse trabalho é escrito para professores de História do ensino regular, insisto que estar o mais aberto possível à diversidade de pontos de vista só trará vantagens; ainda reforçadas pela urgente necessidade por uma pauta de descolonização dos currículos e das imaginações docentes e discentes. A desobediência epistêmica (Cf. MIGNOLO, 2008) se faz indispensável, pois possibilitaria um espaço de respiro para outros paradigmas de conhecimento, à maneira das palavras de Nilma Lino Gomes comentando o 4º Festival Internacional de Arte Negra de 2007:

Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (GOMES, 2012, p. 102)

Portanto, o posicionamento para o qual aponto é muito claro. E convidar a uma abertura para a diversidade, não significa relativizar as interpretações que se façam da História para chegar no vulgar resultado do “tudo é possível”. Essa provavelmente é a maior problematização relacionada ao narrativismo, ou ao que Michel-Rolph Trouillot chama de “construtivismo histórico”. É importante esclarecer esse tópico, já que estamos tratando da construção de narrativas e de seu encontro com possíveis leituras, e Trouillot enfia o dedo na ferida inflamada da historiografia ocidental para apontar exatamente onde está o problema:

O respeito aos procedimentos empíricos pretendido pelos revisionistas oferece um caso perfeito para testar os limites do construtivismo histórico. A pesada

carga política e moral imediata que reveste as narrativas do holocausto para uma série de interessados no mundo todo e a força que têm e o barulho que fazem esses interessados nos Estados Unidos e na Europa desarmam política e teoricamente os construtivistas. Pois a única postura lógica dos construtivistas no debate sobre o holocausto é negar que haja uma questão a ser debatida. Eles têm de asseverar que, na verdade, não importa se houve ou não Câmaras de gás, se foi de um ou seis milhões de mortos, se o genocídio foi ou não planejado. E, de fato, o construtivista Hayden White chegou muito perto de sugerir que a relevância principal da narrativa do holocausto é servir à legitimação das políticas de estado em Israel. Mais tarde ele acabou ponderando sua postura construtivista radical e atualmente subscreve a um relativismo bastante mais modesto.

Mas até que ponto é possível reduzir o que ocorreu ao que se diz ter ocorrido? Se seis milhões realmente não importam, dois milhões seriam suficientes, ou alguns de nós poderiam chegar a um acordo em torno de trezentos mil? Se o significado é inteiramente separado de um referente “lá fora”, se não existe propósito cognitivo, nada a ser provado ou refutado, qual seria então a questão da estória? A resposta de White é clara: fundar a autoridade moral. Mas por que se importar com o holocausto ou com a escravidão, com Pol Pot ou a Revolução Francesa, se já temos Chapeuzinho Vermelho?

O dilema do construtivismo é que, apesar de indicar centenas de estórias que ilustram sua afirmação geral de que as narrativas são construídas, não pode dar plena conta da produção de nenhuma narrativa específica. Ora, ou partilhamos todos das mesmas estórias de legitimação, ou as razões pelas quais uma estória específica importa para uma população específica são elas mesmas históricas. Afirmar que uma narrativa específica legitima políticas particulares é assumir implicitamente que pode haver um relato “verdadeiro” sobre essas políticas ao longo do tempo, um relato que pode ele próprio tomar a forma de outra narrativa. Mas admitir a possibilidade dessa segunda narrativa é, por sua vez, admitir que o processo histórico tem alguma autonomia em relação à narrativa. É admitir que, por mais ambígua e contingente que seja, a fronteira entre o que ocorreu e o que se diz ter ocorrido é necessária. (TROUILLOT, 2016, p 37 e 38)

Assim, compreender esses dilemas não serve para que nos alistemos nas linhas teóricas que defendem essa ou aquela abordagem intelectual, mas para propor uma permanente elaboração do que é a História disciplinar, do que é o ensino e, em particular, o ensino de História, pois, se a História disciplinar é uma ideia e o ensino de História, uma prática, uma crítica permanente do que representa essa ideia e em que ideias se amparam e fundamentam essa prática é o mínimo para que possamos articular ideias e práticas no cotidiano profissional. Não cabe dizer que são questões teóricas descoladas do cotidiano escolar, dado que essas ideias interferem diretamente nas práticas, e porque não dizer, vice-versa. Sobretudo destacar que a ideia de representação da História Ocidental, ou da perspectiva branca (eurocêntrica) colonial como hegemônica, é uma ilusão, criada pela(s) falácia(s) curricular(es). Como (ainda) temos um currículo oficial em que brilham as histórias brancas e a perspectiva eurocêntrica em detrimento de outros paradigmas, isso gera, tanto no educador quanto no estudante, a impressão de que essa hegemonia é “real” no sentido de que estaria justificada pela própria

supremacia de suas narrativas (brancas, eurocêntricas, etc.). Algo que faz emergir, por exemplo, o argumento de que não se teriam fontes confiáveis o bastante para fundamentar a aula de História em outro paradigma. Um argumento disfarçado inclusive de crítica ao colonialismo, mas que se baseia no genocídio colonial como fato dado e consumado, para efetivamente silenciar outras fontes possíveis que poderiam oferecer outras narrativas. Trouillot nos alerta para essa armadilha:

Não podemos esquecer o quão frágil, limitada e recente pode ser essa hegemonia aparente. Não podemos esquecer que, até bem recentemente [...] a história nacional e mundial dava continuidade a uma narrativa providencial com fortes matizes religiosos. A história do mundo começava, pois, com a Criação, cuja data era supostamente conhecida, e continuava com o Destino Manifesto, como convém a um país privilegiado pela Divina Providência. A ciência social estadunidense ainda precisa se desfazer da crença no excepcionalismo estadunidense, que a impregnou desde o seu nascimento e ao longo de sua evolução. Assim mesmo, o profissionalismo acadêmico ainda não silenciou a história criacionista, que ainda viceja em encaves no sistema escolar (Ibid., p. 49)

É uma lástima que essa descrição que o autor haitiano faz do ensino de História norte-americano nos seja tão fidedigna e verossímil. De fato estamos, aparentemente mais influenciados pela teleologia cristã hoje do que estávamos há cinquenta anos. Os debates em torno do criacionismo continuam sendo um momento polêmico da aula de História. E essa disputa narrativa não parece que será superada simplesmente iluminando os alunos sem luz com o brilho da razão. Porque, provavelmente, a luz de deus brilha mais forte. Precisamos então, de estratégias que nos possibilitem comunicarmo-nos com os deuses escondidos dentro de nossos estudantes. Vá para sua aula ouvindo uma boa música em seus fones de ouvido, faça uma oração para Metatron e ofereça um padê pra Exu. Enquanto todo mundo anda tão preocupado em aprender inglês, temos que aprender a falar as outras línguas que existem dentro de nossa língua materna, essa que a gente acha que já domina, mas que se transforma mais rápido do que somos capazes de perceber. Vou ilustrar essa provocação com um trecho da pesquisa de mestrado escrita pela educadora Isabel Cristina dos Santos, em que ela cita a antropóloga Juana Elbein dos Santos em seu trabalho em parceria com Deoscóredes Maximiliano dos Santos, o Mestre Didi:

Outro símbolo que Exu representa é o da comunicação, porque se estabelece por meio da mediação entre as diferentes partes do sistema religioso ioruba. Portanto, para Santos e Santos (2014), “Exu é o princípio de comunicação não apenas porque ele simboliza a união de seus pais, mas porque ele participa e é o princípio que passa de uma coisa para outra e de um ser para o outro. Por esta razão, além de ser para o Òjise-ebo, o representante da oferenda, ele é acima de tudo o ójise, o mediador na acepção mais abrangente, ou seja é ele que inter-relaciona todas as múltiplas diferentes partes que compõem o

sistema. Ele conecta o orum com o aiê, os orixás entre si e com os seres que povoam a terra. Ele é o intérprete e linguista do sistema (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 107)” (SANTOS, 2016, p. 111)

Diante disso, na encruzilhada entre nossa própria história e as narrativas que chegam até nós em poderosas correntes vindas do norte, o professor de História ocupa esse lugar mediador, e desfruta da responsabilidade sensibilizadora, de silenciar as pretensões hegemônicas que circulam argumentos coloniais e fazer ressoar a voz de perspectivas mais afinadas ao que se identifica como premente para o ensino de História, a saber, em suma, uma urgente descolonização do pensamento. Sobre isso, também gostaria de mencionar o estudo de Marcelo Abreu e Marcelo Rangel sobre a aplicabilidade educacional de ideias de Gumbrecht, Walter Benjamin, Valdeci Araújo e Heidegger:

Em termos práticos para o ensino da história, trata-se de se ser crítico no que tange às narrativas históricas legitimadoras de juízos etnocêntricos ou egoístas/hedonistas/individualistas, e isto a partir do compromisso com um universalismo sustentado na experiência positiva da alteridade e da diferença. Com isso, obviamente, concordamos e admitimos ser um dos pontos fortes de suas proposições. Mas o que está implícito na crítica aguda da razão estética é a percepção de que a experiência estética tende à desorientação ou a resistir às orientações que a formação histórica poderia garantir. Cabe perguntar se certo potencial de desorientação proporcionado pelos fenômenos estéticos não são necessários para promover o descentramento, a quebra de “esquemas familiares” ou mesmo esquemas próprios a certa conjuntura cristalizada, como condição para alcançar compreensões mais adequadas à tendência à democratização. Cabe, ainda, perguntar se os mesmos potenciais de desorientação não permitem ainda relativizar a própria razão histórica fundada na produção de sentido, abrindo espaço para outras formas críticas do mundo igualmente potentes ainda que não controladas pelos protocolos científicos. O privilégio destes na didática da história de Rüsen explica-se, portanto, pela necessidade de recomposição imediata de sentidos de orientação seguros em um tempo maximamente instável. A pergunta que colocamos, finalmente, é se de fato carecemos de segurança ou deveríamos assumir o risco de outras formas de orientação mais abertas à imaginação. Sendo ainda mais claros, nos perguntamos se, ao fim, a historiografia e o ensino de história não poderiam/deveriam também produzir “desequilíbrios”, como proposto por Benjamin, Heidegger, Gumbrecht e, mais próximo a nós, por Valdeci Araújo. (ABREU; RANGEL, 2015, p. 119)

São muitas referências de peso, ligadas por uma certa postura com relação ao que seria uma filosofia da história. Gumbrecht, com suas ideias de produção de presença, persegue, por sua vez, usos didáticos ou contribuições educacionais que Heidegger, poderia oferecer para o ensino (no caso, superior) menos focado na produção de sentido e mais focado na produção de presença. Há uma postura de humanização das relações nessa escolha epistemológica. Essa postura nos interessa, como professores, seja qual for nossa área específica de atuação.

Onde Gumbrecht se relaciona com nossos pensamentos sobre a constituição e anatomia das narratividades? Seu estudo, *Produção de Presença: o que o sentido não consegue*

transmitir, se encerra com um capítulo intitulado *Ficar quieto um momento: sobre redenção*. Nele, o filósofo alemão reflete sobre a importância de estar sereno. Como a serenidade é fundamental para qualquer ser humano viver em dignidade, mais especificamente, como a serenidade deveria ser uma condição essencial do trabalho docente, como a serenidade deveria integrar o ensino-aprendizagem. O que eu estou grosseiramente chamando de serenidade aqui trata-se do conceito *gelassenheit*, que surge em *Produção de Presença* a partir da leitura e apropriação que Gumbrecht faz de Heidegger; mesmo sem aprofundar as leituras de Heidegger, conjecturo quais circunstâncias garantiriam serenidade ao professor. A serenidade está ligada a outra postura que é a integridade. Estar sereno é como estar íntegro, sentindo-se pleno. Estar sereno e estar íntegro só é possível quando a nós pertence nossa voz. Quando aquilo que pronunciamos reflete e traduz o que queremos, o que somos, o que projetamos para nosso entorno. Gumbrecht, a certa altura desse capítulo final, sintetiza seu conceito chave assim: “Quando falo, tantas vezes com demasiada ênfase e entusiasmo, sobre a presença refiro-me principalmente a essa sensação de ser a corporificação de algo” (GUMBRECHT, 2010, p. 167).

Em relação a essa ideia, pretendo atrelar um último alerta. Ser a corporificação de algo não é um estado glorioso, em que, repletos de bagagem intelectual ilimitada e muita disposição para certezas e convicções, estaremos prontos a somente desfiar pérolas em todas nossas colocações e assim estaremos munidos de imensa autoridade (intelectual? Moral? Espiritual?) para enfim dar nossas aulas com sucesso. Pelo exato oposto, ser a corporificação de algo é bastar a si mesmo. É perceber que onde você já está já é o bastante para a aula acontecer com sucesso, porque as lacunas e tudo aquilo que falta, devem estar presentes para que possam acomodar as contribuições que chegarão com o processo.

Nas formações remotas oferecidas pela rede estadual de ensino, os ATPCs e as formações diversas para os diversos novos cargos criados entre 2020 e 2021²⁷, o que se destaca é quase sempre uma voz agitada, apressada, eufórica pela exposição e pelo prazo em que aquele determinado tópico exposto deveria ser considerado como dado. Falas que criam um simulacro ilusório de diálogo entre expositores e a correnteza descontrolada de manifestações nos chats, repletas de respostas e orientações, que nada mais são que comandos. A maneira como deve ser construída a aula agora é uma determinação da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. A SEDUC tem ótimos projetos de publicidade, mas o projeto educacional, em sua

²⁷ Que fique registrado para fins historiográficos que foram muitos cargos criados sem nenhuma perspectiva de contratação ou concurso público. O preenchimento das vagas foi via remanejamento de funções altamente exploradas em situações que só fizeram agravar os termos dessa exploração.

estrutura, continua o mesmo de sempre. Ainda assim, pondera-se que esse modo de fazer dos expositores nas formações não seria replicado por boa parte dos educadores na rede.

Contudo, esse alerta desmistifica a corporificação como um estado de graça, propondo que todos corporificamos aquilo que falamos e defendemos, sobretudo publicamente como é o caso da exposição em uma aula. Aquilo que comemos, aquilo do que nos apropriamos, nos integra, torna-se a gente ao mesmo tempo em que somos também transformados por essas ideias. Portanto, nos cabe pensar, qual é a entrada e aderência dos discursos (pretensamente) hegemônicos que nos cercam (a linguagem publicitária agressiva, basicamente disponível via televisão, rádio e redes sociais/internet). Então quando proponho ao professor de História que reflita sobre como as narrativas se constituem e em seguida que considere abrir o espaço de suas aulas para a arte, sugiro também que essa postura demanda um autocuidado, uma formação filosófica autoditada, que ocorre nas escolhas que tomamos e responde imediatamente ao jeito de dar aula, de servir ao público, de reconhecer o que é uma boa história.

PIRATAS DO TIETÊ - LAERTE



FRUIR ARTE NA AULA & FLUIR A AULA COMO ARTE

Eram pesquisadores envolvidos nas tentativas de decifração dos segredos guardados pelas palavras rasuradas a lápis, a tinta ou a máquina. Margens repletas de reescrituras aparentemente caóticas; páginas reescritas cinco, seis ou sete vezes mostravam a trajetória da escritura. O crítico, acompanhando o ritmo da mão do escritor, ordenava, classificava e interpretava todo esse material.

No entanto, se o propósito direcionador dessa pesquisa é a compreensão do processo de produção de uma obra literária e seu objeto são as pegadas do escritor, deveria necessariamente romper a barreira da literatura e ampliar seus limites para além da palavra. Processo e pegadas são independentes da materialidade na qual a obra se manifesta. Já está, portanto, na própria essência da crítica genética a possibilidade de se estudar manuscritos de toda e qualquer manifestação artística, assim como de produções científicas. Deveria, portanto, passar a preocupar-se com o processo de criação em outros meios de expressão. (SALLES, Cecília Almeida, 2009, p. 18)

Esse livro é nervoso como café ou a malária – ele cria, entre si & seus leitores, uma rede de desertores & outsiders – mas é tão cara-de-pau & literal que praticamente se codifica – fuma a si próprio em estupor. (BEY, Hakim, 2003, p. 37)

Em um curso de Escrita Criativa, na formação Especialização em Ensino Fundamental Waldorf oferecida pela Faculdade Rudolf Steiner, a professora Ana Maria Vieira, via aula remota, convida seus estudantes a fazerem um exercício de escrita automática. Trata-se de colocar a ponta do lápis no papel e escrever palavras durante um curto período tempo, cronometrado pela professora. O que sair saiu. Esse exercício é ótimo para lubrificar nossas juntas escritoras. Pra soltar a criatividade. Afrouxar um pouco as tensões da insegurança e da vaidade. Segundo as palavras da sábia professora, “tanto a escrita quanto a leitura requerem liberdade. E a liberdade é a gente que dá – não a escola, não a academia, não pai, nem mãe, nem patrão. Só nós”. Aquilo ressoou muito forte em mim – que já havia me aproximado da pedagogia Waldorf, tanto na esfera profissional quanto pessoal.

Posso me dizer familiar da antroposofia. Como docente, me vi imediatamente fisgado pela valorização que um educador Waldorf dá pro silêncio e pra observação. O valor da não-interferência. Isso é ouro na educação para crianças, e eu, que dou aulas pro ensino noturno de jovens e adultos, penso que pra não crianças também. E como mediador pela concepção antroposófica de ser humano em sua integridade, nas muitas esferas que compõem o ser.

Pude assistir como ouvinte esse curso sobre escrita e leitura. A professora Ana preparava os estudantes para o exercício, falando pausadamente “mente em branco” como se nos preparando para

um exercício de meditação (de fato, a escrita automática é um tipo de escrita em estado meditativo, ou assim se pretende), respiramos fundo, acalmamos o coração, silenciemos. Mente em branco. E foi desse exercício de escrita automática que saíram as palavras a seguir:

Mente em branco branco mente mente em branco nem tente branco mente em branco se concentre branco mente em branco sem semente sem espanto mente em branco se concentre movimentando-se meditando os olhos fecham o negro entra assume tudo atente ao fundos olhos não tão cerrados não tão errados mesmo fechados vêem o fundo rubro onde o negro ruge, o rubro ruge, o tempo urge, mente em branco não não seja rude branco não seja brando branco encare a luz vermelha de fundo o sol nas pálpebras acende esse vermelho faz vibrar rajado de veias e arteriasinhas e vasos pra cabos de flores de sangue crescendo entre músculo e ossos sob o gramado o vale imenso da pele paro. Desperto. Olhos acordam. Despertar põe o cabresto na mente. Olhar restrito pelos blocos de concreto do pensar. Pensalelepípedos pesando na cabeça. Pavimentando o raciocínio. O sem rumo do meditar se perde no fio da consciência, os diálogos internos veem e vem em enxames, como infestações de gafanhotos devorando e destruindo os campos do não-pensar. Respiração. Inspiração sem piração. Expiração sem expiação. Não. Não, não. Ainda. Respiro de novo, três vezes treze vezes e recomeço. Mente em branco.

Partiremos do princípio que tudo o que produzimos e que fazemos por livre iniciativa é dotado de aura mágica. E que criar dentro de si e imprimir nas coisas essa aura mágica é o princípio fundamental daquilo que radicalmente identificamos com a palavra arte. Se achar que essa ideia é *tilelê* demais, lembre que “magia” e “aura” são conceitos muito caros para a filosofia da história benjaminiana, e esse dado deveria ser todo o argumento necessário pra dobrar a arrogância dos historiadores mais céticos. Precisamos começar reconhecendo que a magia existe no mundo. Precisamos partir de um lugar que assuma que não somos apenas coisas fazendo coisas. Essa urgência grita sobretudo porque, quando esses argumentos não são levadas em consideração, sobra muito pouco entre nós e um mundo que efetivamente quer nos transformar em coisas. E que efetivamente consegue com mais ou menos esforço a depender das circunstâncias.

Em suma, o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. Graças a essa definição, é fácil identificar os fatores sociais específicos que condicionam o declínio atual da aura. Ele deriva de duas circunstâncias, estreitamente ligadas à crescente difusão e intensidade dos movimentos de massas. Fazer as coisas “ficarem mais próximas” é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua

cópia, na sua reprodução. Cada dia fica mais nítida a diferença entre a reprodução, como ela nos é oferecida pelas revistas ilustradas e pelas atualidades cinematográficas, e a imagem. Nesta, a unidade e a durabilidade se associam tão intimamente como, na reprodução, a transitoriedade e a repetibilidade. Retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar “o semelhante no mundo” é tão aguda, que graças à reprodução ela consegue captá-lo até o fenômeno único. Assim se manifesta na esfera sensorial a tendência que na esfera teórica explica a importância crescente da estatística. Orientar a realidade é um processo de imenso alcance, tanto para o pensamento como para a intuição. (BENJAMIN, 1994, p. 170)

Então procure relaxar um pouco com a ideia de que a magia é real. De que o emprego do verbo de fato interfere na realidade resultado. Nos moldamos a partir de palavras e é com palavras que moldamos o mundo a nossa volta. Vou dar alguns instantes pra você se acostumar com essa ideia.

Mas não muitos, porque a imaginação vem sendo colonizada em ritmo acelerado.

Multifuncionalidade

Se o que o capitalismo solicita ao humano é a compra de seu tempo, com as exigências e protocolos do consumo na atualidade, o trabalhador vende não oito ou dez horas de sua vida diária ao capitalismo, mas vinte e quatro horas.

Contudo, ainda existia um lugar em que ele poderia encontrar repouso: sua mente, esse vasto palácio onde podemos nos abrigar contra as intempéries da vida ordinária.

Com as tecnologias da informação vulgarizadas, esse último reduto está sendo rapidamente colonizado, pois essas tecnologias exigem que a mente opere numa inovadora multifuncionalidade. Não há mais descanso. Cada nicho, cada compartimento, cada cômodo do palácio está sendo ocupado, rearranjado, mobiliado, entulhado.

Uma mente em repouso desperta para a imaginação.

Se, como afirmava Einstein, o sintoma maior da inteligência não é o conhecimento, mas a imaginação e se o repouso da mente desperta a imaginação, a multifuncionalidade operatória incansável está corrompendo um dos últimos lugares onde o humano ainda é humano.

O último refúgio em que a mente humana poderia repousar está sendo rapidamente pavimentado, de modo a não crescer nada ali, exceto funcionalidade. (BONZATTO, 2020, posição 2126)²⁸

Assim, se pensarmos nesses termos, surge uma possibilidade de valoração ou positivação do caos, um elemento constante na realidade escolar – assim como os esforços de ordenação, é claro. Mas há um hábito, um costume instaurado, em tomar o caos como um elemento negativo, evidência de descontrole e, portanto, de fracasso das intenções educadoras.

²⁸ A referida obra somente está disponível em formato eletrônico. Disponível em: https://www.amazon.com.br/OP%C3%9ASCULO-PROSPECTOR-PARA-UNIVERSIDADES-COMUNIT%C3%81RIAS-ebook/dp/B089G9T8LD/ref=sr_1_2?dchild=1&qid=1618936003&refinements=p_27%3AEduardo+Bonzatto&s=digital-text&sr=1-2. Acesso em: 20 abr. 2021. Doravante será indicada a posição.

Ao mesmo tempo em que a escola idealizada e normalmente positivada é a que está mais e melhor ordenada, com corredores silenciosos e estudantes comportados. Obviamente, nenhum cenário se estabelece em absoluto, nem uma escola só de ordem e nem uma escola só de caos. Mas a maneira como entendemos esses dois estados de organização tendem a tolher em educadores a possibilidade de valorizar situações imprevistas, parte do que aqui defendo. O professor e historiador Fernando Seffner pode contribuir um pouco com essa premissa:

A posição que defendemos neste texto é que muitas vezes os comentários imprevistos dos alunos revelam caminhos produtivos de aprendizagem, pois uma parte deles são esforços para estabelecer conexões entre as preocupações das culturas juvenis (o “mundo” dos alunos) e os conteúdos dos programas escolares. Mas isto não é uma regra, e não estamos aqui para definir uma norma para lidar com todos os imprevistos. Queremos apenas fazer um esforço em valorizar os imprevistos como caminhos de boas aprendizagens, para o professor e para a classe de alunos. Vamos insistir para que os professores tenham um ouvido mais sensível para as brincadeiras que os alunos fazem com a matéria, para as perguntas que no primeiro momento parecem “burras”, para certas frases ou acontecimentos que num primeiro momento são difíceis de entender, e para as curiosidades que tem os alunos em relação a outros temas, fora do nosso planejamento. (SEFFNER, 2001, p. 5)

Quando passamos a enxergar contornos mágicos nas relações humanas, nos jogos estabelecidos de causa e consequência que se demonstram dentro do espaço escolar, notamos que um olhar afiado para os mínimos detalhes se faz cada vez mais bem vindo, e passamos a valorizar também o acaso, a inevitabilidade da sincronia que gera os encontros não planejados, as conversas fora de hora, as coincidências em espaços inusitados, os reencontros e os elementos em comum. Os acontecimentos já não são fragmentos de um cotidiano estéril, são sinais. Apontam para um desenho maior, muito maior do que nossa perspectiva materialista é capaz de consumir – perdão, conceber – o que exige de nós uma expansão da perspectiva, um exercício mental de projeção, de imaginação e de meditação que nos possibilite enxergar de outro ponto, de outro ângulo, de outro vértice. E cada ponto, cada ângulo, vira outro vértice de possibilidades, possibilidades essas que servem ao mundo efêmero do que não é nomeado, que nos cercam preenchendo todos os espaços entre nós e as coisas. Então, cada detalhe importa. Cada detalhe, quando não conta uma história, está ali para ajudar a decifrá-la. Não é uma ciência fria de dedução, mas um refinamento permanente da habilidade artística de fruição da realidade naquilo que ela oferece:

A crítica genética conhecia o prazer da construção literária. O crítico fica, agora, exposto à alquimia do fazer de todas as artes, em uma profícua troca de informações. Entra-se, assim, no universo da criação além dos limites da palavra. Não há perda, ganha-se muito com a diversidade. (SALLES, 2009, p. 18 e 19.)

O que se defende então, é uma postura que assuma a aula como um processo artístico. Que defenda as qualidades artesanais desse processo num momento em que a transição do ofício para plataformas digitais, muitas vezes significa uma burocratização desnecessária da mão de obra do educador. Essa postura é pouco mais do que a maneira como o próprio ofício é valorizado por seu agente, mas não se trata de uma colocação discursiva per se, pois a dedicação e o envolvimento que se tem com uma atividade artística é diferente daquele que se tem com um exercício puramente profissional. Trata-se de uma perseguição pela própria voz verdadeira. Trata-se de um constante reafinar de seus instrumentos, adequando-os para cada ambiente, para a acústica de cada turma. Trata-se de um esforço permanente por estabelecer ritmo. Encontrar o *flow* da aula.

Sequências e ritmos

Os ouvidos subalternos são-no porque não controlam as sequências e os ritmos dos sons e dos silêncios. Ouvem-se escutar não por decisão própria nem em alturas por eles escolhidas. O investigador pós-abissal enfrenta aqui um dos seus maiores desafios. A escuta profunda implica a perda de controle das sequências e dos ritmos como forma de reduzir a desigualdade do ouvido subalterno. É o oposto da escuta ativa²⁹, um dos modos mais eficazes da escuta extrativista. É por isso que o silêncio é uma das armas de resistência dos corpos subalternos, sendo não raro a única disponível. As sequências e os ritmos condicionam os conteúdos ou os sentidos do som e da ausência de som, daquilo que é ouvido ou não ouvido. Alguns conteúdos ou sentidos do som são apenas identificáveis em sequências e ritmos partilhados. (SANTOS, 2019, p. 255 e 256)

Há uma dificuldade encontrada nesse sentido que é o das concepções de capricho e boniteza naquilo que o professor faz. Há uma exigência, por vezes implícita, introjetada por práticas cotidianas e pelo ambiente formativo de professores, de que suas ferramentas devam exibir uma clareza e coerência estética e isso pode ser reforçado com a sugestão de que a aula deva ser encarada como arte em processo. No entanto, é preciso de antemão insistir que o resultado artístico de uma aula é sempre efêmero, e não pode encerrar-se em uma obra material, concreta, como é o caso de uma poesia, pintura, uma escultura, uma obra musical ou cinematográfica. A aula é mais como uma improvisação, um fenômeno artístico fugaz, que muito raramente será capturado. Os objetos e fontes, então, são todas as coisas que podem ter servido de ferramenta na construção e montagem de ideias que serão apresentadas na aula, e passam por papeizinhos rabiscados e rasurados, marcas de mordida num lápis, um pedaço

²⁹ “A escuta ativa é uma técnica de comunicação, usada em aconselhamento, na formação e na resolução de conflitos, que exige que quem ouve repita a quem fala aquilo que ouve, como forma de reafirmação ou paráfrase, nas suas próprias palavras, do que ouviu, para confirmar o que foi ouvido e, além disso, para confirmar o entendimento de ambas as partes. A técnica é amplamente usada pelas ciências sociais abissais, muitas vezes sob pretexto de aumentar a qualidade de informação e de exaltar as metodologias qualitativas utilizadas.” Nota de rodapé. (SANTOS, 2019, p. 255).

recortado de revista, anotações em letras miúdas feitas no rodapé de um livro, desenhos livres que se faz com caneta esferográfica em papel pautado enquanto a imaginação voa longe embalada pela voz do professor, tirinhas e charges recortadas do jornal, enfim, pede-se grande abertura e respeito com relação à diversidade de linguagens:

Essa ampliação envolve alguns problemas, principalmente para aqueles que não lidam com a diversidade de linguagens. Parto, desse modo, de uma necessidade básica: se o interesse do crítico genético é o movimento criador em sentido bastante amplo, ele tem que se desvincular da relação direta entre crítica genética e rasura verbal ou crítica genética e rascunho literário, relação essa estabelecida pela origem dos estudos genéticos. Se isso não ocorrer, esbarraremos sempre no obstáculo da constatação superficial de que rascunho e rasura são diferentes nas outras linguagens. Para exemplificar, de nada adianta ficarmos estancados diante da dificuldade de estabelecer como fica a rasura, nos moldes do grafismo literário, nas artes plásticas, na dança ou no teatro. O perigo é que as comparações tornem-se o próprio objetivo do estudo e os contrastes bloqueiem o aprofundamento do conhecimento sobre os processos de criação propriamente ditos. (SALLES, 2009, p. 20)

De maneira que possamos pensar nessa perspectiva não como um preciosismo exagerado com cada pedaço material utilizado no processo, mas pelo contrário, utilizando-os para farejar o que paira ao redor e mobiliza esses materiais descartáveis. As anotações, os cotocos de lápis, os rascunhos e rasuras e desenhos e bricolagens potencialmente são pistas, mas efetivamente não passam de combustível para o que ousa aqui chamar de arte. Assim, insisto nessa ideia, o foco desse trabalho está mais na consciência reflexiva sobre o olhar empregado do que na catalogação dos pedaços de matéria admirados por esse olhar.

Para que esses estudos avancem, o parâmetro tem que deixar de ser a palavra e ser deslocado para alguns aspectos de natureza geral. É nesse ambiente que proponho discutir, aqui, o próprio conceito de manuscrito. Nos estudos de crítica genética de literatura, o termo manuscrito já não era usado apenas com seu significado restrito de “escrito à mão”. Dependendo do escritor, podíamos deparar com documentos escritos à máquina, à mão, digitados no computador ou provas de impressão, que receberam alterações por parte do autor.

Lidando com as outras manifestações artísticas, as dificuldades de se adotar o termo manuscrito aumentaram. Poderíamos continuar falando de esboços, ensaios, partituras, copiões, contatos e maquetes como manuscritos. Sempre que fôssemos questionados quanto a esse uso, responderíamos que estávamos entendendo manuscrito em sentido bastante extenso. No entanto, como estamos em busca de instrumentos gerais de análise, opto por denominar o objeto de estudo do crítico genético documentos de processo. Acredito que esse termo nos dá mais amplitude de ação.

Pode-se dizer que esses documentos, independentemente de sua materialidade, contêm sempre a ideia de registro. (Ibid., p. 21)

Assim, segundo os parâmetros oferecidos por Cecília Almeida Salles, os documentos de processo contêm a ideia de registro e:

Os documentos de processo são, portanto, registros materiais do processo criador. São retratos temporais de uma gênese que agem como índices do percurso criativo. Estamos conscientes de que não temos acesso direto ao fenômeno mental que os registros materializam, mas estes podem ser considerados a forma física através da qual esse fenômeno se manifesta. Não temos, portanto, o processo de criação em mãos mas apenas alguns índices desse processo. São vestígios vistos como testemunho material de uma criação em processo.

As fronteiras materiais desses registros, no entanto não implicam delimitações do processo. O crítico genético trabalha com a dialética entre os limites materiais dos documentos e a ausência de limites do processo; conexões entre aquilo que é registrado e tudo o que acontece, porém não é documentado. (Ibid., p. 21)

O que leva à intenção de tratar a aula como arte, que não advém de uma pretensão ou preocupação estéticas, mas com a qualidade terapêutica que a arte pode ter e os usos desse potencial curativo especificamente em sala de aula.

O que passa por reconhecer o trauma e a insalubridade, o sofrimento psíquico e seus desdobramentos patológicos, como preocupação primordial, considerando que esse índice de desajuste vital, de perturbação existencial é uma realidade bastante comum no meio escolar, tanto entre discentes quanto entre docentes e demais da equipe. Algo que pode ser teoricamente elaborado de muitas maneiras: desde o clássico *O mal estar na civilização*, de Freud, passando pelas noções oferecidas pelos conceitos de *doutrina do choque e capitalismo de desastre*, de Naomi Klein ou ainda pelos recentes escritos de Byung-Chul Han sobre a *Sociedade do Cansaço*; mas que, definitivamente, não pode ser ignorado. Em suma, para se situar como educador é preciso e urgente reconhecer que estamos em uma sociedade doente. Essa é a fundamentação que justifica a abordagem aqui proposta.

Outra referência a que me remete essa ideia é o supracitado Walter Benjamin. Em seu estilo de historiar, seu texto, sua escrita, a forma de conduzir sua narrativa, atingindo o leitor com imagens tão fortes, tão impactantes para exprimir a síntese de ideias que – é possível sentir nas entranhas – são muito importantes para o autor. Isso está presente nas *Teses sobre o conceito de História*, está presente em seus escritos sobre poesia, pintura e literatura, em suas entusiasmadas críticas aos produtos da indústria cultural, nos fragmentos de suas *Passagens*, mas eu gostaria especificamente de citar os últimos parágrafos do texto *Experiência e Pobreza*, de 1933, que me parecem tão oportunos, tão atuais, tão necessários em tempos pós(?!)-pandêmicos. Tempos de massificação da doença. É curioso e amargo pensar que já massificávamos a doença antes da ironia de estarmos confinados em uma situação pandêmica.

Mas não quero simplesmente que você leia essa citação. Quero que, antes disso, você relembre todas as vezes em que escutou que “nesse ano atípico de 2020, o professor teve de se

reinventar”, que “é necessário se adaptar ao novo-normal”, que “nada substitui o professor em sala de aula, maaaaas...”, que “esse formato de aulas híbridas e trabalho remoto veio pra ficar”; enfim, fragmentos de narrativas que naturalizam um imenso projeto de precarização, no mínimo, das concepções educacionais, sob o jugo e a legitimação imposta, com o peso de um porrete, de um tanque de guerra, de um bombardeio por drones, pelo ~~bom~~ e velho mito da modernização. Nunca se investiu tanto em educação, o que significa muitos contratos para toneladas de álcool gel, instalação de *wifi* e compra (consumo! muito consumo!) de equipamentos (televisores, projetores, computadores, centenas de milhares de chips e etc.) e muitas parcerias com Instituto Ayrton Senna³⁰ ou a Fundação Lemann³¹ ou empresas diversas que gerenciam negócios diversos. Educação, afinal, provou-se ser o que já se anunciava: um produto, um serviço, uma coisa que pode ser vendida sem que o professor faça parte do pacote.

Não há, no entanto, um investimento salutar que proveja o educador de alguma segurança e dignidade em sua vida. Ao contrário, gerenciando bem a miséria do professor, o educador tem sua carga de trabalho redobrada, seu volume de atividades mais que dobrado, bem como um aumento do tempo à disposição para o exercício de seu ofício. Ressalto: sem sinal ou previsão de reajuste salarial, salário esse que, em São Paulo, encontra-se muito abaixo do que é determinado como mínimo pela lei federal do piso salarial. Mas, também pudera! O ensino através do exemplo prático possui grande força no universo das representações. É importante que o estudante aprenda desde cedo que ninguém possui dignidade e segurança. Que é melhor não contar com isso e adaptar-se ao pior. E, evidentemente, seguir apoiando os gestores que lhes viabilizarem os aparelhinhos de controle e adequação. Estariam nossos governantes locais trocando votos no futuro por dados patrocinados hoje? Nem um chaveirinho? Nem um boné ou uma cesta básica? Só acesso à internet e programação em canais? O enigma que se apresenta para nosso modelo de capitalismo é: como ficamos tão baratos?

O tom geral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo indica que entende como uma boa estratégia para prevenção de sofrimento psíquico, que seus educadores façam horas e horas de formação online, quando lhes será dito que ficar horas e horas conectado online leva à ansiedade, depressão e outros sofrimentos psíquicos. Nunca será possível exprimir a ironia cínica em forçar um servidor a ficar conectado o dia todo a transmissões, cuja qualidade de áudio e vídeo oscilam, para depois dessa longa jornada massacrante lhe apresentar como

³⁰ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudo/instituto-ayrton-senna-apoia-secretaria-de-educacao-de-sp-com-en.html>. Acesso em: 02 mar. 2021

³¹ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/Acordo-de-Coopera%c3%a7%c3%a3o-SEDUC-LEMANN.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021

pauta as maravilhas do *mindfulness* e outras técnicas de relaxamento e meditação. Uma contradição gritante.

Nesse cenário, o professor não é muito mais que um receptáculo, um condutor, um avatar, não de conteúdos, nem tampouco de valores ideológicos específicos, mas do tipo de mercadoria mais efêmero e ao mesmo tempo mais popular em tempos de capitalismo de desastre: um canal para o espetáculo publicitário. Tendo revolvido essa atmosfera tão 2020, e atizado um pouco vossa angústia, saiba você, professor ou professora que lê essas palavras, que eu nutro imenso respeito pelo seu ódio, e é com consciência desperta disso que convido para que voltemos então para as conclusões que Walter Benjamin nos oferece ao fechar seu *Experiência e Pobreza*:

Pobreza e experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda a experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos. “Vocês estão tão cansados – e tudo porque não concentraram todos os seus pensamentos num plano totalmente simples mas absolutamente grandioso.” Ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças. (BENJAMIN, 1994, p. 118)

Vamos interromper a leitura desse inclemente parágrafo para refletir um pouco nas relações que as palavras de Benjamin, ecoando desde 1933, estabelecem com nosso presente “atípico”. Sinto em primeiro lugar que existe uma semelhança, uma ligação, entre a forma como a nova exploração remota do trabalho se estabelece através de incontáveis formações compulsórias de profissionais que, podem até já estarem formados, mas cuja autoridade e experiência jamais são admitidas ou levadas em consideração. Um sem número de teleaulas são ministradas para aqueles que deverão se preparar para ministrar um sem número de teleaulas, num esquema que mais parece um labirinto de espelhos. O professor, vê sempre a si mesmo tateando (teclando?) em frente, acreditando em seu aprimoramento, querendo sentir-se mais capaz. E ao mesmo tempo que essas formações compulsórias são “oferecidas”, o professor tem sua autoridade e autonomia paulatinamente subtraídas, bem como seu ganho material pelo esforço de seu trabalho, uma vez que aumentar horas de trabalho e volume de serviço sem reajuste implica no mesmo que diminuir ou subtrair sua, já precária, remuneração. Não se deve imaginar que o homem aspire novas experiências. Não, ele quer mais publicidade! Ele quer acreditar em seus salvadores e messias e em sua própria missão jesuítica, reinventada num enorme fluxo de discursos condescendentes. Socialmente aspiramos nos libertar de toda

experiência, para podermos nos preencher das formações que nos dirão o que fazer, como fazer, quando fazer e por que fazer. Que nos dirão quais são as áreas seguras, onde poderemos conduzir nossas inofensivas aulas sem jamais nos arranhar nas fronteiras farpadas entre as ideologias. Que nos ensinarão como nos (in)sensibilizarmos para nossa própria burocratização. E aceitar que isso é o futuro. Que nos aparelharão para a missão de despolitizar a arte do ensino, esterilizando, conformando, compondo nossa aceitação. E estrangulando cada vez mais a margem de ação e de criatividade do professor no processo educacional. Temos sacrificado nossa própria experiência em prol da construção de uma narrativa de sucesso atrelada ao aparelhamento. A palavra final sobre o que é a educação, como está a educação, e para que rumos segue (ou deveria seguir) a educação, raramente é do professor. Temos outras autoridades determinando essa pauta. Empresários, repórteres, celebridades, publicitários. Raramente quem enuncia a ideia é quem a concebe. E nesse contexto de tanta efemeridade, de tanta projeção de promessas, de tanto estardalhaço de ilusões, temos de concreto apenas o cansaço. A exaustão insalubre de quem doa muito mais do que recebe. Ouço ressoar as palavras de bell hooks que aponta para as consequências desse projeto de objetificação do ensino: “*a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização*” (hooks, 2017, p. 29). Ouço também as palavras de Valdei Lopes de Araujo, que já tinha diagnosticado essa realidade em 2012 – e o que antes era sintomático agora é literalmente pandêmico:

Sem abdicar dessa tecnologia, nossa atuação em sala de aula não pode se reduzir a ela. É, em certo sentido, assustador e revelador verificarmos que grande parte do discurso sobre a escola e a universidade tenha se impregnado da lógica da eficiência, da velocidade, dos modos absolutos de mediatização da relação com o mundo e com os seres humanos. A redução do humano ao sujeito permite que se possa acreditar na sua completa redução a um sistema de informação, a uma identidade que possa ser armazenada e transmitida, da mesma forma que fazemos, sem nos questionar muito, com o mundo transformado em objetos de ciência e produtos de consumo. (ARAUJO, 2012, p. 76)

A contribuição de Araujo funciona como uma ótima resposta para a provocação de ilustrar esse contexto de adaptação ao trabalho educacional remoto com a passagem final de Walter Benjamin em *Experiência e Pobreza*. Há muito discursos treinados acerca dos abismos sociais e econômicos, mas é de outra pobreza que tratamos aqui. De uma interna. De um tipo de pobreza que, sobretudo, pode ser transformada em outra coisa. Uma pobreza que é como um vazio a ser preenchido por aquilo que dará sustentação para o projeto que se estabelece a partir do choque da pandemia. Adaptar-se ao que é imposto ou demandado, simplesmente, é muita mesquinhez.

O educador tem para oferecer muito mais do que está especificado nas tabelas. E é amplamente sabido que recebe muito menos do que o justo pelo seu esforço. Então de onde vem essa devoção? Essa apetência pela obediência?

Uma hipótese que circula entre colegas com as mesmas inquietações é que a obediência é simples fruto da preguiça. Porque é muito mais fácil performar o funcionário medíocre ou eficiente (tanto faz) do que autogerir seu trabalho. De qualquer maneira, a conclusão de Araujo contribui muito para o que se propõe como reflexão para o ensino e para a história:

O que gostaria de deixar como contribuição ao debate é a proposta de pensarmos a aula enquanto momento de intensidade a contrapelo da normalização e das tecnologias do cotidiano. Em seu sentido latino, preservado em muitas línguas modernas, a palavra aula não significava apenas ou principalmente uma lição dada a um pupilo, mas o lugar ou situação onde uma lição poderia acontecer. Assim, mesmo em português, a parte mais interior de um santuário ainda pode ser chamada de aula. Não é apenas ou principalmente a dimensão física de um espaço para algo que está em jogo, mas o acontecer de uma situação. Não é uma situação do dia a dia, mas uma situação interior, do plano religioso em seu sentido etimológico, do refazer as ligações entre os humanos e o seu mundo. Por isso, acredito que hoje seja possível investirmos menos nas dimensões informativas, tecnológicas e pragmáticas da aula e mais em suas potencialidades – talvez uma das últimas situações em nosso mundo em que se possa produzir um efeito, sempre provisório, de reintegração. (Ibid., p. 76)

Consideremos então, voltando aos termos de Benjamin, concentrar todos nossos pensamentos em um plano simples e grandioso: educador ou educadora, junto de suas turmas de estudantes, regendo sua aula segundo uma autoridade que não é a concedida pela secretaria da educação, pela supervisão de ensino ou pela gestão escolar, que não depende das demandas do mercado ou das expectativas da sociedade conformada, mas escolhendo métodos e pautas segundo suas próprias prioridades, segundo seu próprio planejamento, como artífices, como artesãos, como artistas fariam.

Mas, como se posicionar como um artista em um contexto social no qual celebridades publicitárias das mais monstruosas são cotidianamente chamadas de artistas e artistas não são sequer nomeados, pois que muitas vezes estão transparentes para uma visão industrializada da cultura? Ou, em outras palavras: em uma sociedade cuja linguagem majoritária é a publicitária, nossos sentidos ficam quase que o tempo todo sobrecarregados. É sempre muito ruído, muitas imagens. A arte está aí no meio, mas o meio compromete a fruição da arte, isso não dá pra negar. Fruir arte, assim como fazer arte, exige preparação. A preparação do ambiente. O que, metaforicamente, exige uma preparação do ambiente interno, nossa mente, nossa alma. E essa é a mágica que aqui quero apontar com a amarração das palavras aula e arte.

Imagino que quando o professor Valdei Lopes Araujo fala em “uma situação interior”, em um “plano religioso em seu sentido etimológico”, -

e eu falo em magia e arte, estamos falando da mesma coisa. Desse potencial que a aula tem de transcender suas amarras burocrático-formais para se transformar em uma experiência de enorme potencial afetivo, transformador e terapêutico. Não terapêutico em si e por si só. Mas devido ao contexto em que há enorme falta do que essa experiência que descrevo pode oferecer: o resgate da imaginação sequestrada pelo cotidiano normal. Pode parecer bastante óbvio se você parar pra pensar, mas em pleno 2021 é importante lembrar que sem imaginação não há desalienação.

[...] refletir sobre o passado prático envolve uma reflexão sobre o *conteúdo da forma* da escrita da história, principalmente no que se refere à narrativização de certos eventos históricos, ou seja, “a imposição de uma forma de estória em uma série de eventos reais” que, de um modo ou outro, lhes dá uma coerência e uma completude que são essencialmente imaginárias. Dito de outro modo, certas narrativizações do passado tentam criar uma ilusão de linearidade, de continuidade e de estabilidade como elementos fundamentais da “realidade” – mesmo que estas características sejam uma *imposição* ao caos do processo histórico e não sua condição inerente. Uma narrativização da realidade passada é essencialmente, nas palavras de White, um processo de moralização desta mesma realidade, com todas suas consequências estéticas e políticas. Antes de ser um simples problema de como “comunicar” as “descobertas” do arquivo à audiência, o “enredamento” é uma condição intrínseca à escrita da história. Portanto, se conteúdo e forma são inseparáveis sob ponto de vista teórico, isto se constitui como um problema essencial para uma escrita da história que busque ir além dos postulados disciplinares dominantes. (AVILA, 2018, p. 45)

E como considerar esse sentido radical de arte sem incorrer em um discurso purista, conservador e classista? Nossa hipótese é que o equilíbrio nesse terreno incerto, nessa corda bamba espetacular, se dá num duplo movimento de relação com a arte: a fruição de suas mais diversificadas facetas e o convite ao fazer livre, ambas as práticas dialogadas em um permanente olhar crítico, consciente do processo e de sua relação com o resultado. Fruir e criticar, assistir e trocar ideias, investigar as influências e referências, debater os impactos afetivos que a obra promove ou possibilita. Tentar fazer, afinal. Como no lema punk que embalou a onda de fanzines e *trade tapes*³² nas últimas décadas do século passado: faça você mesmo. Sendo ou não arte na acepção mais adequada, se houver fruição, prazer na leitura e alguma troca dialógica, isso nos colocará no caminho para, a partir dessa fonte, pensar aspectos

³² Literalmente troca de fitas, prática que acompanhou a onda de produção e troca autônoma de fanzines, cartas, discos e músicas principalmente durante a década de oitenta do século XX.

artísticos em nossa aula. Sei como soa essa ideia: loucura. Soa como se estivéssemos batendo um prego para pendurar um quadro nos escombros de um terremoto.

Quero que reflitamos sobre a aridez do nosso território. A aridez simbólica de escolas, onde, há não muito tempo, pretendia-se servir ração como merenda³³, e cuja austeridade econômica levou a cortes de verba que garantiam material de higiene pessoal básica nos banheiros, como papel higiênico e sabonete. E que agora vemos, com soar de heroicas trombetas, aparelhadas com internet e toda sorte de telas. Como li num pixo a caminho da escola em 2019: “a tela é a nova cela”. Então pensem também na aridez de uma sociedade em geral inevitavelmente saturada das influências telemidiáticas. Uma sociedade midiotizada de antemão. Pensem que hoje a linguagem pornográfica e publicitária fizeram amor e criaram um filhote que é as duas coisas simultaneamente, e esse filhote é nosso novo Mickey Mouse. Vamos usar a imagem do camundongo alegre para ponderarmos onde estamos pisando quando chegamos para dar aula. De volta a Benjamin, então:

A existência do camundongo Mickey é um desses sonhos do homem contemporâneo. É uma existência cheia de milagres, que não somente superam os milagres técnicos como zombam deles. Pois os mais extraordinários neles é que todos, sem qualquer improvisadamente, saem do corpo do camundongo Mickey, dos seus aliados e perseguidores, dos móveis mais cotidianos, das árvores, nuvens e lagos. A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que vêem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão. (BENJAMIN, 1994, p. 118 e 119)

Ponderar sobre o cenário, considerar o território, não é só para nos organizarmos metodologicamente, não é só pra anteciparmos as dificuldades e estabelecermos nossas estratégias e táticas de intervenção. É também porque esse território, esse espaço cultural, é onde iremos agir. Não é só nosso espaço, é nosso objetivo. Interferir na teia, fazê-la vibrar, é onde está concentrado o potencial utópico de uma aula arte. Essa cultura da rapidez, essa cultura de imediatização de todas as relações, o ritmo da necropolítica (Cf. MBEMBE, 2018), são condições viciadas e exaustivas que praticamente gritam por uma pausa, um tempo, um pouco de silêncio.

Retomo então Araujo para olharmos em frente. O território é aterrorizante, mas justamente por isso há muito a ser feito:

³³ Disponível em: <https://www.inesc.org.br/a-farinata-do-doria-armadilha-de-solucoes-faceis-preconceituosas-e-ineficientes/>. Acesso em: 09 fev. 2021.

O que temos de pensar hoje é o sincronismo e anacronismo como possibilidades legítimas de relacionamento com o passado. Os alunos na universidade ou na escola vivem em um mundo em que a abundância de referências históricas em todos os campos da cultura exige novas formas de experiência. Reduzir essas referências a um plano meramente diacrônico ou como pretexto para busca de sentido pode significar uma limitação brutal da riqueza experiencial desses objetos. As tecnologias de historicização por produção de sentido e orientação devem conviver com outras formas de experiência histórica. Talvez, um sintoma desse fenômeno seja o modo como temos acesso hoje ao legado da história humana por meio da conjunção entre a imensa capacidade de armazenamento de dados e os mecanismos de recuperação e seleção de informação. Vivemos a possibilidade de despragmatização de parte significativa de nossa experiência do passado. (ARAUJO, 2012, p. 76)

Trata-se de ritmo. Não queremos determinar uma prática como boa e outra como ruim. Estamos considerando um cenário com vistas para fazer o melhor sem esperar por um cenário melhor. É um jogo de identificar onde estão os excessos e as faltas e operar um regime de compensação. Conduzir a aula para a música, para o ruído ou para o silêncio, a depender das condições de seu ponto de partida. Aprender a ler as necessidades por sob o véu verborrágico de demandas da alienação. Sigamos nas pistas de Araujo:

A tarefa principal da historiografia como um ramo das humanidades, cuja relevância parece ser atualmente maior que em qualquer outro tempo, continua sendo a desalienação do homem. Desalienação significa a escuta daquilo que compartilha conosco a conjuntura do mundo. Confrontar-se com essa integridade, do ponto de vista de nossa condição temporal, significa explorar as distintas possibilidades de escuta que esse estado permite: a circunstância do sentido que integra em projeto e a entrega ao imediatismo das coisas, o intemporal que nos é oferecido como reverso de nossos esforços para dar sentido ao mundo. Dito de outra forma, não podemos apenas ensinar a nossos alunos como dar sentido ao mundo ou como desvelar os sentidos que o mundo comporta, mas também que eles devem estar preparados para enfrentar o reverso do sentido, a tragédia, a injustiça, o horror como partes integrantes de nossa condição. Assim, não bastam os apelos à lembrança, ao sentido, à identidade e à narrativa como forma de enfrentamento da condição traumática do nosso tempo. Qualquer tentativa de excluir o trauma da história humana é uma forma de alienação e, como tal, contém um perigo – a ilusão de que podemos nos apropriar integralmente de nossa história, talvez a maior forma de alienação, pois ignora justamente o que torna a história possível, nossa incompletude e carência libertadora. (Ibid., p. 76)

Por pretender alinhar-me também ao engajamento com essas prioridades é que convido insistentemente o professor de História a pensar sua aula como uma forma de arte. Uma forma primitiva de arte, que não distingue fazer artístico de fazer mágico ou de fazer místico religioso. Uma forma de arte que existia antes de concebermos formalizações para o que vem a ser arte. E que se refere à autoridade, à soberania do educador sobre a construção do seu processo de trabalho. Uma perspectiva que se encontra no centro de um território em disputa. O território da narrativa. E essa disputa encontra muitos pontos de choque, no que diz respeito à aula de

História, como na relação supostamente excludente entre narrativa factual e ficcional. Sobre o contexto em que essas tensões se estabelecem, quem nos oferece uma sólida base para refletirmos a aula é Ricardo Benzaquen de Araújo:

É muito comum, na verdade, encontrarmos a afirmação de que a literatura deva ser entendida como algo menor, ou seja, como algo que não se adequa, não se encaixa nas exigências mais duras de verdade, históricas ou físico-matemáticas, feitas pela modernidade. Então, ela seria considerada quase como um discurso ornamental, de pouca importância, algo mais próximo da diversão e do refrigério.

Entretanto, tenho a impressão de que um dos desenvolvimentos recentes do século consiste no fato de que foi exatamente este entendimento do narrador literário como alguém menos confiável, como um fingidor, que acabou fazendo com que ele ocupasse uma função de enorme prestígio ao longo das últimas décadas, bem mais até, em termos da sua presença na esfera pública, do que o próprio historiador.

[...] estou insistindo no fato de que esse historiador, inclusive quando opera mais claramente, quase no limite da Literatura, recorrendo à narrativa para reproduzir a sua totalidade, está sempre meio controlado, limitado, confinado num espaço particular, aquele espaço do rigor, senão da verdade, por essa proeminência do método crítico. [...]

Ora, com isso, seu texto por mais que tenha qualidades literárias, conhecerá sempre um limite, que é o limite da verdade dos fatos, o limite de ter sido produzido dentro deste protocolo, dentro deste conjunto de mecanismos – a preocupação com a autenticidade, com a integridade, com a correção – que compõem o método crítico.

Deste modo, um ponto que me parece extremamente interessante é que, se o historiador, de alguma maneira, conseguiu se tornar uma figura mais pesada, no sentido de que merece mais credibilidade – claro, muito mais – do que um poeta, contudo, o que ele ganhou em credibilidade, parece ter perdido em originalidade.

Quer dizer: existe o tempo todo a ideia de que o historiador pode nos oferecer um conhecimento até bastante sólido e confiável, mas não temos como imaginar, por exemplo, que ele possa, minimamente, trazer algo de novo para o mundo.

Nesse sentido, a capacidade que ele tem de produzir algum tipo de orientação é muito reduzida, bem mais reduzida, a meu ver, do que a própria figura do ficcionista.

Por quê? Basicamente, porque lidamos, na modernidade, com um certo padrão de organização da vida social, eminentemente burocratizada, previsível e impessoal, padrão que parece reduzir drasticamente as chances de que apareça qualquer coisa nova a partir da economia ou da política. (ARAÚJO, 1992, p. 74)

Contar com as contribuições do professor Benzaquen a esse tema é fundamental, pois ele aponta, dentro do que seria um debate teórico específico de ambientes acadêmicos ou pertinente a intelectuais “maiores”, tópicos que são valiosíssimos para o professor de História no chão da sala de aula. A reflexão acerca da credibilidade, ou nos termos que tenho apresentado

nessa pesquisa, acerca daquilo que confere aderência aos discursos, passa pela postura que sustenta a voz. Integra bases valorativas que dão sustentação para uma argumentação:

[...] o historiador “moderno” esteve geralmente trabalhando de maneira inversa, diminuindo o que havia de original na sua reflexão e incorporando um lado sóbrio, às vezes sóbrio até demais, na medida mesmo em que o cultivo do método crítico pode, de certa forma, afastá-lo da política e, no limite, até mesmo da vida, da sociabilidade cotidiana. (ARAÚJO, 1992, p. 75)

E o professor de História não pode se dar ao luxo de afastar-se da política ou da vida social de seus estudantes; pelo contrário, quanto mais mergulhado estiver, mais fortes ficarão suas aulas. Maior seu potencial afetivo.

Aqui poderíamos ainda fazer outra referência às ideias de Valdeci Lopes de Araujo acerca do direito à história, direito esse que para ser realizado, exige do professor que seja mais do que um transmissor de conteúdos: que seja o curador de uma experiência histórica socialmente distribuída.

[...] não podemos absolutizar a oposição entre historiografia disciplinar e outras formas de discurso no esquema binário prático versus científico-teórico, como tem sido difundido a partir da recepção das reflexões mais recentes de Hayden White acerca dos “passados práticos”. Se deixarmos o campo das definições típico-ideais para o da história da historiografia veremos facilmente que nem o mais cientificista projeto historiográfico esteve desprovido de dimensões e objetivos práticos, éticos e políticos. A história no século XIX só pôde tornar-se uma ciência no momento em que conseguiu convencer a sociedade e o Estado das vantagens práticas evidentes do conhecimento que poderia produzir, em particular em sua pretensão de orientar na conjuntura, amplificar novas identidades políticas e mediar conflitos nas relações internacionais. Esse processo de delimitação de fronteiras entre o prático e o científico não foi linear nem carente de ambivalências, mas construído por meio de disputas e polêmicas que podem e estão sendo reconstruídas. (ARAÚJO, 2017, p. 205 e 206)

Falamos em ritmo, em *flow*, em aura e em religação radical. Um estado de espírito. Quero que pense em como é se aprontar para sair de casa. Um exercício de imaginação particularmente contundente em tempos de isolamento social. Pense em como é esse se aprontar. Como ele ocorre quando vamos sair para o trabalho ou para uma outra atividade, uma atividade promovida por nada mais que o livre envolvimento, digamos, para usar um exemplo adorável, sair para dançar. Agora pense que para a imensa maioria das carreiras e possibilidades de atividade profissional, sair para trabalhar e sair para dançar exigirão preparações radicalmente opostas, representando expectativas, bem como a excitação ou envolvimento com a atividade, bastante díspares. Estados de espírito diferentes.

Tente pensar numa profissão em que se preparar para sair para o serviço seja como preparar-se para sair para dançar. Onde a excitação e o envolvimento, a expectativa e o

entusiasmo, de caminhar para seu espaço de trabalho seja o mesmo que embala seus passos em direção a uma festa. Isso não significa que eu proponho que se transforme a ação educadora numa festa constante – isso nem se sustentaria e, se pudesse se sustentar, arruinaria com a graça das festas. Outra vez insisto: estado de espírito. Esse estado de espírito configura uma postura aberta para o que irá encontrar do outro lado, e não fechada na agenda de uma meta específica para cumprir. O professor que pretende seguir ao pé da letra seu plano de aula, por mais que esse plano seja impecável, coloca-se em uma postura que poderá fechar sua própria percepção para o aparecimento de contribuições outras, muito ricas, que irão eventualmente surgir em seu caminho. É bom ter o plano, para o caso do não, mas é péssimo que esse plano determine seu estado de espírito ao caminhar para a aula. A não ser que o objetivo do curso esteja previamente combinado e traçado. Nesse caso, você não está só saindo pra dançar, você tem uma coreografia para performar junto com seus estudantes.

É sempre uma preocupação que aquilo que consideramos relevante dizer seja absorvido pelo estudante, mas raramente acontece como gostaríamos ou como idealizamos, ou mesmo como somos capazes de perceber. O tema, aqui recorrente, da aderência do discurso torna-se especialmente preocupante, quando historiadores veem-se preocupados em digladiar com presentismos, atualismos e negacionismos que ocorrem como se fossem grandes explosões de irracionalidade (desde 2013? 2016? 2018? 1989? 1964? Antes?), mas que são mera consequência dos não raros processos de apagamento histórico, esses naturalizados desde o surgimento do Estado, da academia e da instituição escolar. O problema da aderência discursiva é o problema da violência civilizatória que é também o problema dos mitos fundadores, do estado, da igreja, do povo, do trabalho, da escola. Por isso esse trabalho se posiciona acenando para que os professores de História construam seu ofício mais em direção à imaginação de seus estudantes (e sua própria) do que na direção do currículo e da grande de conteúdos. A aula de História não pode ficar confinada atrás das grades (curriculares). Em um ensaio intitulado *Historicismo, História e Imaginação Figurativa*, Hayden White, dialogando com ideias do antropólogo Lévi-Strauss, toca pontos concernentes a esse aspecto de nossa discussão:

[...] para Lévi-Strauss, *todas* as ciências (inclusive as ciências físicas) são constituídas por delineamentos *arbitrários* dos domínios que ocuparão entre, de um lado, os pólos de compreensões míticas da totalidade da experiência e, de outro, a “ruidosa e florescente confusão” de percepções individuais. E, a seu ver, isto é particularmente verdadeiro para um campo como a historiografia, que procura ocupar um domínio especificamente *humano* que constitui o pretense “plano médio” entre os extremos. Mas este suposto plano médio não emerge apoditicamente da confusão de eventos e informações que temos do passado e do presente humanos; deve ser constituído. E é constituído, como supõe Lévi-Strauss, graças a uma estratégia conceitual que

é *mítica* e que identifica o “histórico” com as experiências, os modos do pensamento e a práxis peculiares à civilização ocidental moderna. Lévi-Strauss afirma que a suposta “coerência” da história, que o pensamento histórico ocidental toma como objeto de estudo, é a coerência do mito. E isto vale tanto para historiografia narrativa “propriamente dita”, ou convencional, quanto para seus equivalentes mais altamente esquematizados da filosofia da história. (WHITE, 2014, p. 120)

Como ao fim desse parágrafo White referencia essas ideias de Lévi-Strauss, acho justo e prático referenciá-las aqui também³⁴. Mas, sigamos sem demora ao próximo parágrafo que é onde está o xis riscado em nosso mapa:

Ora, por coerência do mito Lévi-Strauss parece entender o resultado da aplicação de estratégias narrativas mediante as quais unidades básicas de estória (ou aglomerados de eventos) são arranjados de molde a conferir a alguma estrutura ou processo puramente humano o aspecto de necessidade, adequação ou inevitabilidade cósmica (ou natural). As histórias da fundação de cidades ou Estados, da origem das diferenças e privilégios de classe, das transformações sociais básicas causadas por revolução e reforma, das reações sociais específicas a catástrofes naturais, e assim por diante – todas estas histórias, segundo ele, apresentadas quer sob o aspecto de ciência social, quer de história, participam do mítico na medida em que “cosmologizam” ou “naturalizam” o que, na realidade, *nada mais é que* construções humanas que poderiam muito bem ser diferentes do que por acaso são. Encarado desta forma, *historicizar* qualquer estrutura, escrever sua história, é mitologizá-la: seja com o fito de efetuar a sua transformação mostrando quão “inatural” ela é (como no caso de Marx e do capitalismo tardio), seja com o fito de consolidar a sua autoridade mostrando quão consoante ela é com o seu contexto, quão adequadamente ela se adapta à “origem das coisas” (como no caso de Ranke e da sociedade da Restauração). A história, insiste Lévi-Strauss, nunca é apenas a história-*de*; sempre é também a história-*para*. E não é história-*para* apenas no sentido de ser escrita com algum objetivo ideológico em vista, mas também história-*para* no sentido de ser escrita para um grupo social ou público específico. Mais: este propósito e sentido da representação histórica são indicados na própria linguagem utilizada pelo historiador para caracterizar os seus dados antes de qualquer técnica formal de análise ou de explicação que ele lhes possa aplicar a fim de descobrir o que eles “realmente são” ou o que “verdadeiramente significam”. (WHITE, 2014, p. 120 e 121)

Há muitas passagens marcantes e fortes nessa citação, mas, em especial, quero destacar o fim, quando nos é apresentada a ideia de que o propósito e sentido da representação histórica são indicados na própria linguagem utilizada pelo historiador para caracterizar os seus dados, antes de qualquer técnica formal de análise ou de explicação que ele lhes possa aplicar, a fim de descobrir o que eles “realmente são” ou o que “verdadeiramente significam”. Isso resume e justifica tudo o que se propõe. A linguagem do professor será a linguagem desenvolvida por ele a partir dos ambientes em que ele transita e habita. Um professor preocupado em não soar classista para um estudante periférico não conseguirá evitar que isso aconteça se continuar

³⁴ LÉVI-STRAUSS, Claude. Overture to *Le Cru et le cuit*. em **Structuralism**. New York: ed. Jacques Ehrmann, 1966, p. 47 e 48.

frequentando ambientes classistas, sustentando valores classistas, consumindo uma cultura classista. Precisamos cuidar de nossa dieta cultural. Ler essas palavras não será o bastante. É preciso habitar outros espaços. É preciso silenciar, aprender a esperar e ceder o espaço de voz. É preciso – e urgente – abrir mão de privilégios, não só pela utopia de equidade social, mas por identificar que esses privilégios são nocivos, inclusive por quem desfruta deles.

Novamente, vou reproduzir também a nota de rodapé inserida por White no fim desse parágrafo³⁵. Creio ser pertinente indicar todos os materiais possíveis que possam contribuir para que possamos estudar e compreender fenômenos como os que atribuem a um facínora como o presidente em exercício o título de “mito”. E você, professor ou professora, já se deparou com esse exemplo de exaltação em sala de aula? Engula essa vontade de identificar burrice no outro. Respire fundo. Estude, não é o que dizem? “Vá estudar!” Então vamos! Quando a sala de aula é uma arena ideológica, ninguém aprende nada, só se desfiam argumentos sobre argumentos, como numa competição *non-sense* para ver quem rasga mais e melhor um pedaço de papel. Vamos tentar nos voltar para as raízes do problema. Vamos tentar balizar com olhares e sentimentos mais profundos.

Temos então que, para abrir-se a essa perspectiva que reconhece a experiência do ensino-aprendizagem como uma experiência artística, basta um rearranjo interno. Além disso, temos que a justificativa por essa perspectiva está edificada na identificação de um panorama insalubre, nocivo e doente, na sociedade de maneira geral, mas que se evidencia em profusão nos ambientes escolares. A arte é uma resposta a isso. Embasada no entanto, em concepções profundas e estruturadas do que seja ideal para o desenvolvimento humano. É dessas concepções que pretendo falar agora.

A médica Gudrun Burkhard, em seu livro *Tomar a vida nas próprias mãos – como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano*, descreve as características gerais de cada setênio, pois que, segundo a perspectiva antroposófica, a vida é marcada pelos setênios e esse ciclo de sete anos estabelece nossos arcos de desenvolvimento. De forma que os primeiros setênios, se bem nutridos, garantirão uma maturidade e mesmo uma velhice amparadas nessa nutrição, ao passo que macular esse desenvolvimento nos primeiros setênios farão essas marcas ecoarem nos setênios seguintes, enraizando questões formativas para serem trabalhadas a longo prazo e ciclicamente. Em seu estudo, Burkhard pontua as características de cada fase da vida, sendo que as fases são compostas pelos setênios (primeira fase, de zero a vinte um anos: quando ocorre a preparação

³⁵ Lévi-Strauss. *The Savage Mind*. p. 257 e 258.

para a vida; segunda fase, dos vinte um aos quarenta e dois anos, quando torna-se homem ou mulher e ocorre o completo desenvolvimento anímico da pessoa; e finalmente, na terceira fase, dos quarenta e dois aos sessenta e três anos, quando ocorre a consciência de realização da vida). Essas fases e ciclos se espelham umas nas outras de forma que nosso passado e nosso futuro estejam já trançados, irremediavelmente emaranhados, e a posição de uma pessoa em sua linha biográfica irá incidir inclusive em suas memórias sobre sua própria vida. Consideremos as palavras da autora para apresentar essa concepção:

Muitas vezes falamos das fases da vida como se fossem as estações do ano. Assim, a primavera seria toda aquela fase na qual nós nos encorpamos, crescemos e amadurecemos fisicamente, até por volta dos 21 anos. O verão, quando as plantas se expandem e atingem o máximo de sua vitalidade e tamanho, corresponderia à fase expansiva da vida, dos 21 aos 42 anos, aproximadamente. Já o outono, quando as cores se modificam (há países onde as folhas se colorem para depois cair), a natureza se torna especialmente colorida e os frutos amadurecem, seria aquela fase de nossa vida em que observamos também um leve declínio de nossas forças, por volta dos 42 aos 63 anos de idade. Em seguida entraríamos no inverno, quando, nos países de estações marcadas, a maior parte das plantas perde a força, as sementes caem no chão e lá ficam, à espera de uma nova primavera. Permanecem os “esqueletos” das árvores, ou, poderíamos dizer, sua essência, pois muitas vezes é por meio da forma das árvores desfolhadas que conseguimos identificá-las e as reconhecemos até mais facilmente do que com plena copa folhada. Esta fase se situaria após os 63 anos.

Podemos tomar uma outra imagem, usando uma única planta que possua um ciclo de um ano. Na primeira fase (que corresponde à primavera), quando a semente é colocada na terra, ela precisa de bastante cuidado para germinar. Precisa de terra fértil, água, luz, calor, espaço adequado etc., semelhantemente às primeiras fases da vida humana, quando a criança necessita de inúmeros cuidados para seu desenvolvimento físico e seu crescimento (até os 21 anos).

Logo vem o estado em que a semente lança as raízes na terra e ergue seu caule para a luz, quando se vão formando folha por folha, galho por galho. Seria, novamente, aquela fase que corresponde ao verão da vida, na qual se expande, torna-se visível ao mundo. Equivale à fase dos 21 aos 42 anos, denominada fase do desenvolvimento anímico ou psíquico. Nessa época a alma desabrocha, abre-se para o mundo todo, faz trocas com o ambiente externo, para no final, com o amadurecimento psíquico – semelhante às flores que começam a formar-se na planta –, abrir-se ao sol. Nossa alma, esta grande flor aberta ao sol e à luz, agora se mostra em riqueza de cores, exala perfumes, toca-nos profundamente, atrai-nos – e então vêm insetos, borboletas, abelhas, aves, colibris para buscar seu néctar e, assim, fecundar a flor.

A flor é fecundada de fora, de cima, do Cosmo, e deste modo entramos na terceira grande fase. Aqui começa a frutificação. Esta fase necessita de calor e luz para que os frutos amadureçam, formem a substância adocicada e se tornem saborosos. Se chover e fizer frio, teremos frutas azedas. Dos 42 anos em diante, nossa frutificação, no decurso da vida, tem de vir de uma outra direção, isto é, do lado cósmico, espiritual. Denominamos esta fase como fase do desenvolvimento espiritual da vida. Aqui importam as qualidades sutis, tais como calor e luz, e não mais água e terra, como nas primeiras fases da vida.

Por outro lado, é muito individual o que ocorre com cada um para frutificar. (BURKHARD, 2000, p. 22 e 23)

Temos nessas imagens que cada fase tem suas características próprias de desenvolvimento, as fases estão inter-relacionadas e espelham-se a si próprias em diferentes momentos de uma biografia; e também que cada fase demanda necessidades específicas, o que exige do educador algum conhecimento dessas fases e de suas necessidades para poder potencializar o encontro entre aquilo que o docente irá oferecer em sua aula com aquilo que o discente precisa receber, na fase da vida em que está.

A biografia e o exercício do registro autobiográfico, assim, serão entendidos como uma forma de estruturar a consciência de si no tempo, como um método ativo para confrontação das memórias, serão subterfúgio para pensar historicamente (Cf. FONTANA, 2003) e para praticar a ação de historicizar acontecimentos e seus contextos. Mas mais do que isso, será uma ferramenta de autocuidado. Fica aqui um convite: usemos usar nossa aula para curar.

Recorremos ao termo aposta para sinalizar o engajamento, o desafio dessa aventura (auto)biográfica no mundo científico. Uma aposta de caráter epistemopolítico, que coloca no centro do processo a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes, que o oprimem. Uma aposta pós-colonial que se opõe a uma visada elitista do conhecimento que desconhece essa capacidade de reflexividade humana e de interpretação do cidadão “comum” que sofre as pressões cotidianas que o destituem dos seus direitos e embotam sua consciência crítica. Finalmente, uma aposta pós-disciplinar, ancorada na liberdade de ir e vir em busca de instrumentos heurísticos onde eles se encontram [...] sem se acomodar aos quadros de uma visão disciplinar, ou inter, ou pluri- ou multi- ou transdisciplinar. (ANDRADE, ALMEIDA e SILVA, 2019, p. 167)

AULA BICA DÁGUA NALMA

Vamos entender a aula como esse solo fértil. A pretensão terapêutica da aula está na intenção de aproveitar as oportunidades reais que nos aparecem à mão. Considerar aquilo que recebemos. E nesse processo é muito importante estarmos atentos às repetições. Sempre que uma palavra, ideia, figura de linguagem, ocorre de aparecer e reaparecer, isso é um sintoma de algo que precisa de atenção. As recorrências argumentativas nos indicam nódulos e inflamações nas narratividades. Há de se atentar para isso:

O percurso da criação mostra-se como um emaranhado de ações que, em um olhar ao longo do tempo, deixam transparecer repetições significativas. É a partir dessas aparentes redundâncias que se podem estabelecer generalizações sobre o fazer criativo, a caminho de uma teorização. Não seriam modelos rígidos e fixos que, normalmente, mais funcionam como fôrmas teóricas que rejeitam aquilo que nelas não cabem. São, na verdade, instrumentos que

permitem a ativação da complexidade do processo. Não guardam verdades absolutas, pretendem, porém, ampliar as possibilidades de discussão sobre o processo criativo. (SALLES, 2009, p. 25)

É principalmente amparado em minha própria experiência com ensino de jovens e adultos que aponto para essas possibilidades que a biografia e a autobiografia oferecem. Desde 2014, fundamento meus planos de aula em um projeto que chamo de D.N.A.: Disparadores Narrativos Autobiográficos – o uso de narrativas autobiográficas para o ensino de História.

Essa prática passa por diversos tópicos. Alguns são compartilhados abertamente com os estudantes e outros integram o processo formativo do professor que se prepara para lidar com as vidas de seus estudantes enquanto fonte. Assim, esse projeto passa pela definição do que é Biografia (Cf. BAKHTIN, 2003)³⁶; pela interpretação de exemplos de relatos biográficos extraídos de fontes documentais diversas; pela importância do estudo biográfico para uma concepção integral do ser; e pelos exercícios de autoconhecimento e produção de registros autobiográficos que decorrerão desse processo.

Mas nenhuma dessas atividades pode ser simplesmente imposta por um programa. Há de se avançar na medida em que, como disse anteriormente, o ambiente foi preparado adequadamente. Em outras palavras, não há amparo teórico que dê conta de suprir a exigência por empatia, sensibilidade, ternura, conquista – no sentido de sedução – que a aula demanda:

Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesmo não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico. (hooks, 2017, p. 35 e 36)

Então, na medida em que as biografias, enquanto exemplos e apresentação do que uma biografia é, vão gradualmente cavando espaço para as autobiografias das pessoas que integram a aula, temos uma outra operação histórica ocorrendo.

Por exemplo, em carta autobiográfica³⁷ enviada em 1880 para Lúcio de Mendonça, Luís Gama descreve a sua mãe e posteriormente o seu pai. A partir desses dois fragmentos em que ele descreve seus pais, temos, ao mesmo tempo, uma interpretação biográfica

³⁶ No caso desse projeto, fundamentada nos estudos de Mikhail Bakhtin, especificamente na segunda parte, “A autobiografia e a biografia”, do quarto capítulo “O todo semântico da personagem”, em *Estética da Criação Verbal*.

³⁷ Conforme o verbete “Luís Gama” na Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lu%C3%ADs_Gama#cite_note-carta-5. Acesso em: 4 mar. 2021.

historicamente riquíssima – sobretudo considerando as provocações inerentes à leitura da forma como ele descreve sua mãe negra, e também da forma como ele descreve seu pai branco, sendo fundamentais as aberturas que essas provocações poderão possibilitar para outros tantos temas de relevância urgente a partir dessas leituras feitas em camadas, dos relativamente curtos fragmentos epistolares – e também um efetivo disparador narrativo autobiográfico, afinal, todos somos capazes de, assim como faz Luís Gama, descrevermos nossos pais. Temos duas lentes que se somam: as leituras diversas que podemos fazer das palavras de Luís Gama e o impacto gerado em repetir sua empreitada de descrever, de maneira crítica e lúcida, os próprios pais. E temos como colher dessas atividades confluentes, algumas impressões acerca de nossa história e organização política e social, tomando como ponto de partida uma reflexão acerca de nossos pais, com perguntas simples: quem são/foram? Onde nasceram? O que fazem/fizeram?

Assim, sobre sua mãe, escreve Luís Gama na carta enviada em 1880 para Lúcio de Mendonça, que foi advogado, jornalista, escritor e idealizador da Academia de Letras:

Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa Mina (Nagô de Nação) de nome Luísa Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã. Minha mãe era baixa de estatura, magra, bonita, a cor era de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos como a neve, era muito alta, insofrida e vingativa.

Dava-se ao comércio – era quitandeira, muito laboriosa, e mais de uma vez, na Bahia, foi presa como suspeita de envolver-se em planos de insurreições de escravos, que não tiveram efeito.

Era dotada de atividade. Em 1837, depois da Revolução do dr. Sabino, na Bahia, veio ela ao Rio de Janeiro e nunca mais voltou. Procurei-a em 1847, em 1856 e em 1861, na Corte, sem que a pudesse encontrar. Em 1862, soube, por uns pretos minas que conheciam-na e que deram-me sinais certos, que ela, acompanhada de malungos desordeiros, em uma “casa de dar fortuna”, em 1838, fora posta em prisão; e que tanto ela como os seus companheiros desapareceram. Era opinião dos meus informantes que esses ‘amotinados’ fossem mandados pôr fora pelo governo, que, nesse tempo, tratava rigorosamente os africanos livres, tidos como provocadores. Nada mais pude alcançar a respeito dela.³⁹

E sobre o pai, na mesma carta:

Meu pai não ousou afirmar que fosse branco, porque tais afirmativas, neste país, constituem grave perigo perante a verdade, no que concerne à melindrosa presunção das cores humanas: era fidalgo e pertencia a uma das principais famílias da Bahia de origem portuguesa. Devo poupar à sua infeliz memória uma injúria dolorosa, e o faço ocultando o seu nome.

Ele foi rico; e nesse tempo, muito extremoso para mim: criou-me em seus braços. Foi revolucionário em 1837. Era apaixonado pela diversão da pesca e

³⁹ O verbete na *Wikipedia* apresenta esse fragmento assim referenciado: Antônio Loureiro de Souza (1959). *Baianos Ilustres: 1564 – 1925*. Salvador: [s.n.] p. 102.

da caça; muito apreciador de bons cavalos; jogava bem as armas, e muito melhor de baralho, amava as súcias e os divertimentos: esbanjou uma boa herança, obtida de uma tia em 1836; e reduzido a uma pobreza extrema, a 10 de novembro de 1840, em companhia de Luís Cândido Quintela, seu amigo inseparável e hospedeiro, que vivia dos proventos de uma casa de tavolagem, na cidade da Bahia, estabelecida em um sobrado de quina, ao largo da praça, vendeu-me, como seu escravo, a bordo do patacho “Saraiva”⁴¹.

De maneira que as provocações contidas nesses fragmentos despertam as possibilidades de muitas leituras sobre a História do Brasil e também sobre a própria história, realizada conjuntamente entre estudantes e professor ou professora. É óbvio que Luís Gama, um dos maiores abolicionistas do Brasil, seria uma entrada para debater temas como a escravidão histórica ou o racismo estrutural contemporâneo. A figura de Luís Gama e sua representação histórica contém muita força, e mesmo uma breve pesquisa sobre essa personalidade histórica dispensa defesas acerca de sua importância. Segundo Silvio de Almeida:

O jusnaturalismo teve um importante papel nas discussões sobre raça e escravidão. Muitas das justificativas para a escravidão, e para o racismo que a amparava ideologicamente, tinham como base a ideia de uma ordem natural que “fundamentava” a escravidão de determinados povos e a superioridade de outros. Portanto, leis positivas que amparavam a escravidão nada mais faziam do que espelhar uma ordem já determinada pela “natureza das coisas”, por “Deus” ou pela “razão”. No Brasil, vale lembrar que a razão invocada por muitos juristas do século XIX para se opor à abolição da escravidão residia na necessidade de se manter o respeito ao direito natural de propriedade. E, perante o direito, escravos eram considerados propriedade privada, mais especificamente, bens semoventes, ou seja, coisas que se movem com tração própria, semelhantes a animais.

Entretanto, há aqueles que, em nome do mesmo direito natural, se colocaram contrários à escravidão, alegando ser incompatível este regime com a razão natural ou com as leis de Deus. Luiz Gama, o maior advogado da história do Brasil, foi também o mais emblemático defensor dessa posição. Na verdade, como muito bem destaca a maior estudiosa de sua obra, Lígia Fonseca Ferreira, Luiz Gama impressiona pela vasta cultura jurídica, que aliava um conhecimento técnico assombroso do direito positivo e, ao mesmo tempo, o domínio dos meandros da filosofia política e do direito natural. Luiz Gama considerava que a escravidão não poderia ser lida como algo justo sob nenhuma hipótese, nem perante as “leis de Deus, da razão natural ou dos homens”. Os defensores da escravidão, para Luiz Gama encontravam-se no mais profundo e abjeto abismo moral, de tal sorte que qualquer reação contra eles seria justa, ainda que contrária à legalidade. (ALMEIDA, 2020, p. 132 e 133)

A aula de História torna-se então esse terreno de fronteira entre teoria e prática, essa encruzilhada onde você e seu estudante juntos inscrevem suas histórias. Cabe ao professor

⁴¹ O verbete da Wikipedia apresenta o fragmento assim referenciado: Lígia Fonseca Ferreira. «Luís Gama por Luís Gama: carta a Lúcio de Mendonça» (PDF). Teresa. Revista de Literatura Brasileira da USP [n. 8/9], São Paulo, p. 300–321. Consultado em 24 de novembro de 2013. Arquivado do original (PDF) em 4 de fevereiro de 2014.

articular com as identidades a fim de possibilitar o florescimento daquilo que Stuart Hall chama de narrativização do eu:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. Elas têm tanto a ver com a invenção da tradição quanto com a própria tradição, a qual elas nos obrigam a ler não como uma incessante reiteração mas como “o mesmo que se transforma” (Gilroy, 1994): não o assim chamado “retorno às raízes”, mas uma negociação com nossas “rotas”. Elas surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja a “saturação à história” por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático. (HALL, 2000, p. 108 e 109)

Há um destaque aqui para o efeito que “raízes” e “rotas” exercem em sua língua original. “Roots” e “routes” são pronunciados como fonemas praticamente idênticos, e esse jogo de palavras rimadas ilustra bem porque Stuart Hall é um autor fundamental e exemplar, primeiro pela forma como nos ensina a tratar as chamadas “questões identitárias”, tema recorrente em seus estudos sobre a diáspora, mas também, e talvez principalmente, pela forma como, nas palavras de Liv Sovik, articula uma escrita estruturada como música:

Seu modo de pensar a diáspora como central por causa de sua enorme produtividade, deslocando os pormenores e a brutalidade dos esquemas brancos de poder do centro das atenções para se concentrar no que lhe interessava, deu força ao meu desejo de escrever sobre o racismo de uma forma que não fosse movida pela força da indignação ou da denúncia, mas que capturasse a atenção das pessoas por meio da identificação de recursos culturais existentes que poderiam apontar “saídas”. (SOVIK, 2016, p. 228)

Liv Sovik nos aponta em Stuart Hall uma qualidade que pretendo destacar como disponível para qualquer aula de história. Fazer emergir narrativas autobiográficas a partir de leituras biográficas, e então, a partir dessa produção original, desse fruto da aula, empreender outras leituras biográficas, mais aprofundadas. Ouvindo cada história que surja na aula com o respeito, a dedicação e o prazer de ouvir uma música.

No artigo “Que ‘negro’ é esse na cultura negra?”, Hall destaca como “o povo da diáspora negra tem, em oposição a tudo isso [a centralidade da escrita para a crítica logocêntrica], encontrado a forma profunda, a estrutura profunda de sua vida cultural na música”. Neste texto breve e inevitavelmente ficcional sobre Stuart Hall, o que mais se aproxima da explicação de por que seu pensamento é ao mesmo tempo familiar, estranho e profundamente afetante é

que ele é semelhante à música. Em seu trabalho, Stuart examinou temas de várias perspectivas, como se estivesse produzindo variações em tensão umas com as outras. Ele ouvia outras pessoas, autores e teorias, tratando-as como se fossem parceiros na improvisação, adotando seus temas, abrindo espaço para os seus solos, respeitando sua força. Em tudo isso ele parecia, para esta ouvinte, fazer algo extremamente importante, que era pautado na poética do reggae e na liberdade complexa do jazz. (Ibid., p. 230)

Partimos então para a segunda parte estruturante do projeto D.N.A.: o uso do zine como método de expressão livre. Ou seja, a proposta de trabalhar temas e gêneros da expressão artística tais como como apropriação, bricolagem, linguagem dos quadrinhos, iconografia, poesia e manifesto, a fim de romper com a estrutura dura de trabalho-lição que faz resultar um sem número de “pesquisas” do tipo “*copy-paste*” que integram a produção corrente de texto escolar, ou no mínimo arejá-la um pouco (Cf. MARANHÃO, 2012). Abrir espaço para outras formas de expressão que não necessariamente sejam uma reprodução do que se entende por um trabalho acadêmico, científico e/ou escolar.

Por isso, a contribuição da crítica genética (Cf. SALLES, 2009) me parece oferecer uma perspectiva artística para a abordagem do ofício pedagógico. A partir dessa premissa, entender o ensino como uma forma de arte e ao mesmo tempo utilizar o tempo e o espaço da sala de aula para a fruição de arte, com vistas a sensibilizar para temas, mais do que garantir sua apreensão num nível estritamente lógico-racional. *Carpe docens*. Se não houver prazer na docência, alguma coisa está sendo feita errado.

Como todo profissional, o professor deve ter uma caixa de ferramentas. Eu acrescentaria, como fez Rubem Alves, também uma caixa de brinquedos.

E o que deve constar na lista de ferramentas do professor: metodologias. Assim, no plural. Pois se uma não funciona bem, ele pode recorrer a outras, até que a resultante do seu serviço seja leve e despreocupada, até que a relação entre ele e seus estudantes ocorra de forma humanizada. Sim, pois as ferramentas devem ser aquelas que humanizem suas relações. E é ao longo de sua vida profissional que esse professor vai construindo suas ferramentas e também seus brinquedos. Não existem cartilhas nem tampouco caixas de ferramentas prontas, exceto as iluministas. Cada um vai construindo a sua na prática da vida boa, pois a vida dura não depende da criatividade, só do sofrimento exaustivo. E o resultado é bem fácil de perceber, o termômetro dessa fervura é a saúde tanto do professor quanto de seus estudantes. Se houver sofrimento, a ferramenta deve ser guardada e substituída. Não diria descartada, pois em outra ocasião, com outro grupo, pode ser que funcione melhor. Vai compondo o seu repertório profissional enquanto o professor caminha.

Esse é um serviço necessário e sensível ao mesmo tempo. Pois a única habilidade para construir tais ferramentas é a sensibilidade. Não que as ferramentas apareçam coaguladas na necessidade. Há também estudo e pesquisa nisso. Muita leitura de autores que normalmente não são consagrados, justamente porque se reforça na prática educacional as artimanhas do poder. Embora os discursos sejam todos edulcorados de boa

intenção, uma análise superficial mostra como a maioria das metodologias deseja apenas impor o conteúdo a ser passado com mais suavidade. (BONZATTO)⁴⁶

Destaco que essa disposição para o prazer não se origina simplesmente do meu espaço de privilégio branco. Poder-se-iam entender que trata-se aqui de um rapaz branco pouco acostumado aos dissabores do trabalho duro, que sendo pagão e nem um pouco cristão, me faltaria coragem para encarar as agruras do ofício. Mas não. Esquivar-se das demandas burocráticas continua sendo um exercício mais árduo e estafante do que seria cumpri-las, mas a verdade é que não se trata de mim. A verdade é que encarar o ofício do ensino como arte e preenche-lo, no trato e no contato com os discentes, com fruição e fazer de arte, é uma medida terapêutica, visa uma aula que mais do que esclarecedora, seja potencialmente curativa. Entende que nós, comunidade escolar, estamos não raro envolvidos até o pescoço em situações traumáticas. E o trauma deve ser considerado preocupação imprescindível e demanda intervenções pedagógicas de emergência (Cf. RUF, 2018).

Contar histórias é uma das maneiras que temos para começar o processo de construção de comunidade, dentro ou fora da sala de aula. Podemos compartilhar tanto fatos verídicos quanto histórias fictícias que nos ajudem a compreender uns aos outros. Durante anos, hesitei em compartilhar histórias pessoais. Fui treinada para acreditar que quem apoia em uma história pessoal como evidência para defender ou confirmar uma ideia jamais poderia ser acadêmica e/ou intelectual, de acordo com o pensamento do dominador no ensino superior. Contar uma história pessoal para documentar ou estruturar um argumento era sinal de que a pessoa não estava lidando com fatos comprovados, de que não era científica o suficiente. Sou grata por ter vivido para descobrir quanto do que nos diziam ser ciência dura ou dados eram, na verdade, histórias, a interpretação de dados e fatos. Quando a informação recebida, sobretudo na ciência dura, contrariava os dados antes compreendidos como imutáveis, a história mudava. (hooks, 2020, p. 89)

Quando lidamos com biografias, não é só de um relato ou registro dos acontecimentos de uma vida que estamos lidando. Estamos lidando com os paradigmas em ação, com a visão de mundo, por vezes conflitivas, de cada envolvido nessa tarefa. A arte é importante para humanizar esse processo ao máximo e sensibilizar para essa delicada jardinagem. Quando lidamos com biografias estamos lidando também com ancestralidade. Estamos lidando com nossos mortos e nossos descendentes. Há de se tratar com muito respeito, pois aí estão os elementos narrativos mais preciosos e queridos da vida de alguém. E mais, é nesse ambiente que estruturamos as bases para o que consideramos ideal em termos coletivos, sociais, públicos:

Foi Hayden White quem comentou em um artigo importante, embora esquecido na era do narrativismo, intitulado *O que é Sistema Histórico?* (1968/1972). Ele diz ali, comparando o sistema histórico com o biológico, que

⁴⁶ *Metodologias para Escolas do Bem Estar* No prelo.

as revoluções e as reformas que provocam mutações do sistema não haveriam sido possíveis sem os “atos de constituição retrospectiva dos antepassados” (*retrospective ancestral constitution*). Este ato de adaptação social as condições sociopolíticas cambiantes consiste em que durante as ditas transformações, os indivíduos e os grupos sociais elejam aos antepassados ideias que constituam pontos de referência para as mudanças e processos de transformação, a quem tratam como se os mesmos fossem seus ancestrais genéticos. Segundo White, este processo de “substituição ancestral retroativa é um ingrediente essencial na constituição dos sistemas históricos”. Este ato, na minha opinião, é importante não somente para a eleição dos antepassados políticos, no caso de mudanças político-sociais, mas também durante a mudança de paradigmas no contexto da criação do conhecimento. (DOMANSKA, 2018, p. 453 e 454)

Ewa Domanska nos chama a atenção para o valor de uso da ancestralidade, o que é diferente de um profano instrumentalismo da ancestralidade, mas que nos indica que os sentimentos ativados por esse tipo de perspectiva não estão apenas contidos em experiências de homenagem e catarse emocional, embora elas possam integrar o caminho. Há um questão eminentemente política e (de desobediência) epistemológica envolvida. O professor engajado nessa vereda irá acolher e performar leituras de projeções míticas diversas da sociedade, em sua maioria embaladas pelos desejos por aquilo que é reconhecido como o que mais lhes falta. Isso nos remete a um pensamento bastante importante, nas palavras de Ewa: qual é o processo de substituição dos antepassados que desejamos hoje? Como poderíamos fazer para incluir no panteão de antepassados intelectuais, não só os relevantes da nossa região e territorialidade, mas do sistema de conhecimento do nosso planeta?

Nos vemos as voltas com a relação imbricada entre identidade e imaginário coletivo. O mito de integrar um povo e a realidade de integrar uma comunidade.

Afinal o que é um povo? Um povo é um projeto de ser uma história. Quando a história tecida coletivamente, como os pontos de uma tapeçaria onde os fios desenham figuras, às vezes aproximando-se e convergindo, às vezes distanciando-se e seguindo em direções opostas, é interceptada, interrompida pela força de intervenção externa, este sujeito coletivo pretende retomar os fios, fazer pequenos nós, suturar a memória e continuar. Nesse caso, deve ocorrer o que podemos chamar uma devolução da história, uma restituição da capacidade de tecer seu próprio caminho histórico, retomando o tramado das figuras interrompidas, tecendo-as até ao presente da urdidura, projetando-as em direção ao futuro. (SEGATO, 2012. P. 112)⁴⁷

Essa noção de pertencimento, esse sentimento de compartilhamento de familiaridades, compõe o cenário de uma aula já engatada; e a turma, nesse momento do processo de aprendizagem, já desfruta inclusive de suas rotinas de convivência. Quando o confortável se

⁴⁷ SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. E-cadernos CES [online], 18/2012: Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 22 abr. 2021.

instala, entretanto, é momento do professor recorrer a pedagogia do Exú, e inventar formas de importunar a aula. É importante salientar que ser a mosca na sopa da aula é importante para que as rotinas de convivência não produzam novas formas de conformação e naturalização. Não pretendemos que pela via da autobiografia, a aula se torne uma massagem coletiva de egos, nem tampouco que nossas observações estejam confinadas ao exercício de opiniões, pessoalidades e portanto de relativismo. Ao invés:

O argumento relativista deve ceder lugar ao argumento histórico, da história própria, e do que propus chamar pluralismo histórico, que outra coisa não é que uma variante não culturalista do relativismo, apenas imune à tendência fundamentalista inerente a todo culturalismo. Mais do que um horizonte fixo de cultura, cada povo tece sua história pelo caminho do debate e da deliberação interna, revolvendo entre as brechas de inconsistência de seu próprio discurso cultural, transcendendo seus conflitos internos e elegendo alternativas que já se encontram presentes e que são ativadas pela circulação de ideias provenientes do mundo circundante, em interação e dentro do universo da nação, definida como uma aliança entre povos. No caso limite que ameaçava com a iminência inevitável da supervisão e vigilância cerrada da aldeia por parte de agentes estatais e religiosos, a única estratégia viável foi substituir a plataforma do relativismo cultural pelo argumento, altamente defensável, do pluralismo histórico, sempre exposto a influências e intercâmbios entre historicidades. Cada povo deveria ter as condições de deliberar internamente como mudar ou contornar os costumes que levam ao sofrimento desnecessário de alguns dos seus membros. E essa deliberação, que sempre ocorreu, não é outra coisa que o motor da história. (Ibid., p. 112 e 113)

Convocar para a descolonização da imaginação é a missão permanente. Desconstruir e reconstruir o sentido e o valor que as práticas de leitura e escrita possam carregar. E verdade seja dita, a violência escolar é a principal, senão única, razão para o tal suposto desinteresse pela leitura e desprazer na escrita. São gerações sobre gerações de “você *têm* que saber ler e escrever pra ser alguém na vida”. Você lidará com estudantes cujos pais e avós – quando não raro eles próprios – já escutaram isso, entre punições e humilhações. A obrigação da leitura como condição pra sair de uma existência bestial, animalesca está gravada na memória ancestral da escolarização. Resgatar a possibilidade de ler e escrever como práticas prazerosas deveria ser uma prioridade para qualquer trabalho educacional comprometido em superar essa sórdida herança. Devemos isso aos nossos estudantes. Cito a introdução de Jan D. Matthews em *Para destruir a escolarização*, de 2004, para embasar essas ideias:

O papel da escolarização na sociedade

Qualquer instituição que pretenda estruturar e regulamentar a vida de uma pessoa está, até certo ponto, em conflito com essa pessoa. Até certo ponto porque, nem sempre, o indivíduo que não gosta de receber ordens se posiciona intencionalmente em conflito com determinada instituição.

A escola, local privilegiado e obrigatório onde o processo de escolarização se concretiza instrui para o conformismo, docilidade, falta de imaginação e demais características largamente apreciadas no mundo do trabalho. Os estudantes que obedientemente cumprem seu papel, ao mesmo tempo que talvez nunca se sintam bem consigo próprios, podem ignorar o que a escola lhes faz e, em compensação, serão consolados pelas figuras de autoridade com que se irão deparar para o resto de suas vidas.

Apesar da escola criar estados que vão desde a raiva e ódio até a passividade e submissão, esta continua a ser encarada com naturalidade. As forças em jogo e o porquê de passarmos tantos anos das nossas vidas na escola talvez possam ser adequadamente entendidas se analisarmos a história do processo de escolarização, a evolução dos seus meios e dos seus fins e, assim, ver como o seu desenho institucional nos prende. Tal perspectiva pode ter potencial revolucionário se as necessidades, desejos, raiva e frustrações dos indivíduos presos nas escolas se identificarem com ela. Uma perspectiva que procure perceber como a escolarização se encaixa no tecido social e com que tipo de relações e instituições se articula no sentido de manter o indivíduo submisso. Sendo que a questão da submissão está ligada à totalidade das relações sociais típicas da civilização. (MATTHEWS, 2017, p. 5)

O amparo teórico para aprofundar a crítica à escolarização é vasto, mas gostaria agora de voltar a uma abordagem prática, e sugerir algo que já há alguns ciclos têm funcionado muito bem pra mim. Um rápida intervenção prescritiva. Sempre que me deparo com uma nova turma de Jovens e Adultos – leia-se uma turma com adultos já de antemão constrangidos pela sua “má formação” ou pelo seu “mau saber”, culpados pelo desinteresse ou pelo pequeno domínio textual, incutido pelas suas experiências (traumáticas) de escolarização pregressa – eu proponho, ainda em nossos primeiros encontros, a leitura coletiva do conto *Totonha*, de Marcelino Freire, que está em sua coletânea *Contos Negreiros*. Esse conto possibilita uma abordagem sobre a leitura e a alfabetização que, em termos acadêmicos, poderia ser associada à desobediência epistêmica. Há um vídeo dele fazendo a leitura na Biblioteca Alceu Amoroso Lima, em 26 de Junho de 2007, que é muito bacana de assistir para sentir o texto, com a entonação do autor.⁴⁸ Ouçam e aprendam com a voz de Totonha:

Totonha – Marcelino Freire

Capim sabe ler? Escrever? Já viu cachorro letrado, científico? Já viu juízo de valor? Em quê? Não quero aprender, dispenso.

Deixa pra gente que é moço. Gente que tem ainda vontade de doutorar. De falar bonito. De salvar vida de pobre. O pobre só precisa ser pobre. E mais nada precisa. Deixa eu, aqui no meu canto. Na boca do fogão é que fico. Tô bem. Já viu fogo ir atrás de sílaba?

O governo me dê o dinheiro da feira. O dente o presidente. E o vale-doce e o vale-lingüiça. Quero ser bem ignorante. Aprender com o vento, ta me entendendo? Demente como um mosquito. Na bosta ali, da cabrita. Que ninguém respeita mais a bosta do que eu. A química.

⁴⁸Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W1v1KfwIstQ>. Acesso em: 24 fev. 2021.

Tem coisa mais bonita? A geografia do rio mesmo seco, mesmo esculhambado? O risco da poeira? O pó da água? Hein? O que eu vou fazer com essa cartilha? Número?

Só para o prefeito dizer que valeu a pena o esforço? Tem esforço mais esforço que o meu esforço? Todo dia, há tanto tempo, nesse esquecimento. Acordando com o sol. Tem melhor bê-á-bá? Assoletrar se a chuva vem? Se não vem?

Morrer, já sei. Comer, também. De vez em quando, ir atrás de preá, caruá. Roer osso de tatu. Adivinhar quando a coceira é só uma coceira, não uma doença. Tenha santa paciência!

Será que eu preciso mesmo garranchar meu nome? Desenhar só pra mocinha aí ficar contente? Dona professora, que valia tem o meu nome numa folha de papel, me diga honestamente. Coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente. Quem está atrás do nome não conta?

No papel, sou menos ninguém do que aqui, no Vale do Jequitinhonha. Pelo menos aqui todo mundo me conhece. Grita, apelida. Vem me chamar de Totonha. Quase não mudo de roupa, quase não mudo de lugar. Sou sempre a mesma pessoa. Que voa.

Para mim, a melhor sabedoria é olhar na cara da pessoa. No focinho de quem for. Não tenho medo de linguagem superior. Deus que me ensinou. Só quero que me deixem sozinha. Eu e minha língua, sim, que só passarinho entende, entende?

Não preciso ler, moça. A mocinha que aprenda. O doutor. O presidente é que precisa saber o que assinou. Eu é que não vou baixar minha cabeça para escrever.

Ah, não vou.

Relembro o canônico texto de Antônio Cândido *O Direito À Literatura*, em que o sábio professor, já pela terceira parte de seu texto, nos mostra como a literatura é vital à maneira que o sonho também nos é vital. E onde ele diz literatura, sem distorção de sentidos, poderíamos dizer imaginação:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CÂNDIDO, 2011, p. 174 e 175)

Ofereceremos uma aula de história que tira o estudante desse mergulho ou que mergulha junto? E, uma vez mergulhados, que fazer? A sugestão do uso da arte como estratégia de transformação epistemológica, em lugar dos aparatos didáticos normalmente disponíveis, está diretamente ligado, ao mesmo tempo, ao sentimento de urgência e de necessidade que os estudantes demonstram por beleza e vitalidade; e também a um alinhamento epistêmico que considera que transformações urgentes no que a História possa representar enquanto disciplina devam ocorrer, em virtude especificamente do engajamento com posicionamentos antirracistas e antipatriarcais.

Não cabe dúvida que “um pensamento alternativo sobre alternativas” é um problema. De acordo com o que disse Audre Lorde: “As ferramentas do patrão nunca dismantlarão a casa do patrão”.⁴⁹ Esta constatação confirma uma vez mais o argumento dos pós-colonialistas, segundo os quais a história europeia (e as humanidades em geral) se abrem para enfoques não europeus (ou, tal como prefiro chamá-los, não europeus ocidentais) no passado, constrói sobre esta base histórias alternativas que, como diz Ashish Nandy, “estão procurando por caminhos de libertarem-se da história como a disciplina que legitima várias formas de violência colonial, o estado nacional, a consciência secular, estereótipos culturais e a ideologia de progresso” mas não é capaz de criar uma “alternativa” para a história e formas alternativas de construir conhecimento sobre o passado⁵⁰. É impossível dismantlar a história como um enfoque específico do passado, com todo seu “imaginário de investigação” (o qual inclui, entre outras coisas: a fonte histórica, o feito histórico, o objetivismo, o fetiche da gênese, o antropocentrismo, a ideia da busca pela verdade, o progresso, o teleologismo), usando categorias formadas em seu interior. As correntes vanguardistas não são tampouco capazes de fazê-lo, incluindo o pós-colonialismo, os estudos de gênero e o ambientalismo, posto que formam parte do mesmo. Mesmo com a historiografia indigenista (*indigenous history*) sucede algo parecido. Somente reflexionam sobre a história e sua crítica, a qual, porém, constitui uma parte de seu projeto. Parece, portanto, que neste ponto, a perspectiva pós-colonial revela suas limitações. (DOMANSKA, 2018, p. 455 e 456, tradução minha)

Ao fim desse parágrafo Ewa Domanska acrescenta outra nota de rodapé, que, ao contrário das anteriores, não é referencial, mas contém uma ideia que vale apenas também compartilhar aqui:

Uma ideia radical seria a possibilidade de criar um conhecimento multiespécie de onde somente um dos autores seria um ser humano (sendo o outro um computador ou um animal não humano). Tal situação sugeriria que necessitamos de uma “descolonização de espécie”, quer dizer, libertarmos-nos do “jogo de chauvinismo de espécie”. É claro, esse processo foi presente durante muitos anos como parte dos estudos pós-humanistas em forma de crítica do antropocentrismo. Confira em E. Domanska, “Animal History”, em

⁴⁹ A. Lorde, “The Master’s Tools Will Never Dismantle the Master’s House”, em idem, *Sister Outsider. Essays and Speeches*, Freedom, CA 1984, pp. 110 - 113.

⁵⁰ A. Nandy, “History’s Forgotten Doubles”, em *History and Theory*, v.34, núm. 2, May 1995, pp. 44 y ss. Véase W. Mignolo, “Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference”, p. 74.

History and Theory, v. 56, núm. 2, junho 2017, pp. 284-285. (Ibid., p. 456, tradução minha)

Não é o momento pra temer a mudança, porque ela está chegando, bem rápido, e não é a mudança que queríamos. Quis citar esse trecho inteiro porque ele é de enorme relevância para o que se pretende com essa pesquisa, bem como serve para ilustrar porque descrevo Ewa Domanska como uma historiadora de vanguarda. Se as abordagens pós-coloniais parecem ser as mais interessantes e lúcidas, devemos procurar as limitações desse projeto o quanto antes, e não simplesmente alinharmo-nos ao que nos parece mais convincente.

A relação entre história, imaginário compartilhado e noções de identidade coletiva, me fazem lembrar as provocações do condívulo Luther Blissett, ao analisar elementos de Tlön, uma criatura ficcional de Jorge Luis Borges, que aqui servirá de pretexto para as reflexões acerca da história e suas vertentes, tensões e distorções:

Afirma-se que quem desconhece o passado está condenado a repeti-lo. Eu diria: a quem desconhece o passado acontece de repeti-lo. Quem o conhece, com muita frequência, é forçado a repeti-lo. Pois sem memória não há identidade, nação, povo. Não há sujeito. A prática do hrön⁵¹ é, talvez, revisionismo. Mas seria ingenuidade acreditar que a história é a Verdade. Não acabamos de afirmar que os domínios do Verossímil e do Falso devem ser explodidos por suas próprias minas? Ficamos com medo cada vez que aparece alguém dizendo que os Campos de Concentração Nazistas nunca existiram. No entanto, os Campos de Concentração foram reconstruídos por aqueles eslavos que, junto com os ciganos, os judeus e os homossexuais, sofreram lá dentro. E a antiga Roma, glória da Itália, não era o terreno favorito de Mussolini? A repetição ritual do mito, nas culturas tradicionais, ressuscita seus efeitos, dá a impressão de tê-los repetido. Assim, a tribo da esquerda na praça, comemorando o dia 25 de abril, pode sossegar e se acreditar ainda “resistente”, Vamos admitir: isso é Merda. Não seria realmente uma desvantagem se uma postura mais cética a respeito da Memória colocasse em dúvida a Resistência, assim como a ideia de Raça e Pátria. (BLISSETT, 2001, p. 80)

Sem medo, então, retomamos Walter Benjamin onde ele havia nos deixado. Nesse duro panorama que ele descreveu em 1933 e que de lá pra cá só se acentuou. Esse panorama é distópico, mas disso já sabíamos. Precisamos encarar a miséria que nos é oferecida como maravilhas da modernidade, e não só aquela que é produto e consequência desse sistema

⁵¹ “Em Tlön, o verbo procurar é factual, como encontrar: pressupõe que a coisa procurada exista. Ou, melhor, implica isso. Se procuro um lápis que alguém já pegou, cedo ou tarde vou encontrar um, um pouco diferente, mas de alguma maneira correspondente ao objeto da minha busca. É um hrön. Os hrönir evocados pela esperança e pela sugestão são também chamados de ur. Os hrönir são produzidos pela neve de Marcovaldo na terra, por neutrinos em Solaris. O fato incrível é que os hrönir, como aponta o autor, foram de grande ajuda para os arqueólogos; permitiram-lhes questionar o passado e devolvê-lo tão maleável quanto o futuro. Portanto, em Tlön, cai também uma das maiores aliadas da identidade: a Memória. Pois o Passado também, como o Território, pode se transformar em Sistema. Porém, em Tlön, não existem nem Autores nem Autoridades (conceitos parecidos demais até na expressão linguística). E os Sistemas são inúmeros, mas não buscam a Verdade, são subgêneros da literatura fantástica e apontam para a surpresa. Pois todo evento é irreduzível, e classifica-lo já é traí-lo. Nenhuma explicação é possível (ou, talvez, todas), porque nenhum acontecimento se relaciona a outro de forma causal, mas somente de forma poética, por meio da associação de ideias.” In: BLISSETT, Luther. *Guerrilha Psíquica*. Editora Conrad. São Paulo, 2011. P. 79.

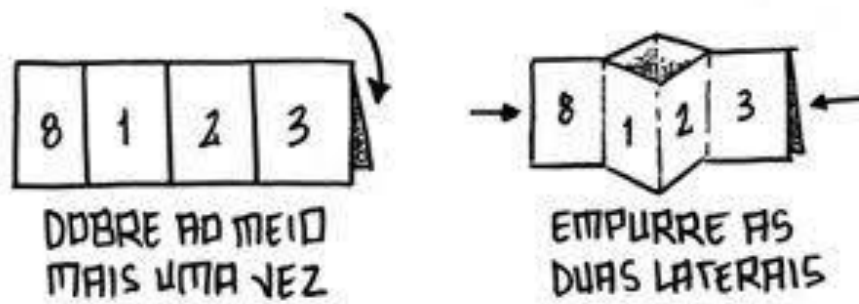
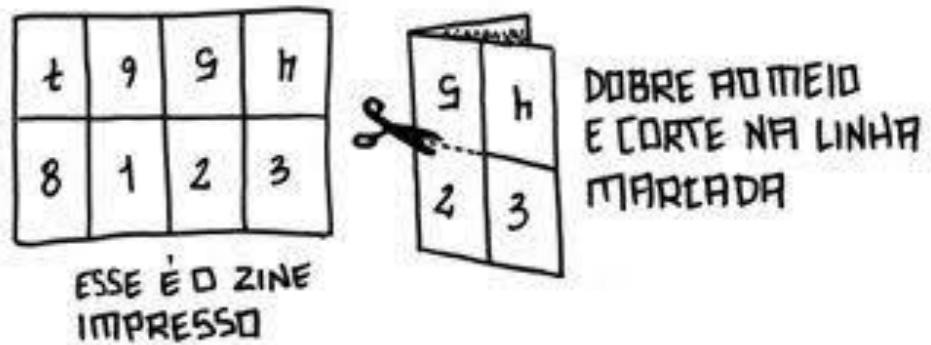
opressivo, desse liberalismo inescrupuloso e vulgar, desse capitalismo voraz de desastre que estabelece os parâmetros da necropolítica vigente:

Podemos agora tomar distância para avaliar o conjunto. Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do “atual”. A crise econômica está diante da porta, atrás dela está uma sombra, a próxima guerra. A tenacidade é hoje privilégio de um pequeno grupo dos poderosos, que sabe Deus não são mais humanos que os outros; na maioria bárbaros, mas não no bom sentido. Porém os outros precisam instalar-se, de novo e com poucos meios. São solidários dos homens que fizeram do novo uma coisa essencialmente sua, com lucidez e capacidade de renúncia. Em seus edifícios, quadros e narrativas a humanidade se prepara, se necessário, para sobreviver à cultura. E o que é mais importante: ela o faz rindo. Talvez esse riso tenha aqui e ali um som bárbaro. Perfeito. No meio tempo, possa o indivíduo dar um pouco de humanidade àquela massa, que um dia talvez retribua com juro e com os juros dos juros. (BENJAMIN, 1994, p. 119)

Assim, cabe a nós considerar esse panorama. Assim como já descreveu Naomi Klein, as situações de desastre e instabilidade, as situações de crise – seja ela engendrada ou acidental – são motivos, pretextos, e provêm o ambiente ideal para grandes mudanças nos projetos neoliberais de gerenciamento dos serviços. As mudanças no ensino estatal de São Paulo em 2020 e 2021, se é que podemos efetivamente chamar de mudança essa onda de superaparelhamento e hiperexploração humana por meio do multifuncionalismo imposto e não remunerado, visto que já caminhávamos com essa tendência há tempos e ela já constava na agenda da dinastia tucana há três ou quatro governadores atrás; mas a efetiva e indiscutível mudança que a adaptação ao ensino remoto demandou, representa esse projeto de pobreza e esvaziamento da experiência. Esse projeto de publicidade irrestrita e massificação de máquinas e práticas desvitalizadoras, essa adoração fanática ao pequeno totem tela de carregar no bolso. Essa caixinha em cujo chip guardaremos nossa alma. Esse ralo espiritual, por onde escorre nossa criatividade e que suga nossa imaginação como um pet vampiro.

A mercadoria que a burocracia controla é o trabalho social total, e o que ela revende à sociedade é a sobrevivência como um todo. A ditadura da economia burocrática não pode deixar às massas exploradas nenhuma margem significativa de escolha, pois ela teve de escolher tudo. Qualquer outra escolha que lhe seja exterior, referente à alimentação ou à música, representa a escolha de sua destruição completa. Essa ditadura tem que ser acompanhada de violência permanente. A imagem imposta do bem, em seu espetáculo, recolhe a totalidade do que existe oficialmente e concentra-se normalmente num só homem, que é a garantia da coesão totalitária. Com essa vedete absoluta é que todos devem identificar-se magicamente, ou desaparecer. Porque se trata do senhor de seu não-consumo, e da imagem heroica de um sentido aceitável para a exploração absoluta, que é de fato a acumulação primitiva acelerada pelo terror. (...) Onde o espetacular concentrado domina, a polícia também domina. (DEBORD, 1997, p. 43)

Daí a importância de resgatar essas biografias. De descansar um pouco o impulso de levar tantas fontes pros alunos verem nas aulas de história e deixar que a própria aula seja a fonte. Uma fonte de onde brotará algo que seja vital.



coisa acontece. A utopia será o portal pelo qual você poderá escapar do espetáculo e da burocratização para finalmente espiar o mundo real. E se atravessar, nunca mais vai querer voltar.

Nossa Krakoa, nossa Croatoan, nossa Shangri-lá, nossa Zion.

Imaginar e tentar diferentes estratégias é mais que diversificar o serviço, é tática de resgate da salubridade, ou melhor dizendo, de recusa da insalubridade. É uma ressurreição para a condição morta-viva imposta pela burocratização violenta do ensino.

Há então de se analisar os tipos de insalubridade recorrentes nas escolas e as evidências de trauma ao redor. Penso, e esse é meu principal ponto de provocação, que há insalubridades mais difíceis de se recusar, a arquitetura escolar é um exemplo. Agora outras, sobretudo as de ordem burocrática (basicamente a exigência por avaliações, lançamento de notas no prazo estipulado e andamento com a "vida escolar" dos estudantes nesse processo ou a percepção de que a representação do prazo para o cumprimento dessas exigências é mais importante para o funcionamento escolar do que as práticas propriamente ditas); oferecem uma área de manejo, um espaço de possibilidade, ainda assegurado pelo caráter público tanto do espaço quanto do contrato do profissional, e ambos em franco ataque e redução do que os caracteriza como públicos.

O que quero é ressaltar os exercícios de liberdade que o professor pode assegurar-se de realizar para transformar suas possibilidades de aula nesse tempo e espaço engessados pelo vício, pela violência e pela exploração. Possibilidade é a palavra chave do título. Não pergunte se pode. Só faça do seu jeito. Quando se flagrar perguntando-se se pode ou não pode alguma coisa em sua aula, perceba isso como um sintoma da colonização. E convença-se ligeiro: É claro que pode! Faça isso com a convicção de um bárbaro.

E mergulhe numa rotina de ouvir o outro e esvaziando-se da vontade de saber isso ou aquilo e preenchendo-se com a generosidade do descaso para com todos os fatos. Há de se silenciar o cientista, conter o historiador, o filósofo, o sociólogo, o antropólogo, etc; para escutar simplesmente o que é dito como é dito. Quando se aceita e acolhe a verdade do outro, se faz isso não só por genuína vontade de aprender, de saber mais e melhor, de investigar, afinal. Faz-se isso (só) por estar junto. Faça o corpo falar mais que a boca. Não é pra aprender a sapatear, é só pra estar presente. E quando estiver presente, teje próximo e realmente acessível. Como falou Totonha: “a melhor sabedoria é olhar na cara da pessoa”. O investigador torna-se bom investigador na medida em que desapega-se da intenção, desarma-se de sua missão, para ser só um bom ouvinte: alguém que está lá, presente e atento. Desprovido de conquistas e de julgamento.

E não será assim para qualquer ofício? Não será esse o desapego do ego zen-budista, o objetivo do ensino waldorf, a máxima do kung fu onde sugere-se que se primeiro aprenda, então se esqueça, para só então realmente saber? O historiador deveria assumir sua selvageria, assumir seu fracasso em civilizar e civilizar-se no processo. Essa empreitada só gerou morte e violência sem fim, dor e exploração. É preciso voltar para a arte, em todos os sentidos, ou no mínimo nos mais primitivos deles. Onde está também a decolonialidade ontológica? Onde está o terreno fértil para tal façanha?

Quando, em fins de 2020, na última aula de seu curso *Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira* no ProfHistória, a professora Fábيا Barbosa pediu por uma autoavaliação eu não me furtei de sorrir por dentro e por fora. Embora não me lembre se a câmera estava aberta ou fechada, uma sensação afetuosa de identificação metodológica no companheirismo da docência me preencheu. A autoavaliação é uma prática muito cara pra mim, enquanto estudante e principalmente enquanto professor. Eu a entendo como uma espécie de culminância não planejada, a única conclusão possível para um processo tão bom quanto poderia ter sido dadas as circunstâncias de tempo e materialidade. As trocas feitas durante o curso já são (auto)avaliadoras em si, de maneira que a autoavaliação resume-se aos comentários organizados desse processo.

Mas, antes de elaborar sobre a autoavaliação, talvez caibam alguns comentários acerca da avaliação em si. Contextualizar essa que parece ser a prática fundamental da escolarização, sua principal viga de sustentação.

Em 1972, o psiquiatra americano Benson R. Snyder, então reitor do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts), nos Estados Unidos, publicou o livro *The Hidden Curriculum*, sobre a influência da cultura universitária na saúde mental dos estudantes. A expressão “hidden curriculum” (currículo oculto, em português) foi cunhada pela primeira vez anos antes: no livro *Life in Classrooms*, do pesquisador Philip Wesley Jackson, professor da Universidade de Chicago, em 1968. Mas foi depois do trabalho de Snyder que o conceito foi integrado a estudos na área de psicologia e sociologia da educação.

Currículo oculto é o conjunto de situações nos espaços educacionais que não se referem à grade curricular dos cursos, mas o que acontece ao longo deles: o convívio com os colegas de classe, as discussões em sala de aula, as relações com os professores. Ou seja, tudo o que envolve uma sala de aula (além da aula propriamente dita) faz parte do currículo oculto.

Diferentemente de uma grade curricular estruturada e planejada, o currículo oculto se refere ao que não é planejado, mas que acaba acontecendo no cotidiano e influencia a formação dos estudantes – seja na escola primária, no colégio ou na universidade. O contexto cultural e político, as expectativas, os padrões de comportamento e as relações profissionais estão entre os fatores desse currículo oculto. Questões como *bullying*, *burnout* e assédio também entram nessa conta, que pode tornar o ambiente tóxico.

Michael Apple aponta a coluna vertebral do currículo oculto, responsável pela longevidade da tradição autoritária na educação formal.

Segundo ele, é o currículo oculto quem mantém práticas de autoridade e submissão mesmo diante de um tempo em que a autoridade se desfaz frente aos empoderamentos que surgiram no tempo do neoliberalismo.

O eixo do currículo oculto será a disposição das carteiras, a lista de chamada, o currículo explícito e a avaliação. Nesses quatro procedimentos diários a autoridade e a submissão são cultivados e mantém o processo educativo de

massa inercial desde seu aparecimento, na velha Prússia. (BONZATTO, 2020, posição 1526)

Em *Opúsculo Prospector para Universidades Comunitárias*, Eduardo Bonzatto oferece uma série de estratégias para pensar formas diferentes de educar e aprender, compartilha conosco algo de suas pesquisas sobre História da Educação, assim como diversos relatos a partir de experiências e práticas, receitas prescritivas, histórias de vivências. Considero rico compartilhar aqui não só suas descobertas acerca do currículo oculto, como também a crítica acerca do que ele representa, bem como a defesa da ideia de que tudo aquilo que integra o currículo oculto, no limite, é um jeito de trabalhar. Há outros. Simples assim. É possível educar sem ensinar. É tudo uma questão de método. E muitas vezes nos vemos tão enredados nos afazeres da escola que não percebemos que a própria escolarização é engendrada por nós. Vejamos como Bonzatto dá continuidade ao seu texto:

A crise tão propalada da educação tem seu ponto fundamental no conflito entre a permanência e conservadorismo do currículo oculto e as novas hostes do empoderamento. Os professores ignoram as matrizes e os vetores do currículo oculto e não compreendem a recusa dos estudantes do aprendizado. É que o ensinar, o ato de manter sob o estudante as diretrizes do currículo oculto, é ainda e desde sempre as causas da autoridade tão conservadora do modelo de educação massiva.

Os estudantes que receberam as diretrizes do empoderamento por vias diretas e variadas, são agora entidades de poder e não mais alunos, os sem-luz que fazia tanto sentido no modelo educacional anterior aos anos 1990.

A tensão dessa polarização tem sido responsável pelo que se chama de crise da educação. Professores aptos a ensinar e estudantes que tem acesso a toda informação disponível pelas redes. Essa incompatibilidade de propósitos pode nos levar ao engano de acreditarmos que é a educação que está em crise.

Não é. O modelo prussiano ainda é perfeitamente válido para que o estado faça cumprir seus protocolos de reprodutor social privilegiado para uma sociedade injusta (leia-se capitalista), pois as outras duas instituições de reprodução, a família e o trabalho, já alteraram sua forma peculiar de relações para modelos de colaboração em que a ausência de poder vertical é fundamental. (Ibid., 2020, posição 1530)

Dessa forma, temos registrado aquilo que já intuíamos. Pra que serve o currículo? Para a manutenção do poder se estabelecendo de uma forma específica, e só dessa forma. E essa forma é anacrônica, embora ainda surta seus efeitos. Essa forma, que também poderíamos identificar como aquilo que sustenta uma escolarização violenta e insensível, só sabe ensinar uma coisa: obediência. Essa é sua finalidade, sua primeira e única competência. Sua habilidade essencial. Sua agenda. Sua meta. Sua fundação. Voltemos então à sua coluna vertebral:

Explicando como os quatro elementos fundamentais da rotina escolar são elementos do currículo oculto.

A chamada feita pelo professor e marcada no diário de classe obriga o estudante a estar na sala de aula. As cadeiras todas voltadas pra frente, onde se coloca o professor, como hábito, ensina que alguns devem permanecer sentados e em silêncio, enquanto o professor pode falar e caminhar pela sala impunemente, dado seu papel de professor. O currículo explícito diz que o professor sabe o que o estudante deve aprender e que só ele, professor, pode ensinar ali na instituição sagrada do conhecimento. E finalmente a avaliação, em que o professor cobra dos estudantes o resultado do ensino que lhes impôs e que, a despeito da eficiência, é culpa do estudante não ter aprendido. Como um segundo efeito, classifica os estudantes numa hierarquia de notas.

A ordem capitalista carece de que seus membros cumpram os protocolos da obediência às regras sociais de modo internalizado, sem questionamentos. Só depois disso mandar ou obedecer serão procedimentos naturais. Até que não se precise nem mandar nem obedecer, apenas colaborar, mantra do período neoliberal. A escola formal de origem prussiana passou por vários exercícios de poder. Desde a submissão representada pela palmatória, ao micro poder do bullying, do poder do conhecimento, ao empoderamento atual. Mas sempre foi uma instituição de exercício do poder. A hierarquia é sua vocação. (Ibid., 2020, posição 1557)

E então, finalmente, Eduardo Bonzatto explicita qual é o lugar do professor de História nesse jogo de poder. Ou qual pode ser:

A força do hábito nessas práticas garante longevidade ao resultado, pouco importa se os valores pretendidos sejam de humanização. O currículo oculto objetifica a todos, inclusive ao professor. A educação então se torna desumanizadora e produz objetos para o mundo do trabalho capitalista. Como os professores não sabem dos efeitos danosos do currículo oculto, o replicam sem constrangimentos.

Por isso a educação é obrigatória, e não porque emancipa. Porque reproduz a ordem injusta como sendo natural.

Nesse sentido, pouco importa qual a ideologia que está sendo pregada na aula. O resultado será sempre o da submissão, pois esses quatro pilares são sutis e aparentemente indetectáveis. Vão migrando da prática cotidiana para o interior do ser e assumindo as diretrizes de sua vida: o resto ele faz sozinho. Onze anos de educação básica serão suficientes para reproduzir o universo capitalista de modo natural e irreversível. Qualquer um que se desvie será visto como um fracassado e terá o desprezo de seus pares.

A ilusão e a boa intenção são danosas quando entramos nesse nível de comprometimento.

Um dito japonês diz que a única pessoa para quem o imperador se curva é o professor. Talvez porque o professor faça toda a nação japonesa se curvar para o imperador. É preciso revelar a existência e o funcionamento do currículo oculto para que os professores assumam seu papel político integralmente e façam na sala de aula aquilo que realmente desejam, responsabilizando-se por qual sociedade querem construir com seus estudantes. (Ibid., 2020, posição 1569)

Creio que esse panorama sobre os eixos curriculares, ou melhor, o eixo, em seu aspecto às claras e também em seu aspecto sombrio – que guia a escolarização –, justifica a minha satisfação ao me deparar com a autoavaliação ao fim de um curso que não objetificou seus

estudantes apesar de todos termos estado inevitavelmente cativos entre os quatro ângulos de uma tela-cela de aula. O ensino remoto tornou-se emblemático do triunfo do currículo oculto. Parece ser um ambiente mais princípio para que a agenda curricular progrida. E a autoavaliação é um dos métodos possíveis para se operar fora da lógica do currículo oculto.

Segundo minha própria experiência, pude notar algo curioso a respeito da autoavaliação. Para quem não está habituado a essa prática, sejam discentes ou docentes, é comum responderem à ideia com um olhar de indisfarçável desconfiança. Um risinho que contém o óbvio pensamento de que se você der ao imaturo “desempoderado” o poder de atribuir nota a si mesmo, o que você terá como resultado é um uso irresponsável dessa sacrossanta tarefa, sendo o aluno provavelmente oportunista e demasiado generoso consigo mesmo. No entanto, isso precisamente nunca acontece. E o mais frequente, inclusive, é que ocorra o contrário, que o estudante, assombrado por uma vigilância introjetada que cobra dele mais humildade do que o pastor ou o patrão serão juntos capazes de exigir, atribua a si uma nota até inferior do que a que o professor atribuiria. Sendo que a autoavaliação, como todo o resto que aqui se propõe, é valiosa em seu processo e não tanto em sua finalidade, ou seja, no percurso ao invés de no resultado, aquele ínfimo e frio numerosinho dentro de um quadradinho que chamamos “nota” e que frequentemente ocupa lugar de imenso destaque entre as preocupações que pairam na experiência escolar.

Praticar a autoavaliação é em síntese convidar o estudante a refletir sobre sua própria prática. É prepará-lo para esperar mais de si mesmo na próxima oportunidade que tiver de aprender alguma coisa. É convidá-lo a pensar como poderia fazer melhor, o que passa pelo relevante processo de estabelecer critérios para avaliar suas próprias ações.

Mas esses critérios, e isso é importante salientar, serão determinados pelo estudante, que sentindo-se dono da aula, irá buscar dentro de si de que forma aquela aula foi produtiva, frustrante ou indiferente, irá descobrir de que maneira aquela aula, sua aula, lhe teve serventia, e qual foi ou qual poderia ter sido. O estudante é quem sabe que critérios atendem a suas expectativas. De maneira que eu só poderia expor meus critérios de autoavaliação descrevendo, enquanto estudante, como avalio meu próprio texto. Como professor a prática é inacabada, pois que só pode ser realizada pelo estudante. Outra vez, tudo o que o professor faz é um convite. Tudo o que o professor deve aprender é a multiplicar suas formas de convidar, afim de que suas invitações possam atender a apetites diversos. São vários R. S. V. P.

Assim, acho pertinente expor meus critérios de autoavaliação, relacionados com minhas práticas tanto docente quanto de pesquisa e escrita. Trata-se de criar uma significação para um mínimo de revisões pela qual aquilo que é criado irá passar, de maneira que essas

revisões sejam também transformações do que é criado, para que antes de publicado ao olhar leitor, o material tenha adquirido um mínimo de amadurecimento. Por vezes essas quatro revisões precedem outras revisões antes de ter seu conteúdo exposto, ainda assim esse número mínimo possui um caráter estritamente simbólico, dizendo muito mais acerca do que o processo de revisão pode representar do que de um método formalizado para tratar um texto.

TODOS OS OLHOS⁵² ou QUATRO REVISÕES NO MÍNIMO

Quando produzo algum texto procuro me ater a certos procedimentos: buscar uma síntese das ideias defendidas, o que chamo de título-tema; me expressar de forma fluida e coloquial, pois a pretensão poética não pode ser ocultada aqui, sendo que não dissimulo a intenção de fazer a voz do texto soar bonita; a sugestão de uma proposta, onde o texto carrega a semente de uma aplicabilidade prática (considerando ser o texto uma não-ficção voltada para educadores, se sua leitura não servir para alguma coisa terei desperdiçado o meu tempo escrevendo e o do leitor em lê-lo); e, por fim, forçar os limites da desconstrução de certezas, dos projetos hegemônicos (ou pretensamente hegemônicos, ou tão somente ilusoriamente hegemônicos): aqueles que tentam se impor pelo peso da “normalidade” e da repetição, por identificação com padrões, alimentando ideias que se infiltram pelos hábitos, pelas concessões que o cotidiano demanda, quando acontece a malfadada brecha na resistência.

Assim, tudo aquilo que produzo, do ponto de vista verbal, passa por camadas aparentemente infinitas e potencialmente ilimitadas de desconstrução. Escrever este estudo, esta dissertação, um processo que envolve avaliar meu próprio trabalho docente (uma meta autoavaliação?) é um quase constante recomeçar. Desde que iniciei o trabalho de escrita, no primeiro semestre de 2019, ainda tenho refeito os primeiros passos. Isso não me impede de seguir nos próximos avançando adiante no estudo, nem de dar muitos outros fora do caminho previsto e planejado, mas retomá-los, desconstruí-los, (re)imaginá-los de outras formas, por outros ângulos, têm sido uma espécie de constante em meu método – o que não me poupa de ansiedade e aflições. É difícil valorizar o processo intelectual de arrancar páginas do caderno e amassá-las, de rasurar o que outrora já foi rabiscado, de descartar ideias, enfim, de acolher o caos interior.

O olho da direita revê o que é apreendido pela normalidade padronal (que também é patronal). Rastreia o racismo e o machismo que usarão minha pele branca pra se insinuar. Persegue meu cinismo, volúvel intenção, aquela vontade de soar como Diógenes de Cínopo e

⁵² Referência ao álbum *Todos os Olhos*, de Tom Zé, 1973.

acabar soando feito outro branco autocentrado. Esse olho procura níveis mais radicais para a desconstrução crítica: para além do antipatriarcal, para além do antirracista, o que mais carece revisão?

Uma vez mais ressoa em minha memória a reflexão proposta por Ewa Domanska sobre os limites de descolonização do pós-colonialismo; citando Boaventura de Souza Santos, remete à ideia de que precisamos, mais do que de narrativas alternativas da História, de uma forma alternativa de pensar sobre essas alternativas.

Ewa Domanska, como já foi dito, é uma historiadora bastante entusiasmada com o que se poderia chamar de uma abordagem vanguardista da História, mas esse entusiasmo não a faz perder a sagacidade: ela demonstra saber que por mais que sejamos capazes de empreender giros epistemológicos e mudanças de perspectiva, a radicalidade também encontra muitas resistências. Cita Ashish Nandy para clamar por histórias alternativas que procurem por caminhos de livrar-nos da História como a disciplina que legitimiza as várias formas de violência colonial, bem como enquanto ferramenta naturalizadora das ideias de estado nacional, de consciência secular, de estereótipos culturais e da ideologia de progresso.

Me identifico com essa ideia de que dismantlar narrativas já edificadas pode ser tão importante quanto oferecer narrativas alternativas. Esse dilema, essa problemática, é provavelmente um dos nós centrais das investigações empreendidas por este projeto e demanda o estabelecimento de parâmetros do que seria essa concepção da História que precisa ser dismantlada – o que Domanska descreve como a História enquanto um enfoque específico do passado, com todo seu “*imaginarium de investigação*”: a fonte histórica, o feito ou fato histórico, o objetivismo, o fetiche da gênese, o antropocentrismo, a ideia de busca da verdade, o progresso, o teleologismo, usando categorias formadas em seu interior (Cf. DOMANSKA, 2018).

O olho da esquerda revê onde está a trincheira, onde está a resistência, onde está a afirmação de um projeto, a defesa de uma postura, a intransigência quanto às concessões cotidianas supracitadas. Outra camada de autocrítica se estabelece aqui, voltando seu olhar para o que tem sido efetivamente realizado a partir das condições materiais que me são oferecidas. A lei 10.639/2003 estabelece uma linha na areia, a conquista de um território, um ponto a partir do qual não há recuo. Sobretudo, oferece amparo legal para outra epistemologia, ou precisamente para uma epistemologia antirracista.

Aqui, é válido lembrar que, sendo esta uma pesquisa bibliográfica, meu enfoque é teórico. Tenho por intento, assim, também promover outras culturas de teoria da História e divulgar a importância de ler textos como *Novas Bases Para o Ensino da História da África no*

Brasil, de Carlos Moore Wedderburn, bem como os demais escritos reunidos e organizados por Maria de Fátima Garcia e José Antonio Novaes da Silva em *Africanidades, Afrobrasilidades e Processo (des)colonizador – contribuições à implementação da Lei 10.639/03*, e ainda os trabalhos de pesquisadores que serão citados adiante, em especial dos professores Acácio de Almeida e Victor Martins de Souza, cujas pesquisas utilizei como ponto de apoio para exemplificar as problematizações que sugiro a seguir.

O terceiro olho, o do meio da testa, revê a intenção, a imaginação, a paisagem mental para onde se tenta convidar o olhar leitor a explorar, revê o que se quer com aquelas palavras. Ser claro quanto ao que se pretende, como no importante passo da comunicação não-violenta: explicitar o pedido (ROSENBERG, 2006, p. 103).

O quarto olho, o do plexo solar, revê o nível de exposição do texto. Alinhado com os anteriores, defende, aqui nesse caso, a exposição maior possível, contando que esse tom de pessoalidade sirva para superar a individualidade sugerida na primeira pessoa que narra e que além disso, injete um teor de verdade que possa ressoar nos demais elementos textuais supracitados. Considerando o ritmo de leitura e escrita, compensar a frieza acadêmica com honestidade. Estabelecer bases de defesa e resistência. Estabelecer proposições prescritivas a partir de exemplos práticos. Apresentar a si próprio. Representar quem sou, onde moro, com quem estou, aquilo que defendo. Reconhecer meus privilégios e contradições em vista de um apoio aos projetos de coerência e força num contexto que social, política e economicamente baseia-se na violência, absurdice e covardia para se estabelecer.

NÓIS QUEM, CARA PÁLIDA?

Assim: sou um homem branco professor de História que defende uma agenda política anticapitalista e uma epistemologia antipatriarcal e antirracista. A contradição para mim não é um elemento teórico presente no texto, é minha própria cara, minha aparência, minha presença na sala de aula. Para meus estudantes, assim que eu entro pela porta da sala de aula, até que possamos nos escutar, nos aproximar, até que eu possa me expor, conhecer e ser conhecido, sou a figura escarrada do opressor. E devo contar com isso. Como todo branco em figura de autoridade (mesmo uma tão desvalorizada como a do professor) deveria contar com isso. O povo preto e periférico faz bem em me olhar com antipatia. Faz bem em desconfiar de tudo o que eu benevolmente tenha pra dizer. Faz bem em me testar e confrontar. Essas situações, que já vi causarem em tantos professores e professoras um sentimento de ultraje, trazidos em discursos que advogam um corpo discente desrespeitoso e insolente, por mim são bastante valorizadas, e considero preocupante quando esse enfrentamento não ocorre.

E tem outra: o que significa a defesa de uma agenda antirracista? Vale aqui uma reflexão sobre esse tema. Não se trata apenas de defender inclusão (inclusão igualitária na civilização branca?) ou de repreender o preconceito discriminatório para que “minorias” tenham um mínimo de dignidade e segurança. A forma como o debate antirracista pode escoar para esses procedimentos encerrando-se por si só já é sintoma do quão problemático é o tema para nós (eu e você). O antirracismo, no contexto educacional, é literalmente o mínimo, a partir do que as coisas apenas começam a ficar interessantes.

Então aqui o antirracismo é a defesa de todo um escopo de abordagem que não se trata apenas de peles pretas e brancas, mas também de antipatriarcado, de identidades fluidas, de misoginia e cultura da morte. De (des)naturalização do genocídio e da tortura. Um escopo de abordagem que considera esses tópicos cruciais para qualquer debate. Como ser professor de História sem estar primariamente ocupado e preocupado com essas pautas? Como ser historiador sem realocar certas determinações interpretativas? Em suma: aceitar o currículo branco e transmitir seus conteúdos e valores passa por naturalizar epistemologias brancas e seus valores, e vice-versa.

Ao estudar a História da África e das nações diaspóricas das Américas, percebemos a urgência em não apenas diversificar as narrativas, mas de reavaliá-las.

Um primeiro exemplo: considere o impacto de trabalhar a seguinte fonte histórica. Considere os fatos históricos inerentes à interpretação desse documento:

A Carta Mandinga foi um documento de matriz oral, originalmente conhecido como Pacto de Kurukanfuga ou Manden Kalikan. Datada do início do século XIII, a Carta surgiu entre os povos malinké e bambara, no bojo do antigo Império do Mali, em 1235, espaço que abrangeria hoje os países Mali, Burkina-Fasso, Senegal, Gâmbia, Níger, Guiné, Costa do Marfim e Mauritânia. Interessante notar que os valores presentes na Carta, ainda que situados historicamente séculos antes dos tratados ocidentais sobre os chamados direitos naturais, contemplam o que no Ocidente convencionou-se chamar de direitos humanos. (SOUZA, 2018, p. 15)

No século 13, bebê. Tendeu? Outra vez em romano aos magistrados: Século XIII. Só a quantidade de séculos entre essa experiência em África e o similar na Europa Ocidental já é por si só uma contranarrativa na (subentendida? sugerida?) História “da” civilização. Outro aspecto do potencial de problematização que a *Carta Mandinga* nos oferece é a concepção de uma “carta de direitos” independente das noções de centralização estatal e que circula entre povos de culturas e línguas diversas dentro de um determinado território que também não é delimitado por fronteiras riscadas num papel. Move-se como uma imensa criatura invisível formada de paisagem e gente. Cultura viva.

Depois de conhecer a *Carta Mandinga*, como entender e sobretudo ensinar o conceito hobbesiano “estado natural”, ou “estado de natureza”, da mesma forma? É claro que a Academia não aceitaria bem uma campanha para abolir Hobbes das bases teóricas dos Currículos de História, Filosofia, Sociologia e Humanidades em Geral, mas será que não cabe a nós, educadores e pesquisadores, mas sobretudo professores da educação básica, repensar a que servem os discursos defendidos e sugeridos por esses autores clássicos? O silêncio dos cânones fala mais alto que suas contribuições científicas: devemos refletir o que é silenciado pelos discursos científicos. Há uma importância, é claro, em situar os filósofos europeus no tempo e no espaço, e é evidente que ensinar os filósofos contratualistas é parte fundamental para o ensino, por exemplo, do que foi a construção ideológica do estado burguês, mas quando subentendemos (ou sugerimos) que a História do estado burguês é nossa História, nossa realidade, de onde estamos falando exatamente?

A tênue linha entre o estudo crítico de uma situação e a conformidade naturalizadora é o que carece fio de faca afiada na leitura. É pra onde convoco os professores a operar. Hobbes ignorava inúmeras civilizações e experiências civilizatórias para construir a ideia do homem inserido no estado de natureza, um homem simplificado à animalidade de ser lobo de si mesmo. É como se a experiência civilizatória de onde fala, a sua, fosse a primeira e única possível. Se é ou não inevitável que Hobbes assumisse essa perspectiva, não há possibilidade crível de resposta, mas nada justifica que nós, professoras e professores sulamericanos (vivendo aqui nessa parte do globo onde as selvas queimam), em pleno século XXI, assumamos essa postura.

Mais grave, a figura do homem selvagem, a figura do homem selvagem sem cultura, inserido na natureza em barbárie permanente, é uma ficção, até uma metáfora, mas que não se apresenta assim, adquirindo uma função mítica no imaginário do estudante. E esse constructo mítico é projetado sobre culturas que são silenciadas também a partir dessa projeção, como um obstáculo para perceber a riqueza e complexidade de culturas vivas e que precisam ser respeitadas. De maneira que essa projeção mítica seja um dos fenômenos sobre o qual se reproduz o racismo estrutural, ainda que em um contexto teórico, relacionado à campos de atividade intelectual e de imaginação.

Mesmo hoje, quando as teorias racistas estão desmoralizadas nos meios acadêmicos e nos círculos intelectuais que as gestaram, na cultura popular ainda é possível ouvir sobre a inaptidão dos negros para certas tarefas que exigem preparo intelectual, senso de estratégia e autoconfiança como professor, médico, advogado, goleiro, técnico de futebol ou administrador.

As constatações acima nos levam a algumas questões importantes. A primeira delas é saber como as ideias acima são criadas e difundidas, tornando-se fundamentais para justificar, minimizar, ou denunciar a desigualdade racial.

Já a segunda, e talvez a mais intrigante, está em saber como eu, mesmo sendo um homem negro, só fui “despertado” para a desigualdade racial ao meu redor pela atividade política e pelos estudos. O que me impedia de perceber essa realidade? O que me levava a “naturalizar” a ausência de pessoas negras em escritórios de advocacia, tribunais, parlamentos, cursos de medicina e bancadas de telejornais? O que nos leva – ainda que negros e brancos não racistas – a “normalizar” que pessoas negras sejam a grande maioria em trabalhos precários e insalubres, presídios e morando sob marquises e em calçadas? Por que nos causa a impressão de que as coisas estão “fora do lugar” ou “invertidas” quando avistamos um morador de rua branco, loiro e de olhos azuis ou nos deparamos com um médico negro?

Todas essas questões só podem ser respondidas se compreendermos que o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais. Em outras palavras, o racismo só consegue se perpetuar se for capaz de:

1. Produzir um sistema de ideias que forneça uma explicação “racional” para a desigualdade racial;
2. Constituir sujeitos cujos sentimentos não sejam profundamente abalados diante da discriminação e da violência racial e que considerem “normal” e “natural” que no mundo haja “brancos” e “não brancos”. (ALMEIDA, 2019, p. 62 e 63).

Um segundo exemplo poderia se desenhar nesse mesmo contexto, contrapondo a máxima “Pertencço Logo Existo” oferecida pela pesquisa do professor pesquisador Acácio de Almeida em *Notas sobre a Solidariedade e o Fenômeno da Orfandade na Sociedade Akan-Agni Morofóé Da Costa Do Marfim (África do Oeste)*, à já icônica máxima de Descartes “Penso Logo Existo”. Esse homem universal que Descartes e tantos filósofos brancos descreveram serve universalmente aos homens reais, que existem no planeta terra? Essa noção de universalidade serve a qual agenda? Defende que projetos? Insere-se em quais contextos civilizatórios?

Uma epistemologia negra não é aqui abordada para contemplar nada. Ela só parece mais coerente à leitura. Pulsa e emana sua própria força e não precisa de defesa. Aponta para direções mais concretas, para possibilidades lúcidas de elaboração dos problemas que mais nos afligem. Silvio Almeida, Achille Mbembe, Stuart Hall, Franz Fanon, Aimé Cesaire, bell hooks, Trouillot, Ki-Zerbo, Amadou Hampâté Bâ, Henry Odera Orika, Cheikh Anta Diop, María Lugones, Oyeronke Oyewumi, Gayatri Spivak, Angela Davis, Djamilia Ribeiro, Giovana Xavier, Ana Flávia Magalhães, Wlamyra Albuquerque, Ynaê Lopes, Keila Grinberg, os supracitados Carlos Moore, Victor Martins de Souza, Acácio de Almeida entre tantas importantes referências e contribuições, não apenas merecem ser ouvidos e ouvidas também: é que suas palavras oferecem respostas melhores. Melhores respostas especificamente para nossos (seus e meus) problemas. Não se trata de inclusão, trata-se de estratégia.

E uma epistemologia negra não se encerra na intelectualidade acadêmica: ela transborda para expressões artísticas estando envolvida com a vida real, no nível da rua, o que muitas vezes, sob o jugo de “ativismo”, é desvalorizada por setores conservadores da intelectualidade. Por definição, o “ativismo” deveria atestar a aplicabilidade prática das ideias e sua inserção / adesão no corpo social real (e não ideal) da cultura viva do lugar. Como isso pode ser um demérito de um ponto de vista científico? Que contexto permite que “ativismo” soe como um rótulo pejorativo e/ou depreciativo?

ESSENCIALISMO BRANCO É CHAMADO DE REALISMO EM TERMOS LITERÁRIOS?

Há também a reflexão sobre o argumento do “essencialismo” no ensino de África ou de Cultura Afrobrasileira, argumento similar ao “cuidado” que nós, professores de História, devemos ter para não “romantizar” os índios ao ensinar América Pré-Colonial. É comum essa preocupação em “evitar o essencialismo” ou “apontar um essencialismo” possível na apresentação de outras perspectivas que o estudo de África e/ou da História do Brasil sob um olhar afrodiaspórico podem oferecer. E a presença desse conceito, com uma espécie de assombração, como uma maldição que em espaços acadêmicos é proferida contra epistemologias decoloniais, é sentida não apenas aqui nas universidades brasileiras, mas também entre a intelectualidade internacional, como fica evidente a partir das defesas que Stuart Hall faz, citando bell hooks e Gayatri Spivak, de um “essencialismo estratégico” nas narrativas afrodiaspóricas (HALL, 2009, pag. 326). Tanto Hall quanto Spivak serão relevantes para aprofundar esse tema, mas fico com hooks, que me parece bem poderia estar falando dos corredores da escola estadual onde leciono na Zona Sul de São Paulo:

Minha desconfiança se baseia na percepção de que uma crítica do essencialismo que desafie somente os grupos marginalizados a questionar seu uso da política de identidade ou de um ponto de vista essencialista como meios de exercer poder coercitivo deixa incontroversas as práticas críticas de outros grupos que empregam as mesmas estratégias de diferentes maneiras e cujo comportamento excludente pode ser firmemente amparado por estruturas de dominação institucionalizadas que não o criticam nem o restringem. (hooks, 2017, p. 112)

Mas que aqui me fazem querer perguntar: Alguém já testemunhou alguma preocupação ou apontamento crítico de essencialismo branco? Podemos dizer facilmente que o *Übermensch* ariano nazista é uma idealização essencialista e romântica da identidade branca, mas será que não é também essencialista a forma como ensinamos as revoluções burguesas e industriais? Ou não seria essencialista a representação iconográfica da antiguidade grega com

estátuas e ruínas monocromáticas e tornadas brancas pela historiografia ocidental moderna? Ou a contundente ideia de “descoberta” das Américas pelo “conquistador” europeu?

A antropóloga argentina Rita Laura Segato, em seu artigo *O tempo na obra de Aníbal Quijano*⁵³, aborda alguns conceitos fundamentais que o autor peruano usa para elaborar a ideia de “tempo”. Logo no primeiro parágrafo de seu texto, ela os comenta e avalia o impacto deles em nossa reflexão sobre essencialismos invisíveis:

Tratarei aqui de três conceitos de Aníbal Quijano com relação ao tempo: “reoriginalização”, “horizonte aberto como destino” e “regresso do futuro” – este último, um conceito original e sofisticado com o qual ele introduz outra forma de temporalidade. Em seguida, abordarei como a perspectiva da colonialidade do poder me permitiu mostrar a incidência do tempo nas relações de gênero, isto é, entender a historicidade de uma estrutura tão estável quanto o gênero – apesar de eu ter sempre afirmado que o gênero é histórico, e não biológico, não tinha sido verdadeiramente capaz de visualizar a inflexão histórica nessa estrutura até me encontrar com a perspectiva da colonialidade.

Primeiro tema: a reoriginalização ou o giro epistêmico. É central, na perspectiva da colonialidade do poder, essa ideia da reoriginalização do mundo e, com ela, da subjetividade a partir do evento da conquista e da colonização. O giro decolonial ocorre quando se revela diante de nós a impossibilidade de narrar o processo da conquista e da colonização sem usar um vocabulário posterior ao acontecimento, já que, quando o narramos, nós nos encontramos já em um mundo reoriginalizado, um mundo novo, que pode falar apenas com categorias que não existiam antes. Por exemplo, dizemos que a Espanha descobriu a América, mas esse enunciado é insustentável, pois “Espanha” não existia antes de “América”. Se formos conferir a cronologia, veremos com espanto que o reino de Castela chega à ponta sul da península, termina sua conquista e começa a unificação do que virá a ser a nação espanhola precisamente em 1492. Quer dizer que o processo da anexação territorial chega à costa sul do território peninsular e continua do outro lado do mar, sem solução de continuidade.

Trata-se então de um mesmo processo: conquista e colonização nas duas costas são parte de um processo contínuo, ininterrupto. (SEGATO, 2019)

Ou, trazendo para exemplos mais familiares, a noção de que a riqueza e diversidade do bioma da Mata Atlântica seja produto de ciência e tecnologia nativa, ou mesmo a percepção de que os europeus chegaram a Pindorama fedendo, famélicos e doentes e que não só foram tratados e curados pelos nativos que aqui viviam como também aprenderam com eles a andar, se alimentar, enfim, sobreviver em terras tropicais antes que a dominação colonial pudesse começar (Cf. KRENAK, 2019)⁵⁴, é parte do jogo narrativo entre descobrimento e encobrimento do Brasil. Na narrativa de descobrimento, a forma como é exaltada, mesmo que indiretamente

⁵³ Artigo publicado pela Revista Cult em 31 de Julho de 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/o-tempo-na-obra-de-anibal-qui-jano/#:~:text=Por%20isso%2C%20nos%20escritos%20recentes,futuro%20previsto%2C%20de%20futuro%20imperativo.&text=Sabemos%20apenas%20do%20presente%2C%20e.presente%20E2%80%93%20o%20futuro%20C3%A9%20aberto.> Acesso em: 22 fev. 2021.

⁵⁴ Ailton Krenak é um dos entrevistados do primeiro episódio de *Guerras do Brasil.doc*, documentário seriado em cinco capítulos dirigido por Luiz Bolognesi. Brasil, Ancine, 2019.

ou inconscientemente, a civilização branca (e a agenda capitalista por decorrência) enquanto único modelo possível de organização política, econômica e social é, também, essencialista. Quando sugerimos um contraposto dicotômico entre democracia capitalista liberal e barbárie há uma defesa essencialista de uma agenda específica. Uma agenda colonial para a imaginação⁵⁵. E a própria naturalização da hierarquia, presente não só em tantos conteúdos mas também em tantas práticas escolares, é essencialismo puro e não se justifica cientificamente, embora cumpra sua função de garantir o exercício do poder coercitivo na escola.

Entretanto, minha afronta à camuflagem do essencialismo branco não é meramente retórica: eu realmente pretendo propor uma reflexão sobre o que é que imaginamos quando falamos em “realismo”. Retomo Hayden White para tanto, que em seu primeiro capítulo de *Meta-História*, intitulado *A imaginação histórica entre a metáfora e a ironia*, nos dá uma pista:

O “realismo” nas ciências naturais podia ser identificado com o “método científico” desenvolvido desde no mínimo Newton para a análise de processos naturais. Mas dizer em que poderia consistir uma concepção “realista” da história era um problema tão grave quanto a definição de termos igualmente falazes como “homem”, “cultura” e “sociedade”. Cada um dos mais importantes movimentos culturais e ideologias do século XIX – positivismo, idealismo, naturalismo, realismo (literário), simbolismo, vitalismo, anarquismo, liberalismo etc – pretendia oferecer uma compreensão mais “realista” da realidade social do que seus concorrentes. Mesmo a afirmação simbolista de que “o mundo é uma floresta de símbolos” e a recusa niilista a confiar em qualquer sistema de pensamento possível eram acompanhadas de argumentos em defesa da natureza “realista” de suas visões de mundo.

Ser “realista” significava não apenas ver as coisas com clareza, como elas realmente eram, mas também extrair dessa clara apreensão da realidade conclusões apropriadas para levar uma possível vida com base nisso. Assim entendidas, as pretensões a um “realismo” essencial eram ao mesmo tempo epistemológicas e éticas. A qualquer um era dado sublinhar a natureza puramente analítica ou perceptual de seu “realismo”, como fizeram os pintores impressionistas, ou as implicações morais e prescritivas de sua clareza de visão, como fizeram em teoria política os neomaquiavelianos (...). Mas a pretensão a representar uma posição “realista” em qualquer assunto impunha a defesa dessa posição com base em pelo menos duas premissas: epistemológica e ética. (WHITE, 2019, p. 60)

A presente pesquisa foi escrita em um momento histórico que parece trazer a temática da descolonização à tona a todo momento. Tantos exemplos no Brasil e fora colocam as questões relativas ao racismo no centro de muitos debates. Quando abordamos a educação da perspectiva dos currículos e conteúdos, é comum que se advogue e se defenda uma diversidade, uma ampliação, com as ressalvas de que não se deve excluir aquilo que se conserva como tópicos importantes até o presente. Mas, se pensarmos em termos práticos, em termos de tempo

⁵⁵ Ou uma agenda colonizadora de imaginações?

hábil para desenvolver os temas, para dedicar atenção a eles, então esse discurso de “tudo cabe” revela-se imediatamente um engodo. Assim, cabe a nós educadores, outra vez, nos perguntarmos quais são as prioridades levadas em consideração para eleger temas relevantes a ocuparem uma aula regida pelo conteúdo. Ou abrir a aula para uma regência das demandas dos estudantes, como atores sociais, por respostas para as questões consideradas por eles prioritárias. E investigar isso. Instigar, provocar, escutar muito. É raro encontrar essas demandas claras e bem definidas em sala de aula. Essa perspectiva requer um construir junto da aula. Uma dialogia radical. Obviamente que as demandas e interesses do professor contribuem para o tempero das aulas, mas não para sua direção. As ideias desenham suas próprias trajetórias.

Concluo então destacando que pensar uma epistemologia negra em contraposição a uma epistemologia branca não deveria encerrar-se no importante trabalho de comparação curricular, mas observar onde essa contraposição interfere na metodologia das aulas e no paradigma adotado ao lidar com palavras e mundo, dois dos mais volúveis materiais de ensino utilizados pelo historiador. Insisto na ideia de descartar peso morto curricular, desprezar tradições da mitologia racial branca, confrontar toda forma de organização dicotômica do pensamento, complexificar cada etapa do ofício. Esse choque entre epistemologias sendo colocadas em debate e conteúdos curriculares me faz lembrar a análise de Stuart Hall quando nos chama a atenção para um momento que

essencializa as diferenças em vários sentidos. Ele [esse momento] enxerga a diferença como “as tradições deles versus as nossas” – não de uma forma posicional, mas mutuamente excludente, autônoma e autossuficiente – e é, conseqüentemente, incapaz de compreender as estratégias dialógicas e as formas híbridas essenciais à estética diaspórica. Um movimento para além desse essencialismo não se constitui em estratégia crítica ou estética sem uma política cultural, sem uma marcação da diferença. Não é simplesmente a rearticulação e a reapropriação como um fim em si mesmo. O que esse movimento burla é a essencialização da diferença dentro das duas oposições mútuas ou /ou. O que ele faz é deslocar-nos para um novo tipo de posição cultural, uma lógica diferente da diferença, para resumir o que Paul Gilroy tão vividamente pautou na agenda política e cultural da política negra do Reino Unido: os negros da diáspora britânica devem, neste momento histórico, recusar o binário negro ou britânico. Eles devem recusar porque o “ou” permanece o local de contestação constante, quando o propósito da luta deve ser, ao contrário, substituir o “ou” pela potencialidade e pela possibilidade de um “e”, o que significa a lógica do acoplamento, em lugar da lógica da oposição binária. (HALL, 2009, p. 326)

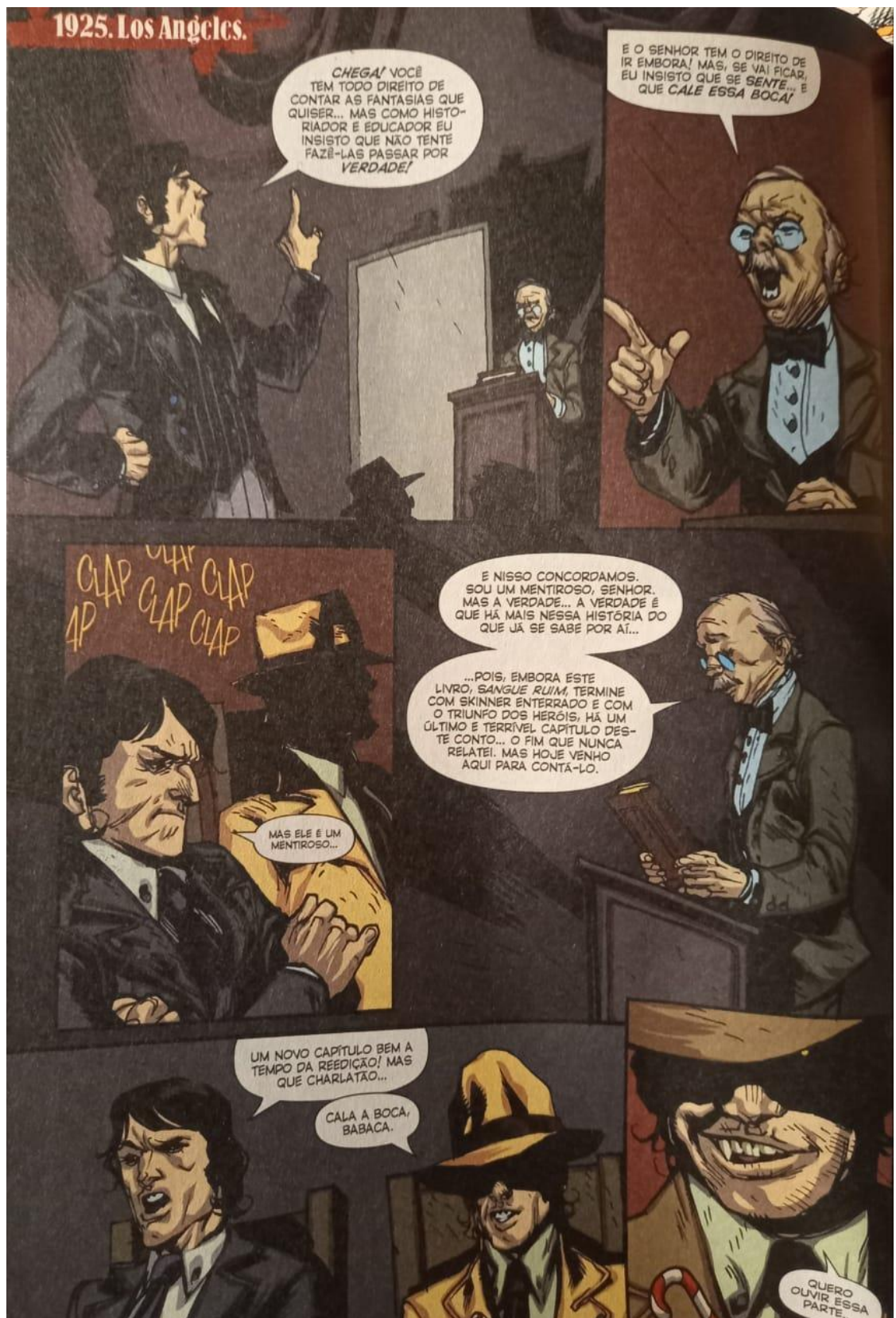
Por isso, encarar o ensino de História na complexidade que exige, passa por mergulhar em questões identitárias problematizando-as, estar plenamente apto a reconhecer e desconstruir naturalizações e portanto sensibilizar-se para as situações que as promovem. Quando tratamos

de essencialismo estamos lidando com a imaginação que sustenta a construção autoidentitária. Demolir as projeções essencialistas pode gerar a sensação de que algo de concreto e palpável da identidade de quem crê está sendo atacada. A aula deve conduzir essa delicada demolição com maestria. Pois que, se por um lado esterilizar a imaginação pode ser ofensivo, arrogante e pretensioso, por outro, negligenciar o potencial nocivo das ilusões, sobretudo as coloniais, será igualmente ou mais danoso. Essa relação entre imaginação e identidade é muito bem trabalhada por Asad Haider em *Armadilha da Identidade, raça e classe nos dias de hoje*, de cujo prefácio, escrito por Silvio de Almeida, extraio essa ilustrativa problematização:

A identidade, demonstra-nos Haider com exemplos de revolucionários como as feministas negras do Combahee River, Malcom X e os Panteras Negras, não é a armadilha em si. A armadilha antirrevolucionária apresenta-se quando a política se reduz à afirmação de identidades específicas. E parte expressiva da esquerda caiu nessa armadilha epistemológica de graves consequências políticas. Em termos políticos, a política identitária acaba tendo como efeito a reafirmação da subjetividade colonial e não uma mudança estrutural efetiva. Ora, um negro é um negro por causa do racismo, e não porque sua negritude não é valorizada ou reconhecida; da mesma forma, um branco também é um branco por causa do racismo, e não devido a sua “brancura”. E não há racismo sem estruturas políticas e econômicas que sustentem um processo contínuo de transformação de indivíduos em “negros” e “brancos”. Da mesma forma, que não existem “negros essenciais” que sejam legítimos herdeiros de realezas africanas perdidas no tempo, não existem brancos – mesmo entre os que se acham risivelmente nobres ou genuínos – que não sejam resultantes de uma construção muito paciente e cuidadosa da modernidade, como ensina Achille Mbembe. De tal sorte que tratar o racismo como resultado de uma vaga e abstrata ideia de “supremacia branca” sem explicar os termos com que isso é viabilizado política e economicamente apenas comprova o quanto de confusão a versão contemporânea das políticas de identidade pode causar. (ALMEIDA, 2019, p. 12 e 13)

E o professor de ensino regular deve estar seguro para encarar de frente essas confusões, pois o espaço escolar é provavelmente o espaço mais seguro para enfrentar os preconceitos e as ignorâncias atrelados aos fluxos identitários. E diga-se de passagem, o perfil social é ainda tão conservador, que nem o mais básico que é assegurar o nome social aos estudantes transgênero, uma prática que já é amparada legalmente segundo a resolução 270/2018 baseada no decreto n. 8.727 de 28 de Abril de 2016, assinada pela presidenta da república Dilma Rousseff, é realizada sem resistência ou algum tipo de constrangimento.

Finalmente, depois de tanto explicar sobre biografia e seus usos, exponho abaixo meu próprio relato autobiográfico realizado a partir da provocação da Professora Fábila Barbosa que convocou seus estudantes a elaborarem testemunhos do racismo estrutural em nossas vivências escolares. Essa foi a guia para a perspectiva biográfica que apresento a seguir.



SNYDER, Scott; ALBUQUERQUE, Rafael. American Vampire #5 (Setembro, 2010)

PRA ONDE VOU FUI E VIM⁵⁶, ENFIM – FIM?

A história é normalmente vista como uma coletânea de eventos que ocorrem ao longo de uma linha horizontal de tempo, com um início e um fim. Contudo, para a mente africana, a história apenas repete princípios atemporais. A história material é seguida como uma sombra brilhante pelos poderes invisíveis que moldam a história. Assim, uma visão puramente material sobre a história na apresentação das culturas africanas não replicará a história de forma fiel à mentalidade e visão de mundo dos participantes desses eventos particulares. Os africanos, como em todas as culturas tradicionais, tendem a ver a história na forma de um círculo e uma cruz. Em outras palavras, a história é uma repetição de temas eternos que ocorrem de formas similares em um contínuo sem fim. Nesse contínuo, o visível e o invisível estão sempre se encontrando e interagindo, produzindo uma alteração no eterno contínuo de repetição. Isto significa que não há ato algum na terra que não envolva os poderes invisíveis, e não há ato algum que esteja acontecendo agora que não tenha precedência no passado. (FRISVOLD, 2018, p.3)

Há realidades que só a ficção suporta. Precisam ser inventadas para ser contadas. (BRUM, 2014, p. 68)

Pra onde eu vô? Eu vô é cair fora. A mata é a utopia. A utopia é a mata. Não precisa ser mata virgem não. Mas tem que ser mata cerrada. Sem vogal nem consoante, só mato e bicho depois da estrada. Só a floresta e as suas criaturas caipora. Quando todos formos caipora de novo, será a utopia. Construir utopia então é resgatar sua caiporice interior. É tornar ser caipora. Evocar em seu coração Alziras, Iaras e outras muitas Iabás. Ficar lelé pra Cuca. Macunaimizar-se. E isso quando estiver no centro do centro, no coração insensível de aço da indústria de morte e doença, quando tiver andando na São Domingos pra Major Diogo, desviando-se de lixo, achando coisa pra casa na rua, pegando droga na biqueira e pixando muro. Minha utopia cresce da terra quando cuspo no chão. Minha utopia é não ser visto nem encontrado. É não ser nunca pego, pois que deixo minhas pegadas no sentido contrário.

Nasci na cidade de São Paulo em novembro de 1980. Vivi no bairro do Jabaquara meus primeiros meses de vida até me mudar com meus pais para o Campo Limpo onde eu passei quase o primeiro setênio da minha infância, depois do que a família muda-se para as cercanias de Santo Amaro, região ainda da Zona Sul de São Paulo onde resido até hoje e com a qual muito

⁵⁶ “Pra onde vou fui e vim” faz referência a um verso da canção *Dama Teresa* de autoria de Sabotage, publicada originalmente no disco coletânea *Coleção Nacional*, do Instituto (YBrazil / Instituto), 2002.

me identifico, entre outros motivos, por ser epicentro de imigração nordestina e nortista, território rico em cultura popular e regionalista e pelo qual nutro imenso carinho.

Neto por lado materno de um casal de nortistas paraenses: minha avó, cabocla nascida na Guiana Francesa e registrada em Belém, meu avô, filho de Portugueses que imigraram para o Brasil pelo norte do território, mudando-se posteriormente para o Rio de Janeiro e depois São Paulo; e por lado paterno: meu avô, cafuzo nascido em Caiuá, no oeste do estado de São Paulo, e minha avó, filha de Alemã e Polonês, nascida no navio vindo para o Brasil e registrada com seus primeiros dias no porto de Santos.

Tenho a lembrança de desde bem cedo estranhar a maneira como o passado de meus avós filhos de europeus (avô materno e avó paterna) pareciam oferecer muito mais recursos de memória do que o passado de meus avós pardos (avó materna e avô paterno), ou “morenos” como se dizia então, cuja história de vida era, entre um eufemismo racista e outro, efetivamente muito mais silenciada⁵⁷.

Minha juventude foi transitando territórios limítrofes entre periferia e classe média. Minha mãe que atuou profissionalmente como secretária escolar e cuidadora e meu pai, tecnólogo e engenheiro (que lembro de tê-lo visto se graduar ao longo de minha infância e adolescência), trabalhavam longas jornadas para garantir um mínimo de estabilidade financeira à família. Minha formação escolar iniciou na rede privada, como aluno bolsista em escola onde minha mãe atuava profissionalmente, e foi concluída na Escola Pública. O choque cultural entre os ambientes foi tão formativo quanto as próprias experiências vividas em cada um dos espaços. Estar na companhia de uma maioria mais abastada que eu num ambiente e uma maioria mais carente que eu em outro me ensinou muito também. E considerar as diferenças de perspectiva, de olhar sobre a vida, as diferenças na qualidade das amizades, na aptidão para um convívio coletivizado, menos em um do que em outro espaço, me fez querer pontuar e observar atentamente perspectivas sociais para o resto da vida.

Mais tarde, quando ingressei na Rede Pública como professor Eventual, quis retornar como professor à escola onde havia estudado, a Escola Estadual Luis Simioni Sobrinho. Trabalhei lá por um ano. A partir de então lectionei pelos bairros onde havia crescido e transitado

⁵⁷ Não havia um tabu diretamente em exercício, nem tampouco havia um clima de segredo ou de efetivo silenciamento. O que havia era uma espécie de descaso consigo próprio na figura de meus avós pardos que falavam bem menos de si, aparentemente por julgarem ser de menor importância sua própria história. Mesmo quando indagados diretamente, desconversar era uma prática comum, mover pra outro assunto e encerrar por aí. Reencontrei essa postura anos mais tarde lecionando para o EJA. É muito comum que exija um grande esforço, convidar um estudante periférico com mais de quarenta anos a valorizar sua própria experiência e trajetória pregressa. Muitos atestam estar convencidos de que “não sabem nada” e assim justificando supostamente não oferecerem colaborações pertinentes. Requer estratégias múltiplas de aproximação e conquista de confiança até que seja possível convidá-los a confrontar suas memórias positivando-as e valorizando-as e não raro esse processo afeta emocionalmente os envolvidos.

desde a primeira infância: Jabaquara, Campo Grande, Interlagos, Vila Joaniza, Campo Limpo, Vila Sônia...

PRODUÇÃO INTELECTUAL E ATIVIDADE CULTURAL

Em 2000 ingressei na Universidade, PUC-SP. Cursei até 2001 como inadimplente, tranquei a matrícula em 2002, ano que dediquei ao trabalho (telemarketing) com o que pude apresentar uma proposta para negociação da dívida com a Universidade e retomar os estudos como bolsista. Também na universidade esse olhar sobre o classismo das relações se mostrou indispensável para mediar as relações e experiências que lá se estabeleciam. Perceber as manifestações e formas de uma cultura dita “elitizada”, cujos protagonistas consideram-se uma fidalguia engajada no esforço de elitizar também os espaços que habitam, ou no mínimo aqueles aos quais se apegam. Mas os estranhos para essa lógica entojada de convívio vão se farejando, os maloquero vão se encontrando. E esse espaço universitário, entre funcionários, bolsistas e aqueles que só gostavam de estar por lá, acabou também se revelando palco de uma enorme diversidade e riqueza cultural.

Em algum ponto entre 2003 e 2004 estava envolvido com um coletivo autonomista que estudava permacultura e sua aplicação em territórios periféricos, com a produção e comércio “informal” de DVDs na rua⁵⁸, com um grupo de estudos e coletivo de arte⁵⁹ através do qual, em deliciosas parcerias, foram produzidos um sem-número de fanzines, textos, poemas, pixo, graffiti, cafés-filosóficos, aulas-magnas, festas, festas-mostra-de-cinema-com-discotecagem-ao-vivo, rodas de conversa, grupos de leitura, feiras de escambo e clubes de empréstimo de Histórias em Quadrinhos, tudo com o objetivo de superar as supostas barreiras existentes entre ciência, arte e ensino formal. Nossa dinâmica de encontros presenciais (até 2008 mantivemos uma louvável frequência semanal) consistia em observar as aplicações filosóficas na arte e perseguir quais obras, passagens ou mesmo fragmentos de arte poderiam estimular reflexão e debate e/ou evidenciar conceitos e estruturas filosóficas, para a partir desse exercício de busca e compartilhamento de referências, edificar bons debates.

⁵⁸ Vale comentar que o grupo de cine-piratas (Coletivo William Blake inicialmente, depois mudando para Aimonotua e depois para Artesanato Digital) era formado integralmente por professores e todos nós, em nossas diferenças de agenda (quantidade de aulas dadas) e local de trabalho (rede pública ou privada), rendemos financeiramente mais com as barraquinhas na rua do que em sala de aula.

⁵⁹ O grupo NeoMitoSofia surgiu como coletivo organizado em 2004 com o objetivo declarado de estudar as relações e possibilidades de encontro entre filosofia e histórias em quadrinhos, mas rapidamente o escopo de fontes de arte se ampliou drasticamente, em direção ao cinema e a música num primeiro momento, e então para a dança, o teatro, a literatura etc. A partir de 2008, impossibilitados de realizar os encontros presenciais semanais, criamos espaços virtuais para esse debate. Grupos em redes sociais e o blog neomitosofia.wordpress.com.

DOS GIBIS DE TERROR AO ANTICAPITALISMO

É fundamental aqui destacar o papel central que as Histórias em Quadrinhos e em particular do gênero do Horror (ou Terror) ocupou na minha formação cultural e intelectual. Ainda retenho com carinho a lembrança de minhas primeiras experiências de leitura (muitos anos antes de minha alfabetização formal, possivelmente aos meus três ou quatro anos, no início da década de 1980), ignorando (ou simplesmente inventando) os conteúdos dos balões e recordatórios (caixas de texto) e desvendando com a imaginação os sentidos sequenciais das imagens em gibis como *O Incrível Hulk*, *Kripta*, *Histórias Reais de Lobisomem*, *Calafrio...* o gênero do Terror, ao contrário do que se espera das histórias de herói, são carregados de um sarcasmo mordaz, que, mais ou menos intencionalmente, denunciam o modelo de sociedade (branca, patriarcal) em suas características mais estruturais: a mesquinhez, a traição, a imoralidade dos contratos, os preconceitos, as segundas intenções, a pilantragem nos vínculos afetivos. Esse ambiente de fruição artística contribuiu para uma perspectiva que inculcou, ainda em minha primeira infância, os apetites para anos mais tarde perseguir essa tendência estética na música (foi a temática do terror que me levou pra bandas como *The Cramps*, *Misfits* e consequentemente para a arte punk), bem como no cinema (seriam exemplos demais para listar os filmes *trash* e *gore* que foram cruciais para a formação do meu caráter, mas nomes como George Romero, Sam Raimi, John Carpenter e David Cronenberg foram vitais para minha concepção acerca das contradições apresentadas pela realidade) e então na política, contribuindo para uma perspectiva que já assuntava, entre gibis e filmes B, que uma sociedade baseada no consumo e no ganho individual não poderia oferecer nada além de violência e talvez por isso mesmo de estar fatalmente fadada às ruínas, ao colapso e à tragédia.

Muitas reflexões acerca da figura do monstro contribuíram para que eu sustentasse minhas primeiras impressões acerca de um entendimento social, político e econômico, tanto da História quanto da realidade. E até hoje revisito essas considerações, do monstro, do terror, do horror e da ficção especulativa, para elaborar acerca das representações de branquitude na cultura. Esse pano de fundo, embora não seja diretamente o tema de minha pesquisa, é importante para o que pretendo compartilhar aqui, uma perspectiva franca e autobiográfica capaz de contextualizar as vivências que a seguir serão exemplificadas.

Até então, não havia nenhuma elaboração consciente acerca desses posicionamentos. Eu não tinha nem vocabulário e nem clareza do que esses elementos representavam para mim. Mesmo a rebeldia não encontrava lugar ou palavra no universo das primeiras infâncias. Havia percepções do que me parecia repulsivo e do que me parecia atraente e as coisas, no plano

mental, se encerravam por aí. Até o início da minha adolescência eu seria encaminhado para acompanhamento psicológico algumas vezes, de maneira que logo pude perceber que minhas preferências estéticas eram incompatíveis com as expectativas apresentadas pela experiência escolar. Afinal, depois de algum acompanhamento fui diagnosticado, para a surpresa dos professores e gestão, como uma criança normal. Mas foi só alguns anos mais tarde que fui perceber com clareza que para ser realmente considerado “normal” em qualquer ambiente, tudo o que é preciso é performar uma enorme aptidão para a obediência.

EXPERIÊNCIA DOCENTE E PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

Durante a maior parte da minha graduação em História eu assegurei a muitas pessoas e reafirmei a mim mesmo em muitas conversas que jamais seria professor. Era a resposta padrão para a indagação imediata das pessoas quando descobriam que eu ingressava no Ensino Superior: História, é? Vai ser professor? Eu nunca tive um encantamento pela pesquisa como atividade remunerada ou profissional, e sim como atividade intelectual. Ser pago pra fazer isso parecia um sonho tão utópico quanto ser pago para escrever poesia ou desenhar. Eu achava, realisticamente, que meu caminho seria editar e produzir eventos culturais, viabilizar a expressão de artistas com quem eu vinha travando contato e admirando muito sua obra ou, mais provavelmente, só me virar de subemprego em subemprego.

A experiência docente entrou em minha vida pelo lado da militância mais do que pelo do profissionalismo. Foi dando aula de Redação em cursinhos comunitários que tive minhas primeiras experiências de ensino. Nos últimos anos de graduação (2004 e 2005) ingressei no curso de Licenciatura e então escolhi a EMEF Desembargador Amorim Lima para cumprir minhas horas de estágio. E foi essa experiência que me despertou a vontade de efetivamente me tornar professor. A EMEF Amorim Lima estava na época implantando um projeto político-pedagógico baseado na experiência da Escola da Ponte de Portugal, amparando-se no que se poderia chamar de uma pedagogia libertária, para tentar efetuar um protagonismo estudantil de fato, ou seja, ancorado em transformações radicais da estrutura escolar, no qual o corpo discente teria condições reais de interferência no conteúdo estudado. Sendo o objetivo dessa abordagem, um estímulo da autonomia da descoberta, da autonomia da pesquisa, de uma autonomia de aprendizagem enfim. Simbolicamente as paredes das salas de aula foram derrubadas. O andar onde antes haviam salas (celas?) para turmas, agora era uma espécie de galpão cujas voltas eram formadas por paredes de armários com materiais didáticos diversos (de papelaria a conteúdo bibliográfico) e as mesas e cadeiras eram agrupadas em células de pesquisa, grupos de cinco em cinco estudantes que elencavam os assuntos que gostariam de aprender e junto aos

professores, esses cumprindo uma função como a de orientadores, encaminhavam com os jovens estratégias de aprendizado.

Houve uma passagem em especial que me marcou muito. Era o ano de 2004 e eu acompanhava um professor em turmas do Ensino Fundamental. Estava combinado entre todos (professor e turma) que na semana seguinte estaria reservada para eles a sala de vídeo e que disporiam de meio período para assistir um filme longa metragem na íntegra seguido de debate (fazia parte do contrato inclusive que trouxessem de casa milho para pipoca, enquanto a escola entraria com o suco). E fazia parte do acordo também que a turma escolheria o filme. E não importa qual fosse a escolha, o professor acataria (protagonismo, afinal). E assim foi que pude assistir a película *O Filho de Chucky*, pérola *trash* daquele mesmo ano de 2004, em uma sala acompanhado de outro adulto e trinta e tantas crianças de onze a treze anos. Esse momento foi fundamental para minha decisão em ser professor.

Considerando todas as dificuldades que enfrentaram a gestão e corpo docente do Amorim Lima para implantar um projeto tão progressista para os padrões de São Paulo (sobretudo na rede estatal), as quais, é bom sublinhar, eu não acompanhei, havia ali um grau de liberdade, um potencial reflexivo, que me fisionomizou de imediato. Não só na escolha inusitada do filme, mas sobretudo na inesperada habilidade do professor de tirar dessa experiência uma excelente aula no debate que ocorreu após a exibição, no qual os estudantes refletiram sobre aspectos éticos da violência que é perpetrada entre os protagonistas ao longo do terror / comédia (subgênero que, descobri mais tarde, é por alguns chamado de “Terrir”), bem como aspectos científicos do que era visto, que passou por questões biológicas como anatomia e contracepção (em certa passagem, o filme fazia menção à atividade sexual entre um casal de bonecos de plástico psicopatas que ganham vida). Em suma, foi muito impactante pra mim assistir ao processo de escolha, a todo momento descrente de que algo diferente de uma zoeira⁶⁰ vendo o filme acontecesse no dia. Voltei na semana seguinte, mesmo com toda a inclinação a valorizar tanto o gênero de ficção e terror como a pedagogia libertária, certo de que do ponto de vista educacional a experiência seria um fiasco completo. E me surpreendi ao testemunhar uma aula magnífica a partir de uma fonte estapafúrdia.

Essa experiência é importante para entender o posicionamento anticonteudista que defendo em minha prática docente bem como em minha pesquisa. Cerca de uma década depois,

⁶⁰ É justo destacar que a essa altura da vida, mesmo com minha pretensa bagagem crítica da escolarização, eu ainda estava longe de fazer uma leitura positivada da zoeira, carregando introjetada a violência do trauma escolar que reconhece a zuera, a bagunça, o inusitado como uma não-ação, um não-fazer, um buraco na experiência de aprendizagem, ou efetivamente não reconhece essas experiências, maculadas então pelo manto invisibilizador da inadequação, do fazer errado. Por sorte não tardaria até que teses como a de Alexandre Barbosa Pereira contribuíssem para ventilar as percepções acerca das experiências juvenis nas escolas.

estabelecido como professor efetivo de História para o Ensino de Jovens e Adultos, me vejo amparado em práticas de leitura biográficas e exercícios de registro autobiográfico para ministrar minhas aulas. Promover leituras esquivas do conformismo e da publicidade de *status quo* tem sido o principal, se não o único, objetivo. Hoje percebo que muitas práticas que antes eram consideradas indisciplinadas passaram a integrar novas formas de conformidade.

POR UMA LEITURA INDISCIPLINADA ou QUALQUER INTELECTUALIDADE JÁ É REBELDIA?

A partir de 2005 passei a trabalhar como professor eventual na rede pública estatal. Ia para as escolas dos bairros onde cresci, preenchia um cadastro, aparecia no início dos períodos para substituir um professor ausente. Os primeiros contatos com o desconfortável lugar limítrofe onde se quer ser educador e é esperado de você que seja um carcereiro. “Só mantenha eles dentro da sala de aula” era toda a orientação que eu recebia. E possuía só a escuta e a fala como ferramentas pra realizar a tarefa. Não foi difícil pra mim entender que entrar em sala de aula como professor imediatamente me imprime uma imagem opressora. Porque o professor, culturalmente, sobretudo em nosso contexto escolar, social, político, é uma figura essencialmente autoritária. Em nosso imaginário cultural, nas memórias ancestrais, a escola é o símbolo colonial mais pungente. Mais que a cruz, afinal, porque das igrejas é possível escapar, mas do ensino formal, não. Socialmente, a escola é a segunda maior representação de Estado que o estudante periférico terá – o primeiro é a Polícia.

Essa relação entre docência e autoridade, traduzida na minha imagem de homem branco, apresentou uma série de preocupações e responsabilidades. A imagem autoritária impregnava minhas próprias memórias de experiência escolar. Eu próprio fui um convicto mau aluno. Do tipo repetente, que cultivava inimizades e tinha como prática fugir do espaço escolar na primeira oportunidade. Por isso, afinal, eu recusei a ideia de ser professor durante quase toda minha graduação. Travar contato com os estudantes e desconstruir essa imagem era, antes que um procedimento metodológico, uma questão de honra. Eu precisava estabelecer alguns vínculos, exibir algo das minhas vivências, das minhas paixões, dos lugares por onde transitei, pra poder ser reconhecido para além da figura de professor, enfim, como um aliado na aprendizagem. Por sorte, percebi isso no início da minha formação como professor, mas a verdade é que o papel de professor é um obstáculo a ser superado na educação. Aqui é preciso destacar a importância do rap e do pixo em minha formação.

Tive contato com o gênero musical ainda criança, vivendo no Jardim Umuarama, no Campo Limpo, com os meninos do bairro do INOCOOP⁶¹, escutando no rádio Ndee Naldinho e Thaíde e DJ Hum. A música feita com samplers refletia uma vida construída no exercício da gíria e da troça. Na época, crescer pra fora da infância era pouco mais que escárnio. Mais tarde, em 1992, quando ouvi Racionais MCs pela primeira vez, fui arrebatado para um universo poético de uso da linguagem que eu não imaginava ser possível. Tamanho deslocamento de energia emocional com quase que apenas o uso da voz. Quanta força! Foi um lastro que se estabeleceu. Que permitiu afinar o filtro moral para refletir os certos e errados de uma cultura criminal e carcerária. Ver o óbvio e o ódio verbalizado e enfatizado. Sentir o peso da verdade aliviando a pressão sufocante do silenciamento constante. O rap ofereceu um espaço comum onde era possível identificar outras possibilidades de relação que não fossem exercício de obediência e reforço da cultura carcerária no ambiente escolar.

E de volta ao século XXI, a troca de referências musicais era a estratégia mais comum de abordagem para desconstruir a própria autoridade docente. Foi fazendo isso que eu pude dar aulas de História, Geografia, Redação e o que o acaso trouxesse nas ausências que eu substituiria então. Aprender a ser “poucas palavras” e escutar “um som” junto com os estudantes⁶², escutar junto e atentamente, as vezes repetidas vezes na sequência uma mesma faixa, seja de funk, de rap, de outros gêneros que eventualmente surgissem, foi minha forma de estabelecer vínculos de sensibilização. Do ponto de vista metodológico, eu dizia pra mim mesmo (ainda que ninguém nunca me perguntasse) que se a sensibilização não era aprendizagem, no mínimo era pré-requisito ou catalizador de uma aprendizagem mais significativa, ou potencialmente um elemento positivador da aprendizagem, já que tantos estudantes chegavam ao ensino Fundamental e Médio já tão traumatizados pela experiência escolar que aprender, no entendimento mais amplo que a palavra pudesse ter, parecia ser de antemão uma atividade enfadonha e/ou opressiva.

Desde 2007 até 2009 iniciei minha atividade no ensino estatal como professor OFA⁶³ (ou seja, substituindo blocos inteiros de aulas, ministrando assim para turmas pré-determinadas e seguindo um horário específico por um tempo também previamente determinado – geralmente durante licenças ou afastamentos de professores efetivos) e passei a aprimorar essa prática incluindo outras fontes além da música. Durante esse período ministrei cursos de Sociologia e sobretudo Filosofia. Experimentar cinema e quadrinhos para lecionar e quebrar o protocolo

⁶¹ Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais.

⁶² Tantas vezes escutando junto com o estudante compartilhando fones de ouvido (um foninho pra cada um) no meio da zoadá da sala.

⁶³ OFA Categoria O: Docente candidato à admissão após a publicação/ da LC 1.093/2009, ou seja o professor Temporário com carga de aulas pré-determinadas por caráter de substituição.

disciplinar sempre foi uma enorme diversão pra mim e um grande alívio para os estudantes. Saíram provocações diversas dessas experiências. Tenho interesse particular em convidar para o que chamo de uma aula indisciplinada, mas à medida que o tempo passava e as experiências se acumulavam, pouco a pouco me dava conta de que qualquer atividade intelectual era uma forma de rebeldia. De que estar genuinamente aliado aos estudantes, escutando-os, aceitando suas demandas, articulando uma entrega do melhor de si uns pros outros, já era a resistência.

HORROR DE VERDADE

E então vieram as experiências efetivas de violência escolar. A maioria delas decorrendo de situações de machismo, de racismo, de ambos ou do silenciamento de um, de outro ou de ambos. Me efetivei em 2010 e a partir dessa data passei a ministrar somente aulas de História. Tive algumas breves experiências na rede privada onde os casos de machismo e racismo escolar não eram em absoluto menos presentes. A abordagem preconceituosa com que professores, gestão e funcionários não periféricos tratavam famílias e estudantes periféricos nunca foi rara, e hoje penso como é preocupante que a própria alta incidência desses casos funcione como elemento naturalizador dos mesmos.

Depois que me efetivei, passaram três anos até que eu fosse transferido para minha sede, unidade escolar onde atuo desde 2014 até hoje. A Escola Estadual Padre Sabóia de Medeiros foi uma das primeiras a ser ocupada no grande levante dos secundaristas de 2015, quando ganhou a orgulhosa alcunha de “Escola de Luta”. Durante esse processo de ocupação os estudantes foram assediados e aterrorizados pela Polícia Militar em diversas ocasiões, contando com uns com os outros, com o movimento estudantil, com a gestão e professores para intermediar os conflitos. No ano seguinte à ocupação, eu testemunhei, entre estudantes e funcionários, um oficial da Ronda Escolar torturar emocionalmente uma estudante adolescente com ameaças brutais e despropositadas e tudo porque ele teria achado que ela riu dele quando o mesmo entrou no espaço escolar. O sermão-terrorista durou alguns minutos até que eu requisitasse a presença da estudante em minha aula (algo inventado na hora já que ela não compunha nenhuma das minhas turmas), mas que bastou para tirá-la da presença do policial assediador, então lhe oferecesse uma água com açúcar e companhia durante os quinze minutos de choro subsequentes. A estudante nem era do período noturno, estudava de manhã e estava na escola porque tinha o costume de ajudar as “tias” da secretaria. Uma estudante do tipo que se destaca pelo capricho e dedicação. Acusada de drogada, promíscua, criminosa e mais um monte de absurdos por um oficial da polícia que suava demasiadamente e parecia claramente descompensado, nada sóbrio por assim dizer, ou, como concluímos entre os estudantes mais

tarde, “provavelmente bicudáссо”. Mesmo com o histórico exemplar da estudante, ninguém teve coragem de contradizer a autoridade policial, por simples e cru medo de colocar em risco sua integridade física. A própria estudante se ausentou por algumas semanas após o incidente, evitando circular sozinha nas cercanias da escola no período noturno.

No ano seguinte, em 2017, ocorreu de após ministrar todas minhas aulas, pouco depois das 23hs, na caminhada de volta pra casa, reconhecer um estudante meu em uma batida policial. Por sorte eram outros os oficiais. O garoto estava sentado sobre as mãos, na calçada, exatamente no ponto de ônibus onde esperava a condução para o bairro do Real Parque. Me valendo da segurança que só um homem branco desfruta, intercedi pelo rapaz, perguntando com uma polidez travestida de respeito ao policial “Algum problema, oficial? Esse rapaz é meu aluno. Estava comigo em sala de aula agorinha mesmo...”, algo que pra aquele momento foi o bastante para conferir alguma credibilidade ao “suspeito” e liberá-lo entre comentários de “se ele perder o próximo ônibus, o seguinte é só depois da meia noite” – o que era verdade diga-se de passagem. Por um momento eu pensei que aquilo poderia estreitar os laços entre eu e esse estudante, mas não. Ambos experimentamos um constrangimento evidente nas semanas seguintes em que nos reencontramos, e nunca tivemos oportunidade de dialogar abertamente sobre o ocorrido.

No ano seguinte, em 2018, eu ingresso num segundo cargo na rede estadual: PMEC – Professor Mediador Escolar e Comunitário. A escola em que eu ingressei nessa função fica situada no Campo Limpo (próximo ao Taboão da Serra) e além de PMEC eu ministrava duas aulas de História para uma única turma que reunia todos os considerados maus elementos do período numa espécie de gulag escolar pra quem ninguém queria ministrar aulas. O 1º E era majoritariamente formado por estudantes em Liberdade Assistida e repetentes (aliás, os estudantes com repreendas acumuladas, muitas advertências, histórico de suspensões, eram ameaçados de serem transferidos para essa sala). Quando entrei para a primeira aula, passei uma lista de presença pra cada um colocar seu nome e recebi no papel, entre as assinaturas e rubricas, uma tag (assinatura de pixo⁶⁴), um desenho estilizado representando com uma forma triangular um menino com um boné para trás fumando algo em formato de cone com os dizeres “bem vindo professor” embaixo, e eu que sempre gostei de riscar muro também, passei a procurar aquela tag no caminho que percorria de lotação até a escola. E encontrei! Já no muro da escola encontrei, mas também em outras passagens da região e até em locais mais próximos

⁶⁴ Para um referencial mais aprofundado sobre o tema, recomendo ANDRADE, Felipe Vinícius, *Vestígios de uma escrita marginal: apontamentos sobre a prática da pichação*, Ponta Grossa, PR, Monstro dos Mares, 2020. E também NASCIMENTO, Luiz Henrique Pereira, *Pixação: a arte em cima do muro*, Cachoeira do Sul: Monstro dos Mares, 2015.

do Terminal João Dias ou do Largo 13 no centro de Santo Amaro. Cada vez que eu identificava um muro onde aquele estudante havia deixado sua marca eu dizia pra ele depois quando nos encontrávamos na escola e assim conquistava um pouco mais da sua simpatia. Preparei um curso tratando dos limites da arte e assistimos ao documentário PIXO de 2009 juntos. Estabeleci um vínculo muito bacana com essa turma, algo que nem foi tão difícil considerando o quanto estavam entediados pelo abandono educacional e carentes de qualquer expressão afetiva.

Então houve a vez em que um estudante dessa turma, não o próprio da tag de quem eu falei, mas um parceiro inseparável desse, veio me procurar com a grave denúncia de que teria sido agredido por um Policial Militar dentro da escola. Ele me abordou sabendo que eu era Professor Mediador, se indagando se a câmera instalada no pátio não teria registrado a violência. Segundo os meninos, o estudante em liberdade assistida teria sido reconhecido pelo PM que já o abordou de forma intimidatória, extrapolando a agressão num agarrão pelo pescoço seguido de murros no estômago. Havia pelo menos três testemunhas entre os estudantes. Perguntei se ele havia levado aquela ocorrência para mais alguém e ele disse que sim, para a coordenadora, que teria retrucado pra ele: “Bem feito! Você não quis ser bandido?”. Eu confrontei a gestão sobre esse episódio e recebi a mesmíssima resposta, proferida então da vice-diretora. A gestão dessa unidade escolar, vale a nota, era particularmente reacionária mesmo em um contexto predominantemente conservador. Entre os muitos embates e discordâncias que tivemos estava o fato de que, durante as eleições de 2018, a gestão usou o espaço escolar para fazer campanha aberta e descarada para os candidatos que seriam então eleitos. Mas os conflitos já haviam começado bem antes, quando era esperado de mim, que como PMEC, atuasse policiando e intimidando os estudantes nos banheiros e dependências da escola que não eram cobertas pelo olhar do professor ou da gestão, o que obviamente eu me recusava a fazer.

Esses casos de violência policial na escola traziam em comum um conflito interno entre uma sensação de segurança relativa da qual eu desfrutava (para abordar um policial com uma pergunta, para confrontar superiores hierárquicos em meu emprego) e um temor real pela integridade física dos estudantes naquela situação de abuso. Em especial no caso de 2018, quando posteriormente voltei ao estudante agredido para conversar sobre os riscos e impossibilidades práticas e concretas de formalizar uma denúncia, esse, já em outro momento da reflexão, concordou que “é óbvio que é impossível, né, psô”. A conclusão é que pra ele, jovem negro, periférico, não havia num horizonte visível possibilidade alguma de justiça, embora houvesse o risco de perder sua vida buscando justiça. E compartilhar dessa indignação, da naturalização que integrava todas essas violências, considerando intimidação, enforcamento e espancamento por parte do policial e exaltação da cultura policial de tortura justificada (outro

aspecto essencialista de um mito fundador branco?), oferecida embrulhada em cinismo, sarcasmo e insensibilidade por parte da escola, não tornava nada mais leve.

Enfim, o horror de verdade, diferente do dos filmes e quadrinhos, não é complexo e cheio de nuances, facetas e insinuações. Ele é simples. É a constatação de que nos conformes da escola, também estruturalmente o poder está maculado. De que predomina uma espécie distorcida de estética moral, sob a qual pulsa uma prática racista que evoca discursos moralistas e que não disfarça seu cinismo e violência. E que embota a percepção para o fato de que onde o terror do branco classe média é no máximo psicológico, o do negro ou periférico é bastante físico e material.

FORMAÇÃO COMO MEDIADOR ou DESPOLITIZAÇÃO FORMATIVA ESTATAL

Casos como esses me fazem lembrar a fala de uma supervisora de Ensino da Diretoria SUL 1, que, em 2015, atribuindo um fenômeno internacional de estudantes secundaristas ocupando suas escolas a “maloqueiros e favelados”, defendeu enfaticamente que as comunidades que moram “da ponte pra lá” deveriam estudar também “da ponte pra lá”, ou seja, defendendo a elitização dos espaços de classe média e a estabilização das populações periféricas nas periferias, numa espécie de delírio de apartheid que obviamente não deveria ser tão criterioso em situações de criadagem e subemprego (afinal os carros não cruzam a ponte pra lá pra serem lavados). Esse racismo de mangueiras de fora, esse classismo abusado, já anunciava o que viria nos anos seguintes. E agora, em pós 2020, ainda sofremos pra digerir a ressaca política que essas escolhas nos deixaram de herança. Ainda assim, para além dos exemplos tão esdrúxulos como os que citei, casos de violência vulgar e despudorada, a prática do silenciamento segue firme e forte. É nesse sentido que vou elencar meus próximos exemplos e assim concluir meu relato.

Nos dias 16 e 17 de Junho de 2020, o estado de São Paulo ofereceu (pela primeira vez desde meu ingresso, em 2018) uma formação mais estruturada para os professores mediadores em exercício. Levantando a bandeira do programa CONVIVA, um empreendimento que surge da parceria entre o GISPEC (Gabinete Integrado do Sistema de Proteção Escolar⁶⁵), a Fundación Mafre, a SEDUC e a UNIFESP. Foram quatro períodos de transmissão ao vivo (os números de conectados assistindo a formação variaram entre 16 mil e 20.300 pessoas) em que se elencavam diversos aspectos e dificuldades da realidade escolar com o objetivo de “identificar e reconhecer as boas ações”. Durante as exposições foram muito comuns os termos

⁶⁵ Integrado, no caso, com a Polícia Militar.

“momento peculiar / diferenciado”, “equilíbrio emocional” e “autocuidado”. A participação da UNIFESP ficou representada na figura do Professor de Saúde Coletiva e Saúde Mental Anderson da Silva Rosa, e o curso ainda contou com a presença de diversos outros profissionais, como a Michele Nepomuceno que representava o programa CONVIVA, a professora Luiza Hiromi Tanaka que encaminhou práticas de meditação de atenção plena, além de Adriana Foz, educadora e neuropsicóloga, Alcione Marques, psicopedagoga e Eduardo Lopes, psicólogo. O título da Formação foi *Saúde Mental na Escola*.

A formação iniciou levantando definições e indagações acerca do que seria saúde mental, a partir do que tomaríamos também como pauta o que seriam os transtornos mentais mais comuns no cotidiano escolar (a saber: TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade seguido de Depressão, Automutilação e Suicídio). Ao longo do curso foi apontada a importância de identificar e nomear emoções e houve grande insistência nas ideias supracitadas de autocuidado e também de acolhimento. Em nenhum momento o racismo, o machismo ou a desigualdade social foram levantadas como relevantes para esses transtornos e problemas identificados. Até aí, escutei de colegas nos grupos virtuais de professores mediadores, o foco seria a saúde mental e técnicas para lidar com sofrimento psíquico, não se tratava de um curso de ciência social ou política. Pois bem.

Passamos então para os dias 4, 6, 11 e 13 de Agosto de 2020, quando ocorreu uma segunda formação promovida pelo Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – CONVIVA SP, que, segundo sua própria descrição, tem o propósito de qualificar toda escola para um ambiente de aprendizagem solidário, colaborativo, acolhedor e seguro, na busca da melhoria da aprendizagem. Esse seminário, intitulado *Seminário GEPEM – A formação da Personalidade Ética e as Contribuições da Escola*, foi desenvolvido em parceria da Secretaria Estadual de Educação com o GEPEM, que segundo sua própria descrição no site é um Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, que integra pesquisadores de diferentes instituições de estudo e pesquisa, como universidades públicas, particulares e fundações voltadas à educação. O grupo iniciou sob a liderança da Profa. Dra. Áurea Maria de Oliveira, da UNESP Rio Claro, SP, que também coordenava a linha de pesquisa “A educação moral e a formação do Eu universal”, cujas investigações buscavam compreender conceitos-chaves da temática da moral como a cooperação, a igualdade, a liberdade, a identidade individual, social e universal do homem à luz de estudos da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia.

Assim, seria esperado que o racismo e o machismo estruturais entrassem na pauta desse segundo curso, mas não.

O curso de formação foi realizado pelos professores Raul Alves de Souza, Fernanda Issa de Barros e Sandra Fodra, que apresentaram elementos da CNV (Comunicação Não Violenta) e além das contribuições de Marshall Rosenberg, citaram também contribuições teóricas de Haim Ginott e Jean Piaget. Os argumentos apresentados evidenciam problemas graves do sistema estatal de ensino. Insistindo no slogan de uma escola "justa, generosa, solidária", os educadores apostam na formação de uma ação "moralmente boa", apresentando definições de autonomia (definida então como uma "perspectiva de autoregulação do indivíduo") e heteronomia, sugerindo que algum grau de ambas é o esperado como saudável para o estudante.

Mas, no geral, apesar do subtexto moralista, havia um convite real para que os professores repensassem suas práticas e desconstruíssem critérios que elenquem a disciplina e a obediência como fundamentos centrais da cultura escolar. Racismo e machismo, entretanto, passam longe como problemas abertamente identificados na convivência escolar, ao mesmo tempo em que também não são identificadas como fundamentais às reflexões acerca do racismo e machismo para uma formação de personalidades éticas. Em linhas gerais, a própria definição de ética passa por uma reflexão ativa acerca da moral. Então parece um tanto ingênuo ou contraditório que uma formação aparelhe educadores para identificar e reproduzir o que seriam "boas práticas" a partir de valores morais, sem refletir esses valores em nenhuma circunstância, sobretudo sem parar e reconhecer que o racismo e o machismo estruturais estão presentes nas práticas desses próprios educadores. Fica a impressão que machismo e racismo são más práticas, aberrações comportamentais, o que sugere que ocorrem eventualmente e/ou que serão identificados sempre "fora" e no "outro" ao invés de "dentro" e "em si mesmo".

Conhecendo o perfil conservador bastante presente entre os professores da rede, observar os sentidos propostos anunciam uma sensação de dilema: se por um lado parece positivo propor que educadores revejam suas práticas e linguagens, por outro há um subtexto perigosamente positivista no teor do discurso defendido pelos palestrantes. Além do que, o silenciamento e a naturalização dos casos de violência deixam claro, embora não explícito, os limites dessa proposta em rever práticas e linguagens. A tônica geral clama por transformações, o professor é convocado para mudar sua forma de dar aula, seu olhar sobre o aluno, seus critérios de avaliação e prioridades, mas não a ponto de confrontar os problemas estruturais estabelecidos no cotidiano escolar.

Sobretudo, parece contraditório e contraproducente que dentro dessa proposta ainda surjam afirmações que naturalizem algumas formas comuns de violência, hierarquizando-as e assim minimizando seu contexto e a possibilidade de problematização das mesmas ao taxá-las

de “incivildades”. Houve alguma insistência na ideia de que “indisciplina e incivilidade não são o mesmo que violência”. Definidas então como “condutas que perturbam e/ou incomodam mais pela intensidade da frequência do que pela gravidade das ações” e associadas com a simplificação “falta de boas maneiras”, a ideia de indisciplina e incivilidade preserva, ainda que no contexto que busca aprimorar a convivência e convidar o professor a questionar e reavaliar suas práticas, a estrutura racista que entende como fundamental para a educação civilizar o outro, (sub)entendido então como selvagem, bárbaro, indócil.

Destaco ainda algumas definições de ética levantadas ao longo do curso que me pareceram bastante relevantes, quando não simbólicas, para o entendimento de quem propõe mudanças mas carece de um giro próprio de perspectiva: Foi dito por uma das expositoras do seminário que “ética é a busca da vida boa pra mim e para o outro”, uma generalização que apaga a ponderação de que o que é bom para um pode não ser bom para outro. Ainda, “a ética é incluir o outro no meu universo – se colocar no lugar do outro” que aponta para uma clara confusão. Querer trazer o outro para meu universo é querer no máximo que o outro se coloque no meu lugar, mas a perspectiva inversa fica eclipsada, o que acaba transferindo para o outro incógnito a responsabilidade de deslocamento e resguardando para o eu que enuncia a frase (o eu professor no caso) um lugar ideal e tido como bom de onde ocorreriam as operações valorativas para resgatar e civilizar os estudantes em situação incivilizada. Por fim fica evidente que aquilo que os palestrantes nomeiam como ética, na realidade são valores, valores pontuados por um lugar social e cultural marcadamente branco e/ou no mínimo não periférico.

CONCLUSÃO

Concluo meu relato apontando para o que é meu tema de pesquisa e estudo nesse programa de mestrado profissional. Observar de que forma os discursos e entendimentos se estabelecem e compõem as noções de normalidade e de conformidade social, política, econômica e cultural. Por isso resolvi estudar a teoria e a filosofia narrativista e observo muito atentamente falas que poderiam ser pormenorizadas como fruto de um senso comum descabido ou irrelevante. No meu entendimento essas falas são muito relevantes, principalmente na relação que estabelecem com o que não é dito ou evidenciado.

Ainda que sejam bem vindas e necessárias as formações que amparem minimamente os docentes para lidar com questões como as do estigma relacionados aos transtornos mentais, procedimentos de identificação e nomeação emocional, mediação de conflito e comunicação não violenta, despolitizar essas propostas em abordagens livres de polêmica me parece esvaziar seu potencial formativo.

Quando se fala em “educação e formação de valores”, é bastante comum lembrarmos-nos de determinadas situações da vida escolar (ato de indisciplina, data comemorativa, campanha cívica etc.), em que se procura, por meio de discursos de caráter formativo, transmitir às crianças valores morais e cívicos. Muitas vezes tais “falas educativas” acabam sendo mais como “sermões dogmáticos” e ficam na memória como lições de repressão e não como lições de vida. Entretanto, sabemos que toda manifestação humana – uma fala, um gesto, uma prática, um comportamento, um acontecimento, um objeto fabricado etc. – contém implicitamente um valor diante da vida e da sociedade. Na escola, os valores estão no interior das formas de administrar, de selecionar conteúdos das disciplinas (...), nos métodos de ensino e estratégias de avaliação adotadas, nas atitudes disciplinares etc. Ao pensar valores e educação, deparamo-nos com um obstáculo de ordem teórica: a questão da ambiguidade de sentidos que eles assumiram nos dias correntes. Vejamos algumas focalizações: judeus e árabes se matam em defesa da vida nacional; pela liberdade, EUA fazem guerra com o Iraque e os iraquianos resistem à ocupação também em nome da liberdade; os parentes das vítimas de violência urbana e os presidiários têm o mesmo clamor: a justiça, pobres e ricos reivindicam segurança na vida social urbana; para uns os direitos humanos aplicam-se somente aos humanos direitos; para outros a dignidade humana deve ser respeitada sempre; exércitos e terroristas falam em guerra do bem contra o mal. Em síntese, todos levantamos as bandeiras da paz e da felicidade. Com certeza não vivemos mais num mundo maniqueísta. A ótica dualista – a fada e a bruxa, o herói e o bandido, enfim o bem e o mal – da educação tradicional não nos ajuda a ver e interpretar o mundo. A conjuntura atual nos exige uma atitude reflexiva, de sintonia fina, para distinguir os diversos sentidos de um mesmo valor, não apenas aqueles vindos de culturas e civilizações diferentes, mas os vários sentidos que um determinado valor adquire numa mesma sociedade, devido a interesses diversos. Hoje, não basta falar de paz, cidadania e tolerância – por exemplo – como garantia de que somos educadores humanistas e críticos, uma vez que tais palavras possuem sentidos diversos, alguns deles até mesmo antagônicos. (CARDOSO, 2005, p. 79 e 80)

Em resumo, não há como propor um debate real acerca de uma implantação da cultura de paz sem reconhecer o caráter racista e machista das instituições e colocá-lo em evidência. O mesmo vale para uma reflexão ativa e tensionada acerca de quais as funções da escola e dos professores durante uma situação de pandemia mundial que convenientemente serve a interesses de genocídio das populações pretas, pardas e pobres.

Por isso proponho em minha dissertação momentos de breque. De pausa na leitura textual e meia volta no olhar. Costumo fazer isso oferecendo outra leitura, normalmente de fonte artística, na intenção de balizar as perspectivas para fora das letras e palavras e frases feitas em cadeias sequenciais de linhas sobre linhas. Creio que é preciso sentir as ideias pra além dos textos, em cores, em formas, em vibrações. A música é crucial para meu trabalho intelectual. A pintura, as ilustrações, as histórias em quadrinhos, charges, tirinhas são tão relevantes para minha formação quanto os autores listados na bibliografia. Não dá pra citar tudo, é claro. Talvez não dê pra ter clareza de tudo o que nos influencia ou que contribui para

nossa perspectiva diante de um dado problema ou reflexão. Mas parar e olhar por outro ângulo sempre ajuda. Aprendemos assim a valorizar aspectos que podem passar despercebidos.

Assim, deixo anexada a seguir uma charge feita em parceria entre um estudante e um professor, ambos periféricos, da rede pública e moradores da Zona Sul de São Paulo. Essa charge, que teve como objetivo provocar a postura assumida pelos professores e pelas escolas durante a pandemia, após intensa polêmica ao ser postada em redes sociais, que incluiu reações bastante agressivas contra os artistas (professor escreveu o roteiro e estudante produziu a arte), foi retirada do ar em Julho de 2020 afim de não gerar maiores perseguições para os autores. Por esse motivo, mantive o anonimato da autoria. Mas segue abaixo para vossa apreciação.

Também vale aqui um último comentário. A abordagem cultural que faço do ensino de História, entre outras vantagens, me permite testar nas pessoas com quem trabalho seus limites e preconceitos. Me permite diagnosticar portanto onde estão as expressões mais problemáticas do que considero prioritário de ser trabalhado dentro do que julgo como “boas práticas”.

Esse testar dos limites e preconceitos ocorre, de um ponto de vista prático, através da linguagem, das formas de expressão, das escolhas de palavras. Nos termos de Rita Laura Segato, tento buscar por chaves de leitura descolonizadoras, o que passa por buscar (e também ler), um vocabulário estratégico decolonial. Segato exemplifica o que essa concepção de um vocabulário estratégico representa:

Gostaria que ficasse claro [...] que foram os dilemas de um cenário bastante complexo o que me levou a pôr em prática uma antropologia contenciosa e a sugerir os termos *povo como sujeito de uma história* em lugar de *cultura*, *pluralismo histórico* no lugar de *relativismo cultural*, e *inter-historicidade* em vez de *interculturalidade*. Tais termos permitem pensar e atuar de forma mais adequada em direção a um projeto crítico e libertador. Não foi o propósito de inovar ou introduzir neologismos o que me levou a sugeri-los. Tampouco proponho que as palavras preteridas devam ser eliminadas do vocabulário, mas usadas com cuidado para não alimentar o culturalismo e sua propensão fundamentalista, da qual nem a autocrítica disciplinar nem o ativismo têm conseguido desenvencilhar-se. (SEGATO, 2012, p. 113)

Outro exemplo de giro das chaves de leitura está ligado aos temas decorrentes da palavra *pixo*. Em primeiro lugar a nomenclatura já é indicativa da valorização e interpretação que se faz dessa forma de expressão. Usar a palavra *pixo* ou *pichação* já indica sua abordagem do tema. Sendo *pixo* uma forma de expressão urbana que designa uma forma de arte que não liga se é considerada arte ou não. Enquanto *pichação* será uma palavra usada para descrever a prática na categoria de contravenção, atividade criminosa, transgressão, algo a ser definido em sua proibição e não nas possibilidades reflexivas que oferece.

A maioria dos professores com quem já travei esse debate foram profundamente intransigentes com relação ao tema, alguns inclusive analisando de um ponto de vista emocional e violento. Todavia, com alguns estudantes é possível analisar aspectos mais profundos e interessantes da temática, como por exemplo a ideia da criação artesanal de um alfabeto novo ou o brilhante poder de síntese em inventar suas próprias letras e palavras para expressar um pensamento ou criar uma assinatura identitária. Num contexto em que muito se diz que os estudantes são desinteressados do ler e do escrever, nós temos jovens criando seus próprios alfabetos! Temos jovens tão comprometidos com a escrita, que arriscam suas vidas para escalar uma estrutura e escrever nela algo que todos possam ver, embora só alguns possam de fato ler.

Para ter essa percepção é necessário parar, mudar o foco de atenção, enxergar as coisas não só pelas camadas mais superficiais de categorização que nos são oferecidas, mas como elementos inseridos em contextos que valem uma leitura complexa, detida, generosa⁶⁶. E do ponto de vista educacional, esse exemplo se refere a um dado bastante radical da prática do professor: O educador estará no debate para moralizar seu estudante, para insistir na definição das práticas como boas, más, esperadas ou proibidas? Ou estará no debate para oferecer uma interpretação conjunta, para provocar, para tensionar as naturalizações e propor esses giros de perspectiva? Se for a segunda opção, vale lembrar que não dá pra querer girar sem também ser girado. Não dá pra acreditar que o professor está em um lugar suspenso da educação, seguro em suas certezas. Aprender junto é aprender com o estudante. Junto mesmo. Isso inclui desaprender a bagagem que, nós professores, trazemos conosco. Ou estar minimamente disposto a isso.

⁶⁶ Como imagina-se que um bom crítico de arte faria com uma obra prima.



Charge Anônima sobre as teleaulas em tempos de pandemia (Julho/2020)

(RE)FLEXÕES (TRANS)FORMATIVAS

Tudo está acontecendo e aconteceu e vai acontecer de novo. Tudo que existe sempre existiu e vai continuar a existir. A memória é imaginada, não é real. Não tenha vergonha de sua necessidade de inventar; é a parte mais adorável do nosso coração. Mito é a história verdadeira. Não deixem lhe dizer que não existem monstros. Não deixe com que façam você se sentir estúpido, só porque você está feliz em brincar no escuro com a sua lanterna. O mundo místico depende de você e da sua tolerância para o absurdo. Sejam fortes, meus queridos, e acreditem! (Cave, 2018, p. 59 e 60)

Fecho meu caderno e fico sentada no café pensando sobre o tempo real. Será que o tempo é ininterrupto? Só abrange o presente? Será que nossos pensamentos são apenas trens passageiros, sem paradas, destituídos de dimensão, zunindo com grandes cartazes de imagens repetidas? Captando um fragmento de um assento na janela, com um idêntico fragmento no próximo quadro? Se eu escrever no presente, com digressões, ainda será em tempo real? O tempo real, raciocinei, não pode ser dividido em seções, como números no mostrador de um relógio. Se eu escrever sobre o passado enquanto lido simultaneamente com o presente, ainda estou no tempo real? Talvez não exista passado nem futuro, somente um perpétuo presente contendo essa trindade da memória. Olhei para a rua e notei a luz mudando. Talvez o sol tenha se escondido atrás de uma nuvem. Talvez o tempo tenha escapado. (SMITH, 2016. P. 73 e 75)

Mas aí essa já é outra história...

Mas essa já é **outra** história. Ênfase sonora no “outra”.

Essa é ouuuutra história...

Uma sentença muito comum para encerrar uma narrativa. É uma forma clássica de não se contar alguma coisa: dizer que aí já é outra história.

Não se deve parecer ingrato, pois que essa sentença normalmente acompanha alguma história que acabou de ser contada – ou no mínimo comentada – mas indica que há outra, que não será. Pelo menos não imediatamente.

Eu quis começar esse capítulo com essa sentença, pra tentar fazer o contrário dessa vez: começar pela outra história. Já sabemos que todas as histórias possuem outras histórias. E é claro que, se formos parar pra analisar, sempre serão mais outras histórias do que histórias, porque para cada nova história, outras mais (in)surgirão. Pois que contar a outra história é sempre uma insurreição à própria história.

Outras histórias têm esse ar de segredo, de desafio, de proibido, o que as torna definitivamente mais atraentes do que A História que *quer* ser contada. Ao passo que o grau de importância do segredo necessariamente depende do teor de importância do dado oficial. Se ninguém se importa com o fato, o segredo também perde força.

QUE HISTÓRIA CONTAM AS OUTRAS HISTÓRIAS? Ou BREVE MANUAL PRÁTICO DE GIBIMANCIA

Já encaminhando a conclusão dessa pesquisa, fiquei ansioso para retomar minha rotina habitual de leitura. Tenho o costume de ler quadrinhos diariamente desde antes da minha alfabetização formal e de repente estava eu mergulhado em leituras teóricas de autores muitos, conterrâneos e estrangeiros, tratando de narratividade, linguística, historiografia; me vi atravessando oceanos de palavras a nado. Sem o deleite do traço, da forma, da cor. Verdade seja dita, não é como se, desde meu ingresso nessa pesquisa, eu não estivesse mais lendo quadrinhos em absoluto, mas o ritmo se alterou, naturalmente. Já estava planejando qual seria a próxima leitura de fôlego a qual eu me dedicaria depois de encerrar.

Decidi que (re)leria *Sandman*, a obra oitentista do escritor inglês Neil Gaiman, assim que tivesse concluído a dissertação, mas desobedei ao meu próprio planejamento e avancei nas páginas da saga do Sonho à primeira oportunidade. Então não tardou para que eu me visse às voltas com trechos que falariam comigo, que representariam ideias antes estudadas noutras fontes. Essa confluência, essas leituras que se interseccionam, tornaram-se um fenômeno recorrente em meu processo de estudo, e creio que quanto mais diversificado o escopo de fontes, mais provável e comum torna-se essa sensação de identificação das ideias que mobilizam as narrativas. Identificação das ideias e também com as ideias. Só que identificar-se com ideias não se trata de alinhar-se a elas, mas de estar sintonizado em sua frequência, de maneira que reconheçamos seus rastros noutras fontes, que as vezes são heterodoxas e inusitadas, e as vezes nas falas que nos cercam, nos discursos em que nos vemos, ora ou outra, mergulhados. Entre amigos e parceiros de pesquisa e escrita, chamo esse fenômeno de *gibimancia*. Mas só porque gosto de mencionar os quadrinhos, porque esse caráter místico-oracular da leitura que adquire contornos simbólicos em suas possibilidades de representação e reconhecimento, também ocorrem com música, com literatura, com cinema, animação, teatro, pintura, fotografia e etc.

Pra quem não sabe, *Sandman* acompanha a história de um Perpétuo, Sonho, um de sete irmãos (Destino, Morte, Desejo, Desespero, Delírio e Destruição) de seres anteriores e posteriores a tudo que é eterno, anteriores e posteriores ao tempo, aos deuses e a existência do próprio universo. Em certa altura da narrativa, na edição *The Sandman* #19, publicada

originalmente em Setembro de 1990, o autor Neil Gaiman, em parceria com o desenhista Charles Vess, utiliza fragmentos de Shakespeare para construir uma história de como o Sonho fez um acordo com o canônico autor inglês para presentear as fadas, em processo de abandono da terra para outro mundo que lhes fosse mais salutar, com peças teatrais que registrassem na memória humana a existência feérica mesmo após concluída sua partida. A história, que parafraseia o título da obra a qual faz referência, *Sonho de uma noite de verão*, se passa em 23 de Junho de 1593 e nos revela um Shakespeare relativamente jovem com sua trupe (que incluía seu filho) em viagem ao monte *Wendel*, uma pradaria inabitada na área rural da Bretanha. Nas páginas que se desenrolam, vemos os atores se preparando e se apresentando para um público que literalmente surge de outro mundo por um portal mágico, um público formado por fadas, sátiros, duendes e gigantes.

As linhas narrativas se trançam e embaraçam de forma graciosa, atores falando entre si, seres fantásticos falando entre si, atores falando com seres fantásticos, seres fantásticos falando com humanos. Quase ao fim da edição, Sandman, o Lorde Morfeus como é chamado com pompa e autoridade, explica para o Rei Auberon e a Rainha Titânia (monarcas das fadas), porque se deu ao trabalho de inspirar uma mente humana (a do autor Shakespeare) a escrever a peça. Ele diz:

Vocês me perguntam por que eu lhes pedi que voltassem a este plano para assistir a este entretenimento. Eu... durante sua permanência nesta terra, as fadas me proporcionaram muito divertimento e entretenimento. Agora vocês partiram para suas próprias moradas. E eu gostaria de lhes retribuir por todo o deleite. E mais: Os humanos não se esquecerão de vocês. Isso é importante para mim: que o rei Auberon e a rainha Titânia sejam lembrados pelos mortais até o fim desta era.

Ao que o Rei Auberon retruca, orgulhoso e imperturbável como uma fada real soaria:

Tenha a nossa gratidão, Moldador. No entanto esta diversão, embora agradável, não é verdadeira. As coisas jamais se passariam assim.

E assim o senhor dos sonhos, chamado de Moldador pelas fadas, replica nos preparando para o tesouro que venho trazer dessa passagem. Diz Sonho:

Oh, mas é verdadeira. As coisas não precisam ter acontecido para serem verdadeiras. Contos e sonhos são verdades-sombras que vão perdurar quando os reais fatos não forem mais do que pó e cinzas esquecidas.

Obtendo a gratidão da nobre Rainha Titânia, que responde:

Se é assim que lhe parece, mestre dos sonhos, estamos honrados.

Enquanto nos bastidores da peça dois simplórios figurantes esperando para entrar em cena comentam despreocupadamente a ideia mais relevante para todo esse diálogo. Um comenta:

É a peça mais tola que já vi.

Ao que seu companheiro responde:

As melhores produções neste ramo não passam de simples sombra, e as piores deixarão de o ser se a imaginação vier em seu auxílio. (GAIMAN, 2019, p. 85)

Esses diálogos se intercalam tecendo uma ideia vibrante para o presente estudo. Em primeiro lugar, vemos que mesmo entre fadas e seres fantásticos o debate acerca da veracidade do fato se faz pertinente e digna de reflexão, e por fim, o comentário do figurante, que em sua simplicidade oferece uma chave de compreensão muito útil para o estudo da narratividade: As melhores representações, não passam de mera sombra, ao passo que as piores deixam de ser mera sombra quando o expectador as ampara com sua imaginação. Esse é o sortilégio que transforma um “filme ruim” ou uma “literatura vulgar” em uma obra significativa e relevante para alguém. É por isso que o estudo que aqui me vejo às voltas de concluir, trata não das obras ou dos conteúdos que essas carregam, mas da predisposição e do estado de espírito que nós, leitores, trazemos para o ato de fruir e/ou interpretar. Defendo a hipótese de que esse estado de espírito, essa predisposição, essa abertura (Cf. ECO, 1984; 1989), proporciona uma qualidade particular de leitura. Esse é o ponto que eu gostaria de destacar. O objeto e o objetivo do afã.

Enfatizando ainda o imenso prazer, a honra e o privilégio, de integrar um programa que me permite falar para professores de História. Essa personificação do meu leitor como um colega é direcionadora dos esforços de pesquisa. Quero falar para meus pares. Quero dizer o que penso ser urgente para o exercício de nosso ofício.

Penso, metaforicamente, que se essa pesquisa fosse um brinquedo, seria uma pipa. E que sendo uma pipa, a bibliografia seria as fitas amarradas à rabiola. Que seu corpo principal, a parte que quero ver voando, não é a teoria. A teoria é o que permite a esse corpo voar com direção. É o que confere equilíbrio e possibilidades de manobra ao brinquedo. O corpo da pipa é a imaginação. É o “possíveis” no título, qualificando as narrativas de que trato.

Esse fenômeno, essa efêmera e muito difícil de descrever, qualidade particular de leitura, é portanto o objetivo do que gostaria de pautar também com a Parte Propositiva da pesquisa. O produto que essa pesquisa oferece é um caminho para tentar acessar essa relação com a leitura. Imagino que os rabichos que venho amarrando às ideias no caminho desse tear sejam as relações que essa qualidade de leitura estabelece com o Ensino de História. Com o

ensino; e com o ofício historiador. O maior alvo de subversão, ou ponto ao qual se propõe uma transformação radical, é o sistema de valoração das fontes que carregamos internalizados, entre outros motivos, por nossos próprios (não raro traumáticos) processos de escolarização e formação profissional.

Transformar em produto uma provocação tão subjetiva quanto uma feita a um (suposto) sistema internalizado de valorações, definitivamente não é uma tarefa fácil. Houve pelo menos meia dúzia de ideias descartadas, até que me dei conta dos rabiscos nos rodapés das páginas, onde costumo anotar entre outras coisas, as músicas que escutava enquanto fazia aquela leitura, músicas que pontuam exemplos de momentos em que leituras se interpolaram, fazendo os olhos de erguerem da página para regozijar-se na sensação de que, de repente, a voz lírica cantando sugeria as mesmas ideias que a voz autoral que era lida. Esse encontro entre leituras, que acabam por revelar, mesmo que brevemente, e de maneira fugaz, nossas leituras ocultas. Quero que reconheçamos e reflitamos sobre nossas leituras subterrâneas. Quero que valorizemos nossas leituras invisíveis. Nossas outras leituras.

Em algum momento me vi angustiado me perguntando: eu deveria colocar esses quadrinhos na bibliografia? Deveria citar cada compositor que cantou versos que me mobilizaram para a pesquisa e/ou para a escrita? Cada vez que reconheci aquelas ideias num filme, numa entrevista, num poema? Isso me jogaria numa miríade sem fim de referências que, em quantidade exagerada, tornar-se-iam vãs. Novamente me vejo lutando contra o sintoma da hiperculturalidade, do ritmo insalubre das redes sociais, da vida virtual.

Destarte, decidi optar como estratégia por duas ações: a sugestão e o exemplo.

QUE HISTÓRIA CONTA A PROPOSTA PARA A PARTE PROPOSITIVA? Ou POLIFONIAS POSSÍVEIS, INTERTEXTUALIDADES INDISCIPLINADAS

O exemplo é o que pretendi demonstrar com a citação de *Sandman* acima e também nas leituras que irei compartilhar nos subcapítulos a seguir. Descrições que se pretendem demonstrações de leituras possíveis, voltando nossa atenção para, além dos supracitados quadrinhos, outros exemplos extracurriculares de diversas fontes, entre bibliografia selecionada e música, mas partindo da crítica ao conteúdo recomendado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Cada tópico visa desenredar quais (ou que tipo de) histórias contam as narrativas que abordam pautas recorrentes no ensino de História.

E a sugestão surge pela música. Os rabiscos de rodapé se transformaram numa lista de canções. Utilizando a plataforma *Spotify* eu construí e organizei uma lista de músicas que poderiam ressoar as ideias que mobilizei com a pesquisa. Fiz a brincadeira com os amigos

sugerindo que nem precisariam ler a dissertação, dizendo “não perca seu tempo com a linguagem teórica e meu roto acadêmiquês, escutando a *playlist* já dá pra sacar qual é a ideia”. Em tom de piada, mas embrulhando uma pretensão real.

Essa *playlist* começou tendo 77 faixas, passou a 99 em menos de um mês e foi encerrada com 115, pelo esforço de quem gira um registro para fechar as barragens de uma imensa represa. Sete horas e vinte e nove minutos de músicas as quais essa pesquisa faz eco. Imagino que a seleção, a qual chamei, *Polifonias Possíveis, Intertextualidades Indisciplinadas*⁶⁷, seja uma possibilidade de caminho para o estado de espírito e a predisposição a leituras outras, as quais trato no texto da pesquisa, desde o título. Mas mais que isso, gosto de imaginar que essa discotecagem remota para professores de História seja também um presente para meus colegas leitores, um alento. Algo que seja tão útil quanto prazeroso. Algo que possa, mui atrevidamente, cruzar as cercas do profissionalismo e invadir a vida do docente para além de seus recortes de exercício e função. Nos momentos quase invisíveis da vida em que não cabemos em nenhuma formalização, em que, livres de exigências e demandas, não devemos nada; enfim, em que somos apenas pessoas curtindo um som.

Para acessar a *playlist*:



QUE HISTÓRIA CONTAM OS ELEMENTOS CHAVE DA PESQUISA?

Aproveitando a intenção desse capítulo de colocar todas as cartas na mesa, devo ainda, antes de retomar os exemplos de leituras possíveis, explicitar as intenções que mobilizaram a pesquisa ao longo de sua execução.

Quando o texto foi tomando corpo, eu marquei em meu arquivo quais me pareciam ser os elementos chave do que eu tentava tratar na pesquisa. Sublinhava trechos de texto e puxava o comentário “elementos-chave”, enumerando-os.

⁶⁷ Disponível em: https://open.spotify.com/playlist/3125lClrYf9uOoN05nTHEo?si=m-NIXoo8TX2Utw09j9O3QA&utm_source=copy-link.

São nove e os apresento a seguir, a fim de que ilustrem a estrutura fundante dessa pesquisa:

1. Propor uma reflexão sobre o ofício educador e sobre o ofício historiador.
2. Construir uma base que possibilite ao educador (também estudante) de História, ampliar suas possibilidades de ação.
3. Saber imaginar.
4. Interpretar uma biografia não só como forma literária, mas como forma de organização vital.
5. Exercício autobiográfico como proposta pedagógica
6. Observar e criticar os critérios e recursos que conferem aderência aos discursos.
7. Proposição de uma constante livre interpretação e apropriação de ideias diversas de autores muitos e a sugestão de que essa ação (uma permanente livre interpretação e apropriação de fontes diversas) não apenas precede, mas antecede o uso de teorias, de literatura, de abordagens formais da aula; assim como também está inscrita na própria postura com a qual o professor se apresenta para suas turmas discentes.
8. Um entendimento do que seja *leitura* para além do universo estritamente escriturário. Leitura como fruição de música, como entendimento empático das expressões corporais e faciais do outro, como observação e absorção, enfim: Leitura como nutrição mental.
9. Defesa de uma abordagem educacional que sirva a descolonização na fundamentação teórica e que seja artística na execução metodológica.

Creio que o compartilhamento dessa estrutura de organização poupe esforços de leitura. Com isso, apresento as ideias mobilizadoras dessa pesquisa, de maneira que agora estejamos com disposição para aprofundar o mergulho em nossos exemplos de leituras possíveis. O cenário fica mais árido adiante, trataremos de fontes mais duras e indigestas. Sigamos entretanto, nessa intenção de refletir o ofício, no qual repetidas flexões formativas relacionam-se com possíveis reflexões transformativas.

QUE HISTÓRIA CONTA O CURRÍCULO PAULISTA DE HISTÓRIA?

Há muitas leituras que se pode fazer do currículo paulista. Pesquisas vitais estão sendo feitas agora mesmo, sobre a maneira como os conteúdos elencados no currículo contemplam ou não a Lei. 10.639 ou mesmo se atendem, e como, aquilo que gostaríamos de chamar de uma historiografia respeitável. Sobretudo, é possível ler o posicionamento ideológico empregado na

narrativa curricular, ele está na escolha dos temas, no emprego dos mesmos em determinada ordenação, bem como nos tamanhos, ou melhor, pela determinação do espaço – que serão revertidos em tempo de uso das aulas – dado para cada tema. Existe uma linha narrativa muito, mas nem tão, clara no material didático do currículo paulista. É um material relativamente vasto e incrivelmente tedioso, então vou apenas escolher fragmentos, algumas passagens, para realizar aqui essa interpretação que eu chamo de análise leituras possíveis.

Isto posto, é com o liso informe abaixo que o portal da EFAPE⁶⁸ apresenta o currículo paulista. Veja que texto mais simpático:

Diante da suspensão das aulas em decorrência das medidas preventivas para conter a pandemia da COVID 19, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizou um levantamento de quais seriam as habilidades essenciais do Currículo para serem trabalhadas durante o ano letivo de 2021, que contemplassem o ciclo 2020-2021.

Escolas e professores têm autonomia para prosseguir de acordo com o conhecimento de seus alunos, adequando à realidade de cada contexto, modalidade e à proposta pedagógica da escola. (EFAPE, 2021⁶⁹)

Primeiro um desafio: descobrir quem exatamente realizou o supracitado “levantamento de quais seriam as habilidades essenciais para serem trabalhadas no ano letivo de 2021, que contemplassem o ciclo 2020-2021” e empregando quais critérios? O fato do currículo não ter assinatura é importante para a construção da nossa narrativa. É crucial que o narrador esteja mais que oculto, invisível. Ele não é o Governador, nem o Secretário de Educação, nem os profissionais provavelmente mal remunerados para escrever o material a toque de caixa. O narrador é algo imaterial que paira no campo de normalidade triangulado por essas entidades produtoras. É o que escritor (revisor, editor etc.) mais secretário (assessores, supervisores de ensino etc.) mais governador (empresários, investidores, vampiros etc.) em comum entendem ser normalidade⁷⁰, que irá determinar o tom da voz desse obscuro narrador.

Importante também destacar que a narrativa é consequência de um processo que a precede. Se o material fosse criado pela narrativa, os fluxos linguísticos poderiam se tornar subitamente incontroláveis. Caso esse projeto não fosse construído com o específico objetivo de prolongar a manutenção do *status quo* vigente e aguilhoar conformidade durante todos os anos de formação escolar, talvez nem fosse tão grave. Transformação, afinal, acontece no mundo natural. Mas não no neoliberalismo tecnocrata. Por isso é necessário um roteiro. É

⁶⁸ EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Sousa.

⁶⁹ Conforme <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/> Acesso em 25 de Fevereiro de 2021.

⁷⁰ Vale lembrar que o que essas entidades entendem ser normalidade não é apenas o que existe e eles identificam como normal, mas também aquilo que não existe e que eles pretendem que seja normalizado, sua agenda, seus projetos de reformas e de gerenciamento administrativo da educação.

preciso estabelecer as pedras onde pisar depois de devastar o terreno. Então, gentilmente, dizer que todos podem fazer o caminho que quiserem, quando é bem óbvio que só um caminho se tornou visível nessa paisagem arruinada. As ausências também integram a narrativa, são parte do resultado das escolhas que irão compor aquilo que aparece. Imagine só se o site da EFAPE exibiria um texto de apresentação do material de apoio cujo último parágrafo fosse:

Escolas e professores têm de produzir relatórios semanais descrevendo quais habilidades essenciais (segundo seu código identificador e descrição) estão sendo empregadas nas aulas que prosseguirão segundo esses conteúdos independente da realidade de cada contexto, modalidade e à proposta pedagógica da escola. Aceitem e confiem. Nós sabemos o que é melhor pra vocês.

Improvável, né? Mas quase dá pra escutar nas entrelinhas.

O roteiro, então, as pedras deixadas para que pisemos, são as habilidades essenciais. Essa classificação surge para nós do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, que se estabelece pela premissa de que toda a educação básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio) está estruturada num esquema de competências gerais. Competências essas que seriam asseguradas por meio do estímulo de determinadas habilidades. De forma que, citando o documento oficial, o ano letivo circunscreve:

Competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica; Competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares; Direitos de Aprendizagem ou Habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio. (MEC, portal online)⁷¹

As habilidades essenciais são a coleira que prende e guia o professor ordinário. Elas servem para estabelecer em parâmetros burocráticos o que deve ser tratado nas aulas e como. Elas impõem ao professor quais devem ser os objetivos de sua aula. Em termos práticos, elas são inúteis, a não ser como garantia “legal” de comprovação de que o professor cumpriu com seu dever e realizou o que era esperado e demandado dele que realizasse. São uma ferramenta de desresponsabilização. O importante das habilidades essenciais não são as “competências” que articulam ou os conteúdos que manejam. Sua importância está em constar em um relatório, que será exigido, mas não será lido, jamais, por ninguém.

⁷¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 25 fev. 2021.

QUE HISTÓRIAS CONTAM AS HABILIDADES ESSENCIAIS DE HISTÓRIA?

Em primeiro lugar, as habilidades essenciais estão fundamentadas na ideia de que há uma linha contínua de desenvolvimento do estudante, o que pressupõe uma estabilidade, pressupõe que o estudante de determinado ano traz consigo a bagagem dos anos anteriores, o que naturalmente é um mito. Uma ilusão. Talvez, em condições ideais, isso pudesse acontecer, mas na realidade, sobretudo na realidade das escolas que atendem uma clientela periférica, essa pressuposição do estudante como repositório de conteúdos pregressos não é algo com que se possa contar. Então, nossa primeira crítica está na abordagem discretamente sugerida pelas habilidades essenciais, de que seja esperado do estudante já saber algo, que já traga algo dos conteúdos consigo. Essa sugestão está sempre pautada por um discurso que se desresponsabiliza da violência que perpetra, afirmando que serão aplicadas avaliações diagnósticas para mapear de fato quais conteúdos já foram assimilados pelo estudante e então, em caso de detecção de lacunas, será oferecido para o estudante deficitário a milagrosa recuperação continuada. Entretanto, não parece ser certo o professor partir do pressuposto que as habilidades (quaisquer que forem) não serão esperadas do estudante, mesmo que se depare com um cotidiano que imediatamente identifica uma maioria deficitária sempre. Afinal, as habilidades não compõem o mundo do estudante, nem refletem sua linguagem, seu imaginário, sua cultura, seu *hall* de interesses, mas ao invés, uma demanda burocrática estrita ao universo do que é esperado (por administradores, gestores e publicitários) do professor e imposto ao seu fazer. As habilidades irão incutir no professor a ideia de estudante deficitário e estudante ideal. Bem como naturalizar a hierarquização das pessoas e saberes.

Quando apresentadas para o profissional do ensino, as habilidades essenciais aparecem organizadas em uma tabela, cujas colunas guias são “unidade temática” que irão categorizar os conteúdos em grupos temáticos. As “habilidades” propriamente ditas, identificadas por um código alfanumérico, cuja serventia é descrever em verbos intransitivos que eufemizam a demanda imperativa de suas ações, escondendo o comando na narrativa daquilo que deverá ser ensinado. Contém as obrigações do ensino, que serão exigidas do professor, que por sua vez, na cadeia de opressão, irá exigir de seu estudante. A coluna do meio determina os critérios para a criação da incompetência, outro dissimulado mito fundador das habilidades essenciais. Por fim, na última coluna “objetos do conhecimento”, estariam descritos os conteúdos abordados pelas habilidades demandadas para aquela aula.

O professor deverá semanalmente produzir relatórios em que comprove que os códigos alfanuméricos referentes as habilidades estão sendo trabalhados de acordo com uma agenda

pré-estabelecida no que convencionou-se chamar de grade curricular. Essa agenda determinará o tempo que o professor tem para tratar de cada unidade temática, habilidade e objeto de conhecimento. Essas exigências serão acompanhadas de discurso hipócrita para afirmar (ou melhor, que não será capaz de negar) que o professor têm liberdade de cátedra para interferir nesse esquema e escolher suas metodologias e conteúdos, para enfim montar suas aulas como considerar melhor. Mas esse discurso, puramente retórico e vazio, não condiz com a agenda e organização estrutural do ensino, no que tange as relações entre SEDUC (Secretaria de Educação), Diretorias de Ensino e Unidades Escolares. Essa cadeia de comando irá restringir a autonomia, das escolas como um todo e do professor especificamente, em cada passo de seu caminho. E durante todo o trajeto, gabando-se de lhe propiciar a liberdade para ministrar suas aulas como bem entender.

Vamos observar mais de perto que narrativas estão reservadas para nós nas tabelas de nossas obrigações.

Começamos do início. Primeiro Ano do Ensino Fundamental. Estudante chegando na escola vindo do ensino Infantil. Não um indivíduo em formação. Não um menor. Eu sei que, legalmente, nós, professores, estamos amparados para enxergar assim as crianças ingressantes no ensino fundamental. Como uma massa de incompletude, como um rude e imperfeito organismo pronto para ser educado e assim transformado em cidadão. É isso que o estado espera de nós. Mas podemos optar encará-los como pessoas completas vivendo a completude recente de seu primeiro setênio. Repletos de alegria, fúria e selvageria. Alguns já estão traumatizados pelo ensino a essa altura.

A unidade temática já inicia as aulas colocando o estudante em seu lugar, com o simbólico título *mundo pessoal: meu lugar no mundo*, que abarcará problematizações autobiográficas por todo o bimestre segundo quatro habilidades essenciais, cada qual relacionada com seu objeto de conhecimento. De maneira que, idealmente, é esperado de um professor de História que use suas primeiras duas semanas para *reconhecer transformações pessoais a partir do registro das lembranças particulares, da família ou da comunidade*, que relaciona-se ao objeto de conhecimento: *as faces da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)*. Para então, na terceira e quarta semana, completando a primeira metade do bimestre, requisitar do estudante *identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade*, que relaciona-se com o objeto de conhecimento *as diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade*. O que levaria à quarta e quinta semana, quando irão professor e estudantes *identificar, respeitar e valorizar as diferenças entre as pessoas de sua convivência*, como num passe de

mágica, e, sobretudo, por respeito à importância do objeto de conhecimento *os diferentes indivíduos: se identificar, para conhecer e respeitar a diferença*. Aqui já está claro para qualquer crítico de literatura, gibi ou telenovela que as habilidades essenciais são na realidade valores essenciais. Sem muita novidade, segue o programa civilizatório. Finalmente, nas últimas duas semanas do bimestre todos já devem estar aptos a *identificar, descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade*. Assim fácil. O que seria de nós sem a concepção das diferentes formas de organização familiar, da convivência comunitária, enfim dos vínculos pessoais e relações de amizade, amor, paixão, ódio, ciúme, carência, frustração e medo como sendo objetos de conhecimento, não é?

De qualquer maneira, ironias à parte, é esperado desse primeiro bimestre que os trilhos fundamentais do processo civilizatório sejam construídos. O texto, como a maioria dos textos educacionais, soa bastante coerente e até progressista em sua promessa de direção rumo à cidadania. No entanto, ele é ministrado em profissionais⁷² cujas circunstâncias e condições de trabalho também foram minuciosamente construídas. Circunstâncias de sobrecarga e desvalorização estruturais. De saturação emocional permanente. De precarização e indignidade planejadas. Essas circunstâncias, misturadas com a cultura corrente e o senso comum, a mídia de massa, o pensamento cristão colonial e o resto do chorume espetacular em toda sua uniforme diversidade, irão resultar em um primeiro bimestre no qual, se as coisas correrem bem, o estudante será iniciado à linearidade do tempo, à inevitabilidade da obediência⁷³ e a importância dos deveres cívicos.

E se me permitirem adiantar um *spoiler*, o principal protagonista dessa narrativa mítica será introduzido no próximo bimestre, estamos apenas preparando a cama pra sua entrada triunfal. E é ele quem estrela essa narrativa, de fora a fora no roteiro disciplinar. Desde o primeiro ano fundamental até o terceiro médio, o herói em jornada é o trabalho.

Por falar em trabalho, é bom que esclareçamos algo antes de continuar.

Existe a possibilidade do professor, a partir dessa premissa, realizar experiências de ensino-aprendizagem ou educação que sejam relevantes para seus estudantes? É claro que sim! Não que as habilidades essenciais, sua função e representação, contribuam minimamente para isso, em absoluto. Pelo contrário. Mas a educação é um ofício mágico que se infiltra entre os tijolos dos muros burocráticos que o ensino conformado não cessa de construir. Não importa. Aprendendo a ignorar as distrações certas, sempre será possível fazer um bom trabalho. Por

⁷² É importante destacar que o texto das habilidades essenciais é ministrado *nos* professores e não *pelos* professores como a narrativa sugere.

⁷³ Como foi comentado nos capítulos anteriores a inculcação da obediência se dá mais pelas práticas cotidianas da organização escolar do que pelos discursos presentes nos conteúdos abordados.

isso também o mito das habilidades essenciais sempre vai abundar narrativas que comprovem seu sucesso.

Contudo, se o projeto subentendido nas habilidades essenciais do primeiro bimestre do ano inicial do Ensino Fundamental for bem sucedido, de um ponto de vista educativo real e não para ticar um *check* numa tabela na lista presa à prancheta de algum burocrata imaginário de avental e óculos de lentes embaçadas que só existe de verdade dentro de nós, ele provavelmente tomará mais do que apenas o primeiro bimestre. Ele se desdobrará para um trabalho de imersão na história de cada família, de valorização na e entrega para a comunidade do estudante, e se os estudantes compartilharem dos mesmos espaços comunitários, esse trabalho passará a pertencer ao território e não mais à escola. O que é maravilhoso. Pensar na escola como semeadora de projetos comunitários que operem em múltiplas territorialidades. E é realizável. É um projeto possível e que faria um enorme bem. Mas não é o esperado. E nem o demandado. E quando uma escola compra a ideia de um projeto assim, a cadeia hierárquica irá oferecer muito mais dificuldades do que estímulo. A função “facilitadora” só funciona em um sentido na hierarquia, de baixo pra cima.

E ainda, a narrativa das habilidades essenciais guarda a ilusão de contiguidade entre os bimestres, como se sua narrativa não estivesse fraturada em sua estrutura material – o tempo e o espaço das aulas – do começo ao fim. Então, passamos agora pra unidade temática do segundo bimestre intitulada *mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo pessoal* no qual a linguagem publicitária mostra a que veio. Pois é pessoalizando que estrangulamos a perspectiva para amarrá-la ao lastro do desejo. O estudante será estimulado a pensar no seu grupo, seu tempo. A valorização do possessivo é importante para despertar o desejo no outro. Para provocar. Um vendedor de alguma coisa sempre põe em palavras que aquela coisa em questão (seja ela qual for) não só *pode* ser sua, ela já é sua. E no sentimento, na imaginação, ela já é mesmo. A mente faz esse trabalho de projetar o desejo transformando-o numa ilusão de posse, uma ilusão de propriedade. Não é difícil mentir, porque a mente enganada faz o grosso do serviço. Tudo o que a narrativa requer é uma sugestão.

O mito dos valores empacotados

A escola vendo currículo – um monte de bens de consumo feitos pelo mesmo processo e tendo a mesma estrutura que outras mercadorias. A produção do currículo começa, na maioria das escolas, com uma pretensa pesquisa científica na qual os engenheiros educacionais se baseiam para predizer a demanda futura e as ferramentas da linha de montagem, dentro dos limites traçados pelo orçamento e pelos tabus. O professor-distribuidor entrega o produto acabado ao aluno-consumidor cujas reações são cuidadosamente analisadas e tabuladas a fim de haver dados de pesquisa para a preparação do próximo modelo que poderá denominar-se “não-graduado”, “destinado ao

estudante”, “estudo dinâmico”, “complementado visualmente” ou “centrado na matéria”.

O resultado do processo de produção curricular assemelha-se ao de qualquer outro processo mercadológico moderno. É uma embalagem de significados planejados, um pacote de valores, um bem de consumo cuja “propaganda dirigida” faz com que se torne vendável a um número suficientemente grande de pessoas para justificar o custo de produção. Ensina-se aos alunos-consumidores que adaptem seus desejos aos valores à venda. São levados a sentirem-se culpados caso não hajam de acordo com as previsões da pesquisa de consumo, recebendo os graus e certificados que os colocarão na categoria de trabalho pela qual foram motivados a esperar. (ILLICH, 2007, p. 44)

Então estamos no segundo bimestre, nós e nosso selvagem primeiro ano, juntos rumo a docilização. Nas primeiras duas semanas será nossa tarefa *identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem*, mobilizados pelos objetos de conhecimento *a escola e a diversidade do grupo social envolvido*. Eu me indagando se, uma vez que a escola torna-se objeto de conhecimento, isso não levaria o professor a refletir acerca do porque está organizada da maneira como está, em sua estrutura, política e econômica, em sua representação cultural e em sua funcionalidade social. Se a escola virar objeto de conhecimento, ou integramos a narrativa mítica ou a desmantelamos.

Mas essas duas primeiras semanas do segundo bimestre serão para os estudantes se expressarem. Se tudo correr bem, esse será o tempo dedicado a mapear as comunidades e o perfil cultural da turma. O professor bem intencionado irá valorizar e positivar as identidades em toda sua diversidade. Mas cá entre nós, essas aulas tendem a descambar para o moralismo. Aqui é onde poderá ser reforçado o mito da democracia racial, o mito da meritocracia, o mito da positivação do trabalho. Pois que a diversidade dos grupos sociais é transpassada pela lança da narrativa dos ofícios. Quem é quem será determinado por quem faz o quê. Sem pessimismo, pense nesse cenário como as calhas numa pista de boliche. Nosso objetivo é ficar longe dessas calhas, acertar os pinos lá no fundo, sem desbancar pro buraco da evangelização moral e cívica.

Então, para não alimentar esses pensamentos terríveis, temos as outras duas semanas do segundo bimestre dedicadas a um tema leve e divertido: *identificar semelhanças e diferenças entre brinquedos, jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares*, conforme o objeto de conhecimento *vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social, temporal e espacial*. Mas não se engane, o pequeno infante está no Fundamental agora, e essa será uma fala frequente que ele escutará no espaço escolar: “você está no **fundamental** agora” – assim, em negrito; “não é mais criancinha”, o que significa que a esse estudante já não será permitido o livre brincar, apenas

identificar semelhanças e diferenças entre brinquedos e brincadeiras. E não pense que esse tema retornará. Esse é o adeus à infância, sem muita cerimônia e definitivamente sem o respeito adequado.

O fato de estarmos nos aproximando do fim do segundo bimestre também infere na tônica aparentemente mais leve da narrativa. É o início do fim do primeiro semestre. A toada é decrescente. Todos em regime de sobrecarga e saturação já estão devidamente exauridos a essa altura do ciclo, esvaziados, rezando por férias, por um intervalo no massacre da rotina, uma pausa brevíssima do ritmo frenético das malfadadas demandas.

É ideal que aproveitemos bem nosso curto recesso para retomar com energias renovadas o terceiro bimestre quando vamos *conhecer histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços* segundo as disposições de entender como objeto de conhecimento *as diferentes formas de organização da família e da comunidade: os diferentes papéis de cada indivíduo*. O que demanda essa energia renovada, esse entusiasmo, é a palavra-chave aqui: Os papéis. Essa doce ilusão de pertencimento. Os papéis que nos definem. Os papéis estabelecidos (por?) e esperados (de?) nós.

O barro está sendo moldado e o golem do trabalhador empenhado já está com suas partes vitais quase totalmente construídas. A noção de tempo linear e fragmentado, seu esqueleto. A noção de pertencimento identitário, seus músculos. O mito da normalidade será seu espírito, uma chama de obediência que irá acender a partir da fagulha da adequação.

Passamos então para as últimas semanas do terceiro bimestre quando, encaminhandonos para o fim do ano, nos lembramos de que é adequado reconhecer o papel das mulheres em nossa sociedade patriarcal e misógina, então é hora de *identificar os diferentes papéis das mulheres na família e na escola, reconhecendo mudanças ao longo do tempo*, e faremos isso considerando os mesmos objetos de conhecimento do bimestre passado. Temos disponível para nós a diagnóstica narrativa de que podemos passar os dois primeiros bimestres sem minimamente mencionar a importância ou contribuição das mulheres, mesmo que todo o trabalho educacional, sobretudo nos anos iniciais, seja realizado em sua base majoritariamente por mulheres. E mesmo que os estudantes, em sua maioria, desfrutem mais frequentemente de referências femininas do que masculinas em seus cotidianos particulares.

Então você, professor engajado com o pensamento feminista, aproveite bem, pois esse será seu tempo exclusivo para tratar das mulheres, para reconhecer sua contribuição e sobretudo seu sacrifício, numa sociedade onde mulheres são literalmente sacrificadas todos os dias. É provável que ressoem histórias que, intencionalmente ou não, irão sugerir que a maior conquista

coletiva das mulheres foi o direito a voto. Esse será o momento de lembrar de Marie Curie e Pagu e fazer várias cartazes com cartolina pra colar pelos corredores. Cartazes pra encobrir temas como violência doméstica ou machismo e assédio nas escolas, que, diga-se de passagem, não serão tomados como objeto de conhecimento e nem tampouco integrarão qualquer unidade temática. Em qualquer etapa formativa.

É importante justificar também um tanto desse sarcasmo, pois que esse muito matreiro “reconhecendo as mudanças ao longo do tempo” nos “papéis das mulheres” serve para estabelecer os limites da crítica. Não pense que caberão leituras que contribuam para uma valorização ancestral da figura feminina, ou um reconhecimento da autoridade feminina num sem número de sociedades não-modernas ou pré-modernas. Não, é requerido de nós que reconheçamos os avanços e progressos da agenda capitalista, dispendo-os de forma linear e resultando na ilusão de que, saímos da remota antiguidade dos tempos sem direitos, para o brilhante e promissor presente, onde o direito será concedido mediante aceite do contrato no qual a mulher (se direita, trabalhadora, recatada e do lar) poderá desfrutar de direitos para serem ignorados em caso de violência real.

Calma aí! Você não está sugerindo que o material devesse tratar de temas como violência doméstica e assédio sexual pra crianças no primeiro ensino fundamental, né? Claro que não! Preste atenção. A narrativa das habilidades essenciais, a narrativa do Currículo Paulista, não se dirige aos estudantes. Ela se dirige ao professor. Para um público adulto. Essa infantilização do receptor da mensagem inclusive é outro recurso narrativo. É o professor que a BNCC forma, não os estudantes. Os estudantes são uma geração decorrente da cadeia formativa. Os estudantes, literalmente, sofrerão as consequências. Contudo, os estudantes, inclusive, dispõe muito mais recursos para esquivarem-se dessa tralha mitológica toda. Já os professores, são levados a rédea curta. A questão é que, curtas ou não, as rédeas são ilusões inculcadas. Elas podem desaparecer num passe de mágica. Assim como a culpa, a ansiedade e a insegurança, dependem de uma força de convencimento que as anime e alimente.

O que nos leva para o quarto e último bimestre do ano, que nos convoca a *identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar* considerando como objetos de conhecimento a *vida em família: diferentes configurações e vínculos* em suas primeiras semanas e então, dedicar as últimas semanas do ano a *reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade* norteados pelos objetos de conhecimento *escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade*.

Mais uma vez, sugere-se uma possibilidade de agenda progressista. Poderíamos pensar que o último bimestre seria dedicado a sensibilizar para configurações não-binárias de gênero e não-nucleares de vínculo familiar. Mas sem que o professor tenha segurança e desenvoltura para tratar desses temas, o que acontecerá provavelmente será reforço de preconceito e de senso comum. Reforço do discurso predominante que, sabemos, tende a um conservadorismo odioso.

O professor poderia tratar desses temas de forma positiva, no entanto. Poderia sim, sobretudo se tiver autonomia para elencar que temas irá tratar, quando e quanto tempo irá dispor para elaborá-los com seus estudantes. Esse direito à autonomia do encaminhamento do trabalho profissional educador está inclusive amparado pelo artigo décimo quinto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, contudo, em sua organização estrutural, raras são as escolas que usufruem dessa autonomia:

LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Assim, ignorando a lei, essa postura de direcionamento do trabalho do professor continuará por todos os ciclos, ano após ano, deixando claro que não há confiança de que o professor tenha formação ou experiência satisfatória o bastante para que frua de sua autonomia profissional para observar as turmas, analisar seus interesses e defasagens e a partir disso, construir suas aulas como achar melhor. Fica a impressão de que se o professor não for conduzido com rigor, a efetuação do ensino não se realizará. O que acaba por sendo impeditivo ou revelando-se um obstáculo para a experiência de ensino em todo seu potencial.

Compreendemos que esse exercício invisível de adequação ou rejeição ao projeto curricular consome uma energia muito grande em um contexto em que os tempos e energias dispostos já estão dispostos pelo mínimo. A SEDUC deveria estar trabalhando para aliviar a sobrecarga dos educadores de base, mas nem reconhecer essa sobrecarga eles reconhecem. Porque o professor ainda controla frequência no ensino remoto? Se o sistema é capaz de controlar a frequência do professor trabalhando, porque não está disponível para registrar a frequência do estudante cursando? Outra narrativa oculta é de paz importância aqui: a de que ninguém sabe ao certo como o sistema funciona. Quem registra minha frequência? Uma máquina ou minha gestão escolar? Até 2020 a palavra final era da gestão da unidade escolar, que lançava os registros de frequência no sistema. A partir de 2021: mistério... O que esse mistério representa para a narrativa? O sistema evoluiu? É uma inteligência artificial? Um

tucano robô gigante querendo dominar o mundo? Ou será que integra um discurso de popularização da desresponsabilização? Pois podemos compartilhar com o sistema o fardo daquilo que der errado. E quando a culpa é do sistema, há pouco que possa ser feito pra corrigir.

QUE HISTÓRIAS CONTAM AS ICONOGRAFIAS DE REPRESENTAÇÃO DO TEMPO LINEAR OU CIRCULAR? Ou QUE HISTÓRIA CONTA A MACRO HISTÓRIA?

Vamos tentar outros exemplos, retirados de outros fragmentos desse material de apoio do projeto civilizatório vigente. Passemos para a versão preliminar do caderno de apoio dos anos finais do Ensino Fundamental. Convido você, professor de história, a fazer o que seu estudante do ensino fundamental faria caso colocasse as mãos nessa apostila impressa: uma leitura iconográfica. Ah, sim, porque as imagens falam mais do que mil palavras. O projeto gráfico da apostila, o layout, a diagramação, tudo isso compõe a narrativa. Mas vamos ser breves nesse exercício. Procure na internet pelo arquivo intitulado EF_PR_HI_6-a-9_vol1-pt.1_2021_VERSAO_PRELIMINAR.pdf⁷⁴. Vá até a página 18, onde teremos a velha exaltação da perspectiva quadripartite da história. Não vou entrar nos pormenores da proposta, até porque não trataremos do texto. Mas, só para contextualizar, apresenta-se uma linha do tempo que representará para o estudante a matriz do que será a História, o esqueleto de sua macro-história, e a ênfase no “sua” estará na proposta da atividade que convidará o estudante a, baseado na linha do tempo “da História”, construir a sua linha do tempo, referente à sua vida.

Fica implícita a amarração entre as duas linhas. Sua vida, sua história, sua História. Mas como a História está afinal representada nessas imagens? Como descreveríamos a narrativa contida nessa iconografia? Simples, seria assim: Saímos das cavernas, na pré-história; uns egípcios aí fizeram umas pirâmidezinhas no meio do deserto, na antiguidade. Então castelos em alta resolução, passamos das ilustrações para a fotografia de um dia claro, construções que parecem europeias, paredes de pedra claras, brancas; para então a maior imagem de todas, a representação sublime do iluminismo, com direito à Liberdade pagando peitinhos e erguendo a bandeira da França na famosa pintura de Eugène Delacroix. E essa sequência narrativa nos traz para o presente, nossa finalidade, a conclusão da História, a situação atual, representada pelo ícone do *wifi*, colado à sobreposição do telefone *vintage* pelo signo da tela plana.

E essa é exatamente a macronarrativa histórica presente no restante do material. As imagens nunca mentem. Essa é a estrutura: 1) mito de que saímos das cavernas. 2)

⁷⁴ Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2021/01/EF_PR_HI_6-a-9_vol1-pt.1_2021_VERSAO_PRELIMINAR.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

representações de África minimizadas, diminuídas, encolhidas, simplificadas. 3) mito da idade média. Ou seja, o mito de que a história da formação dos estados europeus é mediadora entre as histórias da antiguidade e o advento da modernidade. E 4) Exaltação do mito fundador de nosso sistema político econômico vigente (mil vivas ao iluminismo, ao liberalismo, ao capitalismo, que nos salvou da barbárie do passado). E é isso. Nada de novo.

Essa é a história que quer ser contada pelo currículo. Essa é a história que já está sendo contada pelos silenciamentos e invisibilizações de outras histórias e perspectivas. Essa é a história contada pela ideia de normalidade, de mínimo a saber. Essa é a história que alimentará a disposição para conformar as competências exigidas afim de manter as coisas como estão.

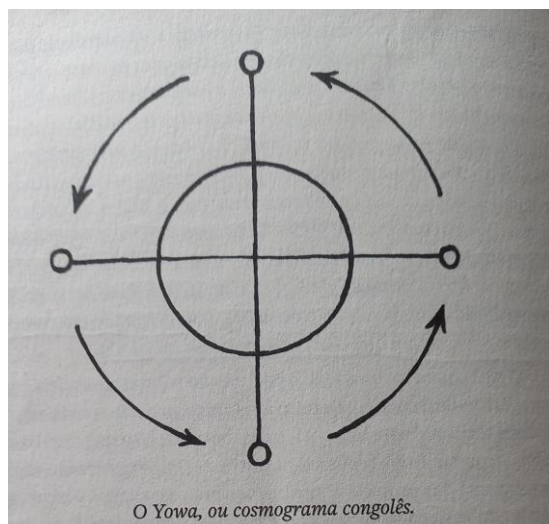
A linha do tempo é uma imagem muito poderosa, é um esquema que pede por preenchimento, que convida à participação que, portanto, transmite uma sensação de empoderamento. É muito importante que o professor saiba oferecer outras maneiras de ler o tempo, que não apenas a linear e fragmentária. Um exemplo disso é o *Yowa*, ou cosmograma congolês:

O *Yowa*, ou cosmograma congolês.

A linha horizontal divide a montanha do mundo dos vivos de sua contraparte espelhada no reino dos mortos. A montanha dos vivos é descrita como “terra” (ntoto). A montanha dos mortos é chamada “argila branca” (mpemba). A metade inferior do cosmograma do Congo também era chamada kalunga, referindo-se, literalmente, ao mundo dos mortos como completo (lunga) dentro de si e à completude que acomete uma pessoa que entende as formas e poderes de ambos os mundos.

Iniciados leem o cosmograma corretamente, respeitando sua alusividade. Deus é imaginado no topo, os mortos na base, e água no entremeio. Os quatro discos nos pontos da cruz representam os quatro momentos do sol, e a circunferência da cruz é a certeza da reencarnação: o congolês especialmente honrado nunca será destruído, mas voltará no nome ou corpo de sua progênie, ou na forma de uma eterna lagoa, cachoeira, pedra ou montanha. (FRISVOLD, 2018. P. 16)⁷⁵

⁷⁵ Conforme citação de FARRIS THOMPSON, Robert (1983). *Flash of the Spirit*. Vintage. E.U.A., p. 109. In: FRISVOLD, Nicholaj de Mattos. *Palo Mayombe: o jardim de sangue e ossos*. Penumbra, São Paulo, 2018.



(Ibid., 2018, p.16)

O cosmograma congolês apresenta uma forma de diversificar a representação de tempo para o estudante de História. Mas vamos procurar diversificar mais um pouco, imergindo nas complexas narrativas coloniais sobre os povos originários.

Nosso próximo exemplo é formado por três camadas narrativas a serem problematizadas: mais ao fundo, com a voz distante e alienada da narrativa, está a representação circular do tempo feita pelos povos mexicas da Mesoamérica; mais na superfície, está a representação colonial, que já acentua seu julgamento cristão e eurocêntrico, como se esse fosse o preço a se pagar pelas informações extraídas das fontes pré-hispânicas; e finalmente, a voz do pesquisador, que busca analisar essas narrativas entrelaçadas entre superfície e profundidade. Mas ainda assim, através dessas camadas sobrepostas, podemos vislumbrar uma forma, circular e sazonal, que resiste à narrativa linear hoje vigente. Estamos seguindo o fio da pesquisa do historiador Eduardo Natalino dos Santos, segundo os primeiros registros ocidentais sobre a história e cultura dos astecas. Vejamos o que ele nos diz aproximando-se de suas conclusões:

Podemos perceber que o pensamento mesoamericano – expresso em uma produção intelectual concreta que pode ser observada nas fontes coloniais nativas, nos códices e em outros meios de expressão, como os relevos em pedra e os murais – possuía como um de seus princípios organizadores os acontecimentos humanos ou naturais em uma escala temporal gigantesca que, no século XVI, talvez não pudesse nem sequer ser imaginada por religiosos espanhóis que acreditavam que o mundo havia sido criado por seu deus em apenas seis dias e há pouco mais de cinco mil anos. Essa importância do calendário desapareceu nos trabalhos [...] que enfatizaram a prática dos prognósticos e as festas das vintenas, pois classificavam como idolatria ou necromancia. Tal importância também se encontra ausente da obra [...] na qual o calendário foi invocado apenas como prova da racionalidade dos povos mesoamericanos, tema muito mais importante para os objetivos de sua narrativa do que o funcionamento e aplicação do sistema de calendário. (SANTOS, 2002, p. 329)

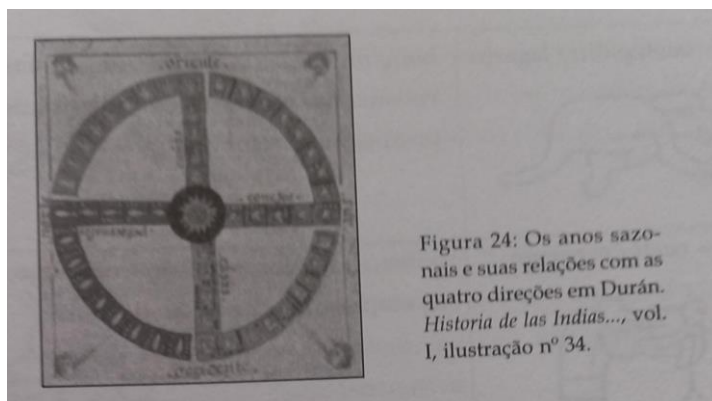


Figura 24: Os anos sazonais e suas relações com as quatro direções em Durán. *Historia de las Indias...*, vol. I, ilustração nº 34.

(Ibid., 2002, p. 317)

Poderíamos continuar com mais exemplos, pois há inúmeras representações circulares do tempo, inerentes à culturas diversas, com variados graus de familiaridades para conosco. Pode ser pertinente destacar que a história cultural da França deveria nos soar tão estranha e alienígena quanto qualquer outra que não fosse especificamente originária de nosso próprio território. Mas estamos em um território diaspórico que foi (e ainda é) culturalmente destruído cotidianamente. E talvez por isso, um exemplo mexica ou congolês nos pareça tão distante enquanto a linha francesa iluminista parece tão familiar. O que é preciso destacar é que nós, professores de História, não somos vítimas desse holocausto cultural. Somos seus agentes e perpetradores. Se a França é mais familiar de nosso imaginário que o Congo ou as organizações originárias, isso é obra dos professores de História que nos precederam e não dos europeus “conquistadores”. É preciso assumir essa responsabilidade. E com esse pensamento conduzir nossas leituras pra outra direção.

Finalmente, pensamos aqui na ideia da disciplina História como a área de conhecimento que tratará do tempo. Esse conceito é a chave para a manutenção do *status quo*. É a percepção de que as coisas são como são há muito tempo, um dos principais fatores a suprimir tanto o resgate de memórias de formas anteriores de organização, como a imaginação de formas alternativas de organização. O projeto vigente apresenta-se para nós como tudo o que há para ser compreendido. Se o material da EFAPE nos apresentar a imagem de um calendário solar asteca ou maia (como faz na página 20⁷⁶, apresentado ao lado do calendário corrente gregoriano), ele será uma imagem de uma escultura hipercomplexa numa pedra, a representação de um código, de uma racionalidade e de uma linguagem definitivamente inacessíveis e

⁷⁶ Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2021/01/EF_PR_HI_6-a-9_voll-pt.1_2021_VERSAO_PRELIMINAR.pdf Página 20. Acesso em: 25 fev. 2021.

indecifráveis, que quando alocadas ao lado que nos é mais familiar, contribuirá para manter o familiar mais familiar e o estranho mais estranho.

Insisto também na ideia de que o tempo é eventualmente objeto de conhecimento e tema ou conteúdo abordado nas aulas, mas independente da sua visibilidade na narrativa, enquanto ferramenta didática, ele protagoniza supremo o fazer educacional. O tempo fraturado de um período composto por várias aulas, o tempo fraturado das aulas, dividido entre tempo da chamada, o tempo para fazer o exercício, o prazo para a entrega da atividade, o tempo para responder a pergunta etc. O tempo, essa ferramenta de extorsão, essa forja onde se moldarão, com muita pancada, muito fogo, muito ferro em brasa, as competências e habilidades.

Assim, falar da ritmicidade do comportamento e da linguagem é o mesmo que falar da ritmicidade enquanto pressuposto dos processos comunicativos e portanto enquanto pressuposto da organização social. Uma vez que comportamento já é linguagem, todas as suas formas de manifestação têm como função primordial a criação de vínculos entre indivíduos de uma mesma comunidade. Os vínculos somente são mantidos quando regularmente alimentados, seja pela repetição, seja pela inovação informacional. O suporte material, sensorial dos vínculos são os símbolos, criações das coletividades não apenas humanas, mas também animais. Contudo a criação de símbolos – que por si só já constitui uma atividade social de base, já que supõe um contrato arbitrado entre indivíduos – aliada ao princípio da ritmicidade, arbitra também a sincronização das atividades produtivas materiais e atividades simbólicas de uma sociedade. O mesmo contrato que constrói símbolos, constrói, com base na ritmicidade, um complexo sistema simbólico que se chama “tempo”, que é uma projeção das ritmicidades sobre a percepção do espaço, tão presente e aguçada em muitas espécies animais.

O tempo como símbolo, como sistema simbólico, portanto, como texto cultural, passa a desempenhar um papel de vital importância na organização das sociedades, mas também de crucial complexidade e abstração, dada sua natureza simbólica, vale dizer, social e contratual, vale dizer, histórica. O sociólogo do saber Norbert Elias, em seu livro *Über die Zeit* (sobre o tempo), defende a tese de que a ideia de tempo é um conceito de altíssimo grau de abstração. A sintetização deste conceito teve provavelmente um elevado custo para as comunidades humanas, custo de uma longa aprendizagem e de um dificultoso trabalho psicológico individual de ajustes e adaptações sociais. Sobre a natureza simbólica do conceito de tempo Elias diz:

“Tempo é (...) um símbolo deste tipo de sínteses apreendidas socialmente. Faz parte das dificuldades de investigações sobre o tempo o fato de que os homens não têm suficientemente claros para si próprios a natureza e o modo de funcionamento dos símbolos desenvolvidos e permanentemente utilizados por eles mesmos. Assim, eles correm sempre o perigo de se perder na selva de seus próprios símbolos. O tempo é um exemplo. Os calendários criados pelos homens, bem como mostradores de relógios, são testemunhas do caráter simbólico do tempo” (Elias, 1988: XXXIX)⁷⁷

Os símbolos necessitam de uma reiterada afirmação para que sejam eficazes; isto se dá por meio da presença também reiterada de seus portadores materiais,

⁷⁷ ELIAS, Norbert. *Über die Zeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1988.

de seus suportes, e quando estes dão sinal de esgotamento, pela sua substituição por novos suportes. Os suportes materiais de símbolos complexos como o tempo necessitam de uma alta taxa de recorrência e permanência, apresentam portanto, igualmente, um índice elevado de cansaço e desgaste. Suportes materiais do símbolo tempo são, por exemplo, os eventos marcadores e memorativos, os calendários, as ritualizações, a moda, dentre muitos outros.

Um dos símbolos mais importantes portadores materiais do sistema simbólico chamado tempo, um dos seus suportes, é a atividade de geração, distribuição e conservação das informações. Neste contexto desempenha papel de destaque em nossa contemporaneidade a atividade da mídia, os meios de comunicação de massas: sistemas de notícias, desde a sua geração até sua chegada ao receptor, jornais, emissoras de rádio e televisão, redes etc. Estes suportes atuam invariavelmente como demarcadores do tempo de vida dos indivíduos, sincronizando suas atividades dentro de um todo maior. (BAITELLO JR., 1997, p. 100-102)

De maneira que é importante não só refletir sobre como o professor contribui para a representação do tempo, entre as (con)correntes representações oriundas da mídia, da televisão, dos telejornais e etc, como também é crucial para o professor de História que reflita quais usos essas representações de tempo terão. Pra que serve o tempo linear e fraturado? Esse é o tempo que naturaliza as condições industriais de trabalho. A linha de produção. O desdobramento em vários subempregos, a precariedade da vida moderna recauchutada em uma palatável ilusão de desenvolvimento, de progresso, de avanço rumo às conquistas pessoais. O tempo, afinal, que mais importa, não é o tempo da terra, das estações, dos ciclos vitais e biológicos. É o pedacinho de tempo que temos antes do boleto vencer.

QUE HISTÓRIAS CONTAM AS TELEAULAS?

Essa perspectiva burocratizada dobre as habilidades e competências imprimirá a indelével marca da pressa e da hiperinformação. Assistir a uma videoaula do CMSP será sempre uma experiência exaustiva marcada por uma narrativa de ritmo frenético. Mas como apresentadores de televisão, todo mundo tenta manter a pose, do lado de lá e de cá das telas.

Considerando essas circunstâncias de trabalho, é inevitável que ocorram deslizes, palavras trocadas, atos falhos, referências equivocadas. E isso, dadas as circunstâncias do trabalho, é absolutamente perdoável e compreensível. No entanto, a defesa subliminar de uma agenda de exaltação das “maravilhosas” cidades europeias durante as aulas de Renascimento, fica mais difícil de engolir. Estamos assistindo as aulas *Renascimento comercial e urbano: Parte I e II*. Vão nos contar muitas fábulas nessas aulas, a fábula de como aconteceu a emancipação dos burgos (a saber, transação comercial entre burgueses e rei, na qual os primeiros compram as cartas de franquia do último, assim conquistando soberania sobre seu

território). Entre frases naturalizadoras como “vamos lembrar que o rei sempre existiu” ou a emblemática “para nós burgueses”, vai também nos ser contada outra fábula fantástica: o mito fundador do Banco como uma instituição que nasceu de um banquinho de madeira, onde os banqueiros e cambistas trocavam moedas. É como dizer que os bancos são uma espécie de Sílvio Santos egregórico, que começou como engraxate e hoje governa um império, a partir do seu suor e da sua origem fundada na humildade.

Num ponto adiante dessa aula, um quadro elenca, segundo seu título, as cidades medievais e seus problemas, sendo que os problemas seriam “ruas tortas”; “sujeira”; “pragas urbanas (ratos)”; “água poluída devido à falta de saneamento”; insegurança (saqueadores); “incêndios (casas de madeira e palha, iluminação por velas e tochas)”. Eu assistia me perguntando: Eu sou muito crica ou isso me parece uma narrativa de medievalização da favela? Essa transposição imagética ressoa como para o estudante sem acesso a saneamento básico? Para o estudante que no caminho pra casa, passa por várias ruelas apertadas em locais onde o caminhão de lixo não chega? Como essa pessoa vai escutar essa aula? Que história o mito do renascimento vai contar? O rei sempre existiu. Por consequência, os nobres. Quem não era nobre, era favelado. O caminho pra essa massa favelada medieval se emancipar, está na mágica transformação que a modernidade confere a massa urbana pelo advento dos burgos. A burguesia é uma expressão de evolução do povo quando essa massa ainda não era povo.

Os anacronismos transbordam das histórias contadas pelas teleaulas. As ruas tortas tornam-se um problema a partir da perspectiva automobilística, não? Pra subir uma ladeira a pé, a curva é uma estratégia bastante inteligente. Mesmo as anedotas históricas, como o fato de associar que os incêndios eram particularmente problemáticos para as cidades medievais porque essas “ao contrário do Império Romano, não tinham corpo de bombeiros”, contam um gênero específico de fábula e defendem um dado projeto. Quais são as figuras de referência? Quais são as figuras de linguagem? Quais as concepções de mundo? Talvez os professores apresentadores da aula nem compartilhem desse paradigma, mas a estrutura impõe uma tendência. E entre o 20'15'' e o 26'32'' eu capto esse diálogo entre professor mediador (que fica intermediando as interações no chat) e a professora apresentadora da aula sobre esse tema que nos é tão precioso, o tempo:

- Noção do tempo era algo problemático [...] porque não havia esses relógios como nós conhecemos hoje, então muitas vezes o homem medieval ele conseguia saber o período do dia pelo nascer do sol ou ao meio-dia, horário de você almoçar, a barriga pede né o alimento, ou a noite no pôr do sol já, então até a questão do tempo era um pouco problemática nesse período aí da baixa idade média.

- E inclusive é por isso que a usura era considerada pecado porque o tempo que você levaria para pagar o empréstimo que você fez, a igreja fala assim “mas peraí, o tempo é de deus. Você ta vendendo o tempo? Isso é pecado né” então as pessoas se regiam muito pelo tempo da igreja né, do sino da igreja que ficava na cidade e isso só vem se “resolveu” ser substituído depois até com a revolução industrial que aí é o tempo da fábrica né que vai predominar.

- Isso, o sinal da fábrica né.

- Exatamente.⁷⁸

Ou seja, o homem medieval, imbecilizado pela ausência de tempo em sua vida e bestializado pela sua condição favelada, pode, pela especialização de sua mão de obra, ascender para a condição de burguês, capaz de emancipar-se pela compra de direitos.

QUE HISTÓRIA CONTA O EUROCENTRISMO NAS HABILIDADES ESSENCIAIS E OBJETOS DE CONHECIMENTO DE HISTÓRIA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO?

Vamos fazer outro salto agora, para o último ano do ensino médio. O fim do ciclo. Um ano que, do ponto de vista do conteúdo, reúne tudo o que há de mais importante em toda a trajetória narrativa curricular. Pois é sabido que um dos mais recorrentes argumentos a naturalizar o currículo da maneira como está, é o pretexto do assombro das provas seletivas, os exames de vestibular, que seriam então supostamente reconhecidos como o grande portal através do qual o maior objetivo prático da escolarização seria conquistado: o ingresso no ensino superior. A entrada na faculdade legitima tudo. É o grande argumento que responde aos estudantes por que temos que estudar coisas que não queremos. E aos professores por que temos que ensinar coisas que não fazem sentido pra nós.

Assim sendo, o terceiro ano do ensino médio é o ano de realizar uma grande revisão. De repassar os temas mais importantes e o critério para essa importância é o entendimento de que esses temas provavelmente cairão no vestibular.

Ratificada por uma importância concreta, esses são os temas que se sobrepõem aos demais. Essas são as abordagens dominantes. E esses, de fato, serão os objetos de conhecimento mais recorrentes através de todo o ciclo de educação básica. Vejamos então que histórias eles nos contam. Entretanto, como já entendemos a essa altura qual é a pegada do material, serei mais sucinto nas descrições, destacando seus elementos chave: quem protagoniza a narrativa ao longo do ano final? Quem ocupa lugar de destaque? Como esses lugares são problematizados? Pois bem:

⁷⁸ 17/02/21 - 2ª série do EM - História - Renascimento comercial e urbano: Parte I. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q49mRfSn4-s>. Acesso em: 26 fev. 2021.

No primeiro bimestre, os objetos de conhecimento abordados serão, nessa ordem: *revolução industrial inglesa; imperialismos, Gobineau e o racismo e primeira guerra mundial*; mobilizados, respectivamente, pelas habilidades essenciais: *reconhecer que os processos de formação e transformação das instituições são resultado de lutas coletivas; analisar criticamente as justificativas ideológicas apresentadas pelas grandes potências para interferir nas várias regiões do planeta (sistemas modernos de colonização, imperialismo, conflitos atuais); reconhecer alternativas de intervenção em conflitos sociais e crises institucionais que respeitem os valores humanos e a diversidade sociocultural; estabelecer relações entre a mecanização das guerras, a desumanização do inimigo e o papel da pesquisa científica para elevar a eficácia destruidora das guerras tecnológicas e por fim, identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações e suas decorrências nos conflitos armados.*

A narrativa do primeiro bimestre, como de costume, nos faz uma finta progressista. Parece que vai problematizar e criticar o racismo estrutural em algum momento, mas é só dar uma olhada nos objetos de conhecimento de todos os bimestres, como um conjunto, pra fazer uma leitura bastante explícita de qual é a epistemologia que confere voz a narrativa aqui.

Saímos da revolução inglesa, representação mítica de que as instituições político-sociais ocidentais são dinâmicas e se movimentam como seres vivos, adaptando-se segundo uma ideia vaga de evolução, de desenvolvimento, ao invés de representadas como as cadeias de dominação e exploração às custas das riquezas naturais de territórios colonizados que realmente são. Captamos aqui os ecos dos estertores finais do positivismo, ainda ressoando em pleno século XXI. E temos também presente o mito de que as mudanças são “resultado de lutas coletivas”, credence fundamental para garantir o engajamento do jovem às vésperas da vida adulta em um sistema de trabalho desigual e injusto. É preciso garantir que a imagem de lutas coletivas e mobilização social esteja viva, pois elas serão veículo da sensação de empoderamento diante da sociedade neoliberal. Afinal, vivemos uma democracia: se há injustiça, desigualdade e violência, ora, é só mobilizar-se coletivamente e transformar a sociedade, não é? E se a transformação que esperamos não acontece, é porque a sociedade democrática prefere que as coisas permaneçam do jeito que estão. Resultado dos intentos da maioria. De maneira que faça triunfar a percepção de que nossa situação é sempre mera consequência da história e vertiginosamente nossa história é sempre mera consequência da situação.

E por falar em transformações necessárias, chegamos então a dois módulos que oferecem lugar de destaque ao notório teórico racista Arthur de Gobineau – que representará para nós o mito do racismo como um assombro do passado. Aqui o mito defendido pelas

descrição das habilidades essenciais é particularmente perverso, pois que iremos analisar (leia-se introjetar ou absorver) as justificativas ideológicas apresentadas pelas grandes potências para os processos de dominação e exploração que o currículo chamará de “sistemas modernos de colonização”, “imperialismo” e “conflitos atuais”. O que nos deixa uma primeira pergunta: Justificativas ideológicas apresentadas pra quem? Quem foi necessário convencer para que a dominação e exploração nas “várias regiões do globo” fossem perpetradas? Me parece que a sociedade branca dominante da época estava empenhada em convencer nós, leitores da História, no futuro, de que existia um fundamento que não fosse simplesmente a usurpação vampiresca de tudo o que encontravam pela frente. Essa narrativa desloca o racismo tanto para o passado quando para a europa, portanto para longe, no tempo e no espaço, enfim para um contexto externo ao nosso. Logo, o racismo poderá ser compreendido, em nosso território, como uma anomalia, uma anacronismo, um fenômeno censurável que pode eventualmente ocorrer, o que naturalmente invisibiliza e silencia as possibilidades de elaboração do racismo como uma característica estrutural (Cf. BARBOSA, 2009) dos modelos institucionais vigentes.

A perniciosa narrativa das habilidades essenciais para o terceiro ano do ensino médio continua, agora segundo a naturalização dos processos de desenvolvimento tecnológicos que apresentar-se-ão como principais responsáveis pela destruição causada pelas grandes guerras. A mecanização dos conflitos, a desumanização do inimigo e o papel da ciência como viabilizadora de genocídios, são consequências irrefreáveis de nosso processo de desenvolvimento. Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações, será o mesmo que reconhecer que as agruras do poder trazem inerentes consequências e essas são os conflitos. Conflitos armados, por sua vez, tornam-se fenômenos naturais, quase que climáticos, irrompendo de tempos em tempos, porque é assim esperado que seja, dadas as coisas como são.

Vale destacar aqui, a título de curiosidade, que a primeira guerra mundial não raro ainda é descrita segundo a narrativa (outro mito essencialista branco) de que seu estopim teria sido o assassinato de Francisco Ferdinando em 1914 por Gavrilo Princip, que então teria sido um terrorista sérvio da Mão Negra. Segunda a história contada pelo currículo, ainda não está disponível pela epistemologia branca uma narrativa que responsabilize a Europa por sua própria destruição, consequência de conflitos internos mobilizados pela ganância com que disputaram os territórios colonizados em África, Ásia e Américas.

Ingressamos então no segundo bimestre, quando iremos abordar como objetos de conhecimento *a luta por direitos sociais no século XIX: Socialismo, comunismo e anarquismo; revolução russa; a crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais; a Ascensão dos regimes*

totalitários: guerra civil espanhola e segunda guerra mundial; e o período Vargas. Segundo as orientações das habilidades essenciais que irão nos permitir, respectivamente, identificar os principais conceitos do ideário dos movimentos revolucionários europeus do século XIX e suas influências nas posições político-partidárias da atualidade; interpretar realidades histórico-sociais a partir de conhecimentos sobre a economia e as práticas sociais e culturais; caracterizar formas de circulação de informação, capitais, mercadorias e serviços no tempo e no espaço; analisar o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes agentes e forças sociais; e finalmente identificar os processos históricos de formação das instituições sociais e políticas regulamentadoras da sociedade brasileira.

Primeiramente, o encadeamento de eventos já está nos contando uma história: A luta de socialistas, comunistas e anarquistas por direitos sociais (como se todas essas diferentes formas de expressão política tivessem a mesma agenda ou em comum os mesmos objetivos: adquirir direitos) no século XIX leva a revolução russa, que leva a crise econômica (se os inimigos da América livre estão em ascensão parece lógico que os E.U.A. estejam enfrentando uma grande crise); o que leva a ascensão dos regimes totalitários que, de certa forma, leva ao período Vargas. Esse encadeamento de causa e consequência é obviamente esdrúxulo e vulgar, mas a narrativa é sutil na arte da sugestão. E nossa mente não entende só o que queremos, ela apreende o que vê pela frente.

Outro ponto interessante é o eufemismo “período” Vargas, ao invés de ditadura Vargas. Acabamos de ver a ascensão dos regimes totalitários, com os quais, no caso do nazifascismo, Getúlio Vargas flertou abertamente. Mas estudaremos o período varguista identificando-o como parte (natural) dos processos históricos de formação das instituições sociais e políticas regulamentadoras da sociedade brasileira. Enfim, o verbo é sempre a palavra-chave. E Vargas, será representado, não como um ditador, mas como o mito regulamentador de nossa sociedade. Afinal é dele a autoria de nosso bem mais precioso na narrativa, o talismã, o artefato mágico, a carteira de trabalho. Mesmo em uma sociedade desregulada, o mito regulamentador segue firme e forte. A gratidão pela carteira de trabalho, pelos direitos trabalhistas, continua surtindo efeito no imaginário, mesmo em tempos em que esses direitos são progressivamente vilipendiados.

Vale também mais um comentário acerca das habilidades iniciais desse bimestre, “identificar os principais conceitos do ideário dos movimentos revolucionários e suas influências nas posições político-partidárias da atualidade”, relacionadas com os estudos das lutas por direitos sociais oitocentistas, socialismo, comunismo e anarquismo. Percebemos aqui

que essas ideias-personagens servem a um propósito que é construir as dicotomias político-partidárias da atualidade. Em primeiro lugar, soará anacrônico e obsoleto que conceitos do ideário do século XIX influenciem as posições político-partidárias da atualidade. De saída, a associação com o socialismo, comunismo e anarquismo, parecem equivocadas, ultrapassadas, como um apego demasiado ao passado. No entanto, os conceitos do ideário capitalista (oriundos do século XV talvez), para contrapor aos três exemplificados pelo material, vamos nomear, digamos, patriarcado, racismo e liberalismo, nos parecem estranhamente atuais, soam como novidade, como um avanço, como evidências de um progresso inevitável para o qual nos leva o desenvolvimento científico e tecnológico.

De qualquer maneira, é importante destacar que os principais conceitos do ideário capitalista não serão colocados em evidência pela narrativa das habilidades essenciais. O importante para essa história é construir um personagem, a ameaça anacrônica de um comunismo, socialismo ou anarquismo que pareçam reais, como lobos bufando do lado de fora da casa dos porcos capitalistas.

Passamos então para o terceiro bimestre com outro arco narrativo que requebra para nós os hits mais clássicos da epistemologia essencialista branca: Partimos da *Revolução Francesa*, alardeando bastante as *influências que a Declaração dos Direitos Humanos de 1789 teriam exercido sobre a forma característica das sociedades contemporâneas* (ocidentais); depois do que passaremos para *o mundo pós-segunda Guerra e Guerra Fria*, quando serão *reconhecidas em fontes diversas as principais características do período da guerra fria*. De maneira curiosa, uma prática narrativa que a todo momento projeta o passado no presente e vice-versa (são comuns afirmações como “o renascimento comercial e urbano na Europa já é uma globalização”) não estabelece nenhum vínculo entre o Macarthismo que caracterizou a América autoritária durante a guerra fria e o antipetismo que fundamentou culturalmente o golpe dado a presidenta Dilma Rousseff em 2016. O anticomunismo, o embargo econômico à Cuba, a perseguição política à artistas e intelectuais. Esses são temas que aparecerão, serão citados, obviamente que de forma apressada porque toda a estrutura é construída na, para e às pressas, mas a narrativa que levanta esses tópicos em nenhum momento estabelece de forma clara os múltiplos ataques dos E.U.A. às democracias Sul-Americanas, ou explicita qual foi o papel dos Estados Unidos na formação, administração e gerenciamento dos campos de concentração, tortura e extermínio das ditaduras-civis militares que então eclodiram no Chile, Argentina e Brasil.

Ou seja, a abordagem toma como objetos de conhecimento os *movimentos sociais e políticos na América Latina e no Brasil nas décadas de 1950 e 1960*, num primeiro momento

focando na *Revolução Cubana* e então no *movimento operário no Brasil* (cujas aproximações se limitam a essa estrutura que os arranja um ao lado do outro, sob a bandeira do arquétipo “esquerdista”, sugerindo uma comparação esdrúxula entre movimentos sociais e políticos bastante dispare). Nas semanas dedicadas à Revolução Cubana é dado aos estudantes e professores *reconhecer os principais movimentos rurais e urbanos de contestação ao longo dos sistemas político-econômicos ao longo da história*. E novamente há uma perversidade travestida de discurso progressista e crítico. Aprendemos assim a identificar a Revolução Cubana, não como o estopim para um projeto político, de soberania e autogestão. Nem tampouco como a emancipação de um povo contra a tirania do ditador Fulgencio Batista. Ao invés, aprendemos a entender a Revolução Cubana como um “movimento de contestação ao sistema político-econômico”.

Cuba, a partir da revolução, poderia ser entendido como um território que estabeleceu seu próprio sistema político-econômico, no mínimo em seus primeiros anos, antes da influência soviética, construído sobre ampla base popular. A Cuba revolucionária não existia para contestar o capitalismo, ela existia para o povo cubano e também criticava e opunha-se ao capitalismo. Pode parecer uma diferença irrisória, mas a escolha de palavras na descrição das habilidades essenciais, mesmo com sua tônica progressista que promete mil leituras críticas das coisas, nos vende um cenário onde o sistema político-econômico capitalista é real, tão real que gera inimigos e movimentos de oposição. E é sempre descrito com uma concretude impassível. Enquanto o regime revolucionário cubano é reduzido a efemeridade de um movimento contestatório. Em suma: A América do Norte capitalista existe. Cuba apenas resiste. E a resistência pode ser romantizada de muitas maneiras, mas existir é sempre mais que resistir. Pois que não resistir, te imprime um posicionamento, enquanto não existir te apaga da história.

Outro aspecto deve ser levado em consideração, pois, ao passar de Cuba para o movimento operário brasileiro, é solicitado aos estudantes e professor *identificar as principais características do estado brasileiro em diferentes períodos da república*, o que estabelece um efeito narrativo bastante interessante também: a ideia de que não há exceção (Cf. AGAMBEN, 2004) na história do Brasil. Sofremos um golpe civil durante os anos de ditadura varguista entre 1930 e 1945, então sofremos um golpe civil-militar que estabeleceu outra ditadura de 1964 a 1985, finalmente sofremos um golpe parlamentar em 2016, mas sabe o quê? São as características do Estado Brasileiro em diferentes períodos da República, assim com destaque para as letras maiúsculas, bem garrafais, para compensar com caixa alta o que nos falta em soberania. Afinal, república, estado, democracia, pra nós, ou seja, segundo a história contada pela História brasileira, se estabelecem dessa forma. E assim é construído o mito do estado

brasileiro. Assim culturalizamos nossas características vigentes, políticas, sociais e econômicas. Assim aprendemos que a situação é o que é: a situação. E a perpetuamos.

Há de se retomar também que a narrativa das habilidades essenciais se regozija em alimentar o mito do fantasma comunista embaixo da cama. Esse paralelo entre Revolução Cubana e movimento operário no Brasil sugere uma associação, ainda que bastante forçada, entre Lula e Castro. O que dá vazão para o entendimento de que existe uma ameaça latente, à espreita do lado de fora da ordem, que em momentos pontuais foram responsáveis por grandes e volumosos levantes (uma revolução acolá, o petismo aqui) e que portanto cabe a situação vigente nos proteger da ameaça dos sem-projeto, dos sem-sistema. É dessa forma que militantes de esquerda assumem a imagem de terroristas incendiários e piratas da perna de pau para as mentes mais impressionáveis. É como o truque de espelhos que transforma a mulher em gorila.

Para encerrar o terceiro bimestre, os objetos de conhecimento são os *golpes militares no Brasil e na América Latina: tortura e direitos humanos*. Segundo a habilidade de *estabelecer as relações entre Guerra Fria e os golpes militares na América Latina; caracterizar os governos militares instalados no Brasil a partir de 1964 considerando especialmente a supressão das liberdades e a repressão à oposição*. E aqui também é possível ver uma tendência da narrativa das habilidades essenciais: fomentar uma perspectiva acentuadamente conservadora durante quase todo o ciclo e então dedicar os últimos momentos para a tentativa de redenção. É possível ver isso, por exemplo na aula, também para o terceiro ano do ensino médio, “Imperialismo e suas justificativas ideológicas” em que se justifica o racismo e as ideologias de dominação por vinte minutos, para nos últimos dois minutos fazer as ressalvas de que o racismo é errado e que nada justifica o racismo. Ora, se nada justifica o racismo porque o título da aula é “imperialismo e suas justificativas ideológicas”? Porque não “Imperialismo Racista”? Ou “a invenção do racismo pelas ideologias imperialistas”? As narrativas são essas coisinhas maravilhosas em que se pode condenar o racismo e defender uma agenda racista ao mesmo tempo.

Finalmente, chegamos ao quarto bimestre. Com alguma sorte os formandos perderão boa parte das aulas previstas fazendo festa do pijama, dia do trocado, gincana de fim de ano e comes e bebes de despedida. Mas vamos fingir que teremos ainda fôlego para insistir. Vamos imaginar que histórias nos contam as narrativas do último bimestre, do último ano. Essa sequência didática é importantíssima, serão as memórias mais recentes da escola que o estudante levará para sua vida adulta. Aqui reforçaremos a nata do conhecimento, os objetos mais importantes de todos, e outra vez traçaremos o arco que se ergue a partir do *iluminismo* para se encerrar pousando no *neoliberalismo*. Esse é o arco que desenhará nossa sina, nosso

destino, toda nossa história. O arco do portão de nosso inferno. Ao estudar o iluminismo é esperado do estudante que *associe as manifestações do ideário político contemporâneo às influências históricas*, ou seja, enxergue o que há de iluminista em sua vida hoje. Esse bizarro movimento de projeção anacrônica poderia ser um exercício muito positivo se associado à imaginação histórica, mas integrando um ensino conservador e burocratizado ao máximo como é o caso do projeto da BNCC e do Currículo Paulista, o anacronismo gera só uma ilusão vã que não desvenda nem estimula nada, ao contrário, obscurantiza (para usar um termo bem iluminista) e conforma.

Passamos então para o estudo das *manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970*. Mas não pense que trataremos das independências africanas não, viu. Não vá se empolgar. *Caracterizar as lutas sociais em defesa da cidadania e da democracia em diferentes momentos históricos* tem esse efeito em que o movimento *power flower* provavelmente terá mais evidência que o Partido dos Panteras Negras. O negócio, então, será falar dos *hippies*, dos *beatniks*, talvez do Maio de 68 francês, de uma resistência jovem, hedonista e sobretudo representada na narrativa de forma inofensiva.

E nesse clima de euforia, ao som de *Alegria, Alegria* mesmo sem transar a Tropicália, iremos abordar (às vésperas do fim não só da aula, mas de todo o ciclo escolar) o delicado tema da *redemocratização brasileira*, sob a égide do movimento “*Diretas Já!*”; quando caberá ao professor e turmas *discutir situações em que os direitos do cidadão foram conquistados, mas não usufruídos por todos os segmentos sociais*. Outra vez a promessa de redenção na última sentença não é capaz de disfarçar que a problematização que a narrativa do material nos oferece já aparece estrangulada pela imposição da certeza de que “os direitos do cidadão foram conquistados”. Ou seja, você pode admitir que há desigualdade. Já aprendemos que a experiência republicana no Brasil é assim mesmo, que “nossa lei é falha, violenta e suicida”⁷⁹, mas não desacreditaremos que a redemocratização de fato ocorreu. Mesmo que não tenha sido o povo quem elegeu um José Sarney para guiar a nação para a “democracia” em que ainda “vigoramos”, mesmo que o próximo objeto de conhecimento *a questão agrária na nova república*, a cada dia encolha enquanto pauta diante dos desmandos e idiosincrasias do neoliberalismo de desastre.

A narrativa das habilidades nos convida a *analisar a questão da terra no Brasil, identificando as diversas formas de propriedade ao longo da história, bem como a questão fundiária e os movimentos sociais a ela ligados*, no entanto sem dar muito destaque ao que

⁷⁹ Referência a verso da faixa *Fórmula Mágica da Paz* dos Racionais MC's. In: *Sobrevivendo no Inferno*, 1997.

representa a ausência da reforma agrária, tanto em nossa história progressista, quanto enquanto pauta de uma agenda política progressista. Ainda, identificar as diversas formas de propriedade sugere que sim, aceitemos a terra como uma propriedade e que há mudanças e transformações no arranjo e disposição dessas propriedades. Associar “diversas formas” a ideia de organização fundiária por sua vez atrelada aos movimentos sociais, dá a impressão que movimentos sociais interferem na organização fundiária e que a mesma tem se ajustado de forma salutar ao longo de nossa história colonial. Poderíamos falar que a questão fundiária está ligada a concentração de renda, poderíamos demonstrar como os grandes latifundiários são meia dúzia de famílias donas das maiores fortunas do país e poderíamos sugerir que essas famílias descendem diretamente das famílias beneficiadas pelo Tratado de Tordesilhas. Mas esse é um tipo de associação anacrônica mais rara e a narrativa das habilidades não quer mexer nesse vespeiro. É preciso pensar que há uma questão agrária em movimento no Brasil, e esse é em si outro mito. Só haverá uma questão agrária depois da reforma agrária. Até lá a questão é a reforma agrária.

E então, chegamos ao nosso destino. *O neoliberalismo no Brasil*. Onde iremos identificar a partir de documentos de natureza diversa, o processo de globalização da economia e seus principais efeitos sobre a sociedade brasileira. Aqui poderíamos empreender uma aula excelente sobre as desigualdades inerentes ao sistema neoliberal, poderíamos observar que a economia neoliberal já arrasou não só diversas economias na América Latina como sistemas políticos, inclusive massacrando suas populações, como ocorreu nos exemplos supracitados Chile, na Argentina e no Brasil. Mas essas aulas irão coincidir com a época da *Black Friday* e do Natal, então talvez a euforia do momento subtraia um pouco o potencial crítico de nossa aula. No fim das contas, o neoliberalismo é o nome que se dá para o cenário após o advento da globalização. E o processo de globalização será descrito como um fenômeno natural e irrefreável. Globalização ainda é o presente. Neoliberalismo é a crença de que se pode comprá-lo.

TÁ CONTÂNO HISTÓRIA, FESSÔ?

Felizmente as narrativas oferecidas pelo Centro de Mídias, pelo Estado, pelo currículo e pelas habilidades essenciais não são as únicas. Poderemos nos servir de outras narrativas, que abundam ao redor, dispondo de recursos para ilustrar aquilo que queremos pôr em evidência em nossas aulas. Há muitos exemplos, que vão desde materiais e plataformas didáticas que nos pareçam mais interessantes até o vasto multiverso artístico que inclui música, cinema, pintura, dança, poesia, literatura, quadrinhos, televisão, rádio, teatro, fotografia etc.

O material artístico pode ser usado de maneira direta para o professor e indireta para o estudante. Como um professor que em um livro (ou com outro contador) aprende uma história para depois reconta-la, podemos usar as obras de arte como nutrição e aprendizado para que o estudante frua o efeito da obra em nós, sem que necessariamente a obra se torne uma pauta para o estudante. Outras vezes uma determinada obra é escolhida a dedo para ser analisada em conjunto com a turma e essa também pode ser uma experiência muito satisfatória.

Em 2013, ministrei minhas aulas de História para salas do então quinto ano do ciclo Fundamental II e também turmas do Ensino Médio na Escola Estadual Carolina Cintra, localizada no bairro do Capão Redondo, Zona Sul de São Paulo. Foi muito gratificante perceber que a identificação com o rap possibilitou uma aproximação entre estudantes e professor, e que aquele vasto repertório de cancionário urbano, além de reconhecido como um aspecto vibrante da cultura territorial, oferecia em suas trocas e miliumas referências, material o bastante para tantas aulas quanto tivéssemos tempo e disposição para desfrutar juntos.

Mas o problema de lidar com fontes prazerosas no tempo da hipercultura e multifuncionalidade, é a tendência em esvaziar o impulso numa troca verborrágica e frenética de recomendações e comentários e referências sobre referências sem um exercício de análise mais detido, mais aprofundado, enfim, sem aterrar as ideias. Então foi exatamente isso que propus. Vamos cavar nessa uma faixa. Após revoar nossas preferências e arejar nossos gostos e preferências o bastante, vamos olhar detidamente para um objeto. Uma fonte. A escolhida, após algum debate, foi o então lançamento *Tá na Chuva*, de Edi Rock, Ice Blue e KL Jay, do álbum solo de Edi Rock *Contra Nós Ninguém Será*, de 2013.

A análise dessa música desvelou a riqueza de uma letra construída sobre o diálogo entre três eus-líricos, dois evidentes e um terceiro, que como Exú, inicia e encerra os trabalhos, além de fazer a cama da troca dialógica entre as duas vozes evidentes: a voz de Edi Rock, que defende uma postura sensata, responsável, ética e até aparentemente moralizante na preocupação com seu irmão envolvido com a guerrilha armada pelo capital, cuja voz oferece o afrontamento, expresso por Ice Blue, que representa o escárnio inclemente de um pragmatismo materialista próprio de quem não sofre medo ou culpa pelos seus apetites. Através desse rude dueto, os artistas trarão aos ouvintes reflexões sobre ética, projeto político social, o consumismo e sua relação direta com essa guerrilha, popularmente chamada de crime ou criminalidade.

O jogo de embate que as vozes performam na música são embalados pela batida tensa construída pelo DJ KL Jay, a terceira voz, esse Exú ora oculto e sempre onipresente, que a tudo envolve e fagocita, que com maestria ao mesmo tempo radicaliza a tensão do confronto entre as duas personagens e, na escolha dos *samplers* que compõem a colcha de retalhos de versos

do refrão, faz as vozes reconciliarem na ternura do bem querer entre os parceiros em (des)entendimento e (des)acordo;

Paz para os meus irmãos; Eu sei, você sabe o que é frustração; O caminho da verdade é difícil; Paz para os meus irmãos, sozinho na multidão; Chuva cai lá fora e aumenta o ritmo; O que acontece com os mano / Parece que acontece comigo.

Ou seja, ao mesmo tempo em que provoca e acentua a tensão eminente pelo confronto franco entre as vozes, as confluem no marcante “paz para meus irmãos” que, na voz de Criolo em *Lion Man*, abre os versos do refrão. Kleber-KL Jay equilibra um *beat* muito tenso recheado de efeitos eletrizantes com versos doces e altamente emotivos. Vamos a eles:

“Paz para os meus irmãos” (Criolo, da faixa *Lion Man* do álbum *Nó na Orelha* de 2011); “Eu sei, você sabe o que é frustração” (voz de Mano Brown em *Jesus Chorou*, do álbum *Nada como um dia após o outro dia* dos Racionais MC’s de 2002); “O caminho da verdade é difícil” (verso da clássica *H.Aço* (Homem de Aço) do DMN de 1998); “Paz para os meus irmãos, sozinho na multidão” (novamente Criolo em *Lion Man*, dessa vez com o verso subsequente); “Chuva cai lá fora e aumenta o ritmo” (novamente Mano Brown em outro verso de *Jesus Chorou*) e finalmente “O que acontece com os mano / Parece que acontece comigo” (versos de Edi Rock em um de seus primeiros trabalhos solo, *Não seja mais um pilantra* – parceria com MC Sombra, do SNJ e Bastardo, de 1999⁸⁰, e cujos *MIDIS* compõem o *beat* de *Tá na Chuva* magistralmente construído por KL Jay).

Aí já, a leitura pede um breque. No particular da experiência de ter analisado isso com estudantes em 2013, vale comentar uma delícia em específico. Por uma sorte cronológica, a canção analisada era muito nova pra todos nós (como dito anteriormente, lançamento do próprio ano em que fizemos o exercício), mas, pra quem gosta de rap (a turma contava com pelo menos meia dúzia de adolescentes entendidos do assunto), o exercício traz a gratificante sensação de reconhecimento dos versos sampleados no refrão. Então propor o breque é muito legal. Organizar as referências: Como as letras de *Lion Man*, *H. de Aço*, *Jesus Chorou* e *Não seja mais um pilantra* dialogam com a letra de *Tá na Chuva*? Esse exercício de interpretação polifônica e análise intertextual, quando descrito em termos teóricos, parece algo da semiótica mais sofisticada, e até é, mas esses jovens meninos de 15 e 16 anos dominam todas as ferramentas cognitivas e intelectuais para performar essa leitura sem muita dificuldade. Inclusive, boa parte do que aqui exponho é fruto do meu aprendizado com eles. Assim

⁸⁰ Essa sendo a única faixa “faltante” na *playlist* apresentada como parte propositiva, devido a faixa encontrar-se ausente do acervo disponível pela plataforma utilizada (Spotify).

confirmamos se todos já tínhamos escutado as faixas referenciadas no refrão, mas só por desengargo de consciência, resolvemos escutar novamente.

Nessa ordem então: *Lion Man*, Criolo; *Jesus Chorou*, Racionais MCs, *H. de Aço* e *Não seja mais um pilantra* – na qual se estabelece uma espécie de ouroboros entre os trabalhos solo de Edi Rock em 1999 e 2013.

No exercício efetivo das aulas nem sempre desfrutávamos de um sistema adequado de som, assim compartilhávamos nossos tocadores individuais com quem não dispunha e mais ou menos nos sincronizávamos para escutar juntos, cada qual em seu fone. Não raras vezes eu emprestava os meus para pares de estudantes sem as ferramentinhas e os esperava escutar. Assistindo maravilhado o silêncio de suas interpretações nos olhares, microsorrisos, expressões de escuta. Conversamos sobre essas faixas citadas um bocado e só depois de perceber os muitos encaixes e diálogos entre as canções, é que partimos pra letra que se inicia na voz de Edi Rock:

Meu clã tá formado, você é meu aliado Através do seu ouvido eu tô envolvido
lado a lado / A ideia te incentivar pro cê não seguir o crime / Cada um no seu
lugar e você não é desse time / Mesmo que você discorde do que eu tenha pra
falar / Melhor você na rua do que ver sua mãe chorar / Cê sabe que cadeia é
só uma questão de tempo / Não caia nessa teia, uma cena triste, lamento

Depois do que entra a voz de Ice Blue, de sola, um soldado do metal, pronto, cheio de disposição pra “ser um vencedor na vida”, salivando a fome de quem poderia traçar três lobos de wall street no café da manhã:

Lamento o quê doidão se você já me conhece / Só sofre quem não tem dinheiro
esse é o teste / Eu vou fazer a boa, não vou moscar à toa / Me aposentar e parar
antes de ser coroa

Ao que Edi Rock responde, os argumentos de um samurai urbano:

Isso tudo é uma alusão de poder e ascensão / Tudo tem um preço não se
esqueça negão / A ambição vai te cobrar, te cegar, te arrastar / O homem dá
com mão pra com a outra vim tirar / Fazendo você sonhar com carro digital /
Ser herói com um celular de dois mil real

E nessa capoeira cyberpunk, Ice Blue entra com uma rasteira tihosa, um argumento que cada moleque de quinze anos da sala já tinha no mínimo protagonizado mentalmente em algum momento, a síntese máxima do consumismo, que transforma o fetiche da mercadoria em resposta aos anseios do corpo e às urgências da materialidade humana:

Cê sabe que mulher num falta nunca né / Se tiver uma caranga prum um rolê
/ E um Nike aqui no pé

Edi Rock contrargumenta com convites à reflexão histórica e ética, ele quer o melhor de seu interlocutor, e não sua superficialidade e hedonismo:

É, o Brasil é a maior zika há quanto o tempo / E há quanto tempo o homem já não era violento / Mas uma coisa puxa outra é triste e inevitável / A miséria não acaba porque ainda é favorável / Imaginem só o Brasil sendo o melhor / Com divisão de terra e espaço ao redor

E novamente o corte para a intervenção de Ice Blue é brutal. Outra vez a sua neo cantiga de escárnio arrasta a cara de nossa utopia no asfalto:

Redor de quê? Redor de quem tá viajando? / Esgoto a céu aberto é real de vários mano

Depois do que vem a estrofe final e conclusão argumentativa de Edi Rock. Entretanto, entre alguns versos, ouvimos ao fundo a voz de Ice Blue exclamando com sarcasmo um “uh!” que especificamente significa o mesmo que um “ah tá!”, que seria o equivalente a um “até parece!”, ou seja, uma expressão fonética onomatopeica com vistas a duvidar de forma escrachada das verdades proferidas por seu interlocutor. Essa voz aparece especificamente, quando Edi Rock argumenta que apesar de toda violência ainda temos direitos, ao que os enumera entre as intervenções satíricas de Ice Blue, marcadas entre colchetes na citação abaixo:

Você tá vivendo na ilusão da cidade / Do ensino meia boca lesando a mentalidade / Difícil é resistir se pensar vai ser pior / Nossa cara é ir pra cima e fazer nosso melhor / Melhor dentro da escola, melhor que uma vitrine / Melhor longe da esmola, melhor longe do crime / Que a vida nos ensine e traga o conhecimento / Que mostre o outro lado e não o sofrimento / A rua violenta pode ser de outro jeito / Ninguém é perfeito mas ainda tem um direito / Direito de falar / [uh!] / direito de pensar / [uh!] / Direito de viver decentemente sem roubar / Direito de aprender como se ganha dinheiro / Sem ter que trapacear no jogo o tempo inteiro / Direito de ouvir e de criticar também / Direito de entender e debater com você além / A lei que foi criada pra incentivar / O nosso acesso é restrito processo é só aumentar / Vamos chegar, mudar pra revolucionar / Racionais está no ar e o Rap também tá / Em qualquer lugar onde a mensagem vá / Sei que um aliado mais um vou resgatar / e tá na chuva, se tá na chuva, se tá na chuva / Se tá chuva.

E o refrão volta a nos lançar na teia fragmentária de mensagens em canções diferentes:

Paz para os meus irmãos / Eu sei, você sabe o que é frustração / O caminho da verdade é difícil / Paz para os meus irmãos, sozinho na multidão / Chuva cai lá fora e aumenta o ritmo / O que acontece com os mano / Parece que acontece comigo.

A voz de Edi Rock representa o apelo ético para a saída do “mundo do crime”; a voz de Ice Blue representa o pragmatismo do gangster, quando o crime é a única forma de ascensão ou mesmo de inserção no sistema econômico.

Eu não saberia precisar em quantas aulas esse trabalho de interpretação ocorreu. Acredito que a partir do momento em que escutei o lançamento no álbum solo de Edi Rock de 2013 e pensei “a turma vai gostar, vou perguntar se eles já escutaram”, o diálogo se iniciou; e a partir de então ao longo de todo nosso tempo juntos, consideradas as intempéries e distrações

do dia a dia, esse “recorte temático” estabelecido a partir do exercício de interpretação dessa(s) fonte(s) permaneceu um local de revisitação durante todo o ciclo.

E com esse exemplo eu espero ter demonstrado como, a partir de uma faixa de três minutos de trinta e nove segundos de rap, nós podemos extrair um sumo de conteúdo para todo um curso de aulas de História. Outros exemplos poderiam seguir esse, mas imagino que catalogar minhas experiências não seja tão frutífero quanto apontar para as possibilidades de leitura a partir de alguma abertura narrativa via aula indisciplinada. A prática da leitura torna-se então indisciplinada, no caso, porque evidentemente ignora e despreza todos os tópicos que nós “deveríamos estar estudando” para reapropriarmos-nos de nosso tempo juntos nas aulas (a priori sequestrado pela escolarização) e com ele dedicarmos-nos ao exercício do que nos interessa.

Desde então, dos anos seguintes, trago com muito carinho a experiência de ter aprendido com estudantes as maravilhas de universos ficcionais por mim desconhecidos, como em 2014, quando por meio de um projeto de pesquisa de temática livre encorajado em estudantes dos anos finais do Fundamental II, conheci o Anime *Avatar: a Lenda de Aang*; ou então quando, em 2017, a partir de um interesse específico de estudantes do Real Parque pela cultura nórdica e bárbara (acredito que estimulado por alguma série de televisão ou filme de super-heróis), propus a leitura em conjunto dos quadrinhos *Northlanders* de Brian Wood (2008 – 2012), publicado como *Vikings* aqui no Brasil; ou as provocações de assistir a alguns episódios da série de animações *Love, Death and Robots* (2019) com turmas de jovens e adultos nesse mesmo ano de 2019 em minhas últimas aulas presenciais... eu poderia continuar por mais muitas páginas. Gosto de falar do que gosto.

Lembro com muita saudade das vezes em que, explanando bem empolgado sobre algum tema para uma sala, vejo de relance algum estudante meu de outra turma, que passa pelo corredor pra ir ao banheiro ou beber água e, percebendo a porta da minha aula aberta, grita lá de fora: “tá contôno história, fessô?”, me arrancando um riso bobo e constrangido. Essa desconfiança jocosa para com aqueles que contam história é, afinal, a melhor avaliação diagnóstica para observar a disposição de um estudante para estudar a História.

Em algum momento, também se torna recorrente que convide os estudantes a refletir sobre os diferentes sentidos da palavra *verdade*. Palavras como “verossimilhança”, “veracidade” e “integridade” são desvendadas e ilustradas. Manuais práticos para identificar e comprovar *fake news* também compõe esse “módulo” do curso de História. Queremos ao mesmo tempo cativar uma desconfiança e também uma estima para com o que quer que sejamos

capazes de identificar como verdadeiro em nossas vidas. É preciso que a verdade importe e então é preciso desconfiar de tudo o que se apresenta como verdade.

Retomo outra vez Hayden White, para refletir acerca dessa oposição entre verdade e discurso, na qual nos acostumamos, pela interferência científica da História disciplinar, a entender o oposto de verdade não como mentira, mas como ficção. Um jogo que, espelhado, nos sugere que ficção é “de mentira”, enquanto pertenceria a ciência (branca e patronal), o legado de contar as histórias “de verdade”, ou, nas palavras do autor, sintetizado na premissa de que “a história não é menos uma forma de ficção do que o romance é uma forma de representação histórica”, que ele explica assim:

Essa caracterização da historiografia como forma de criar ficção não será provavelmente recebida com simpatia pelos historiadores ou críticos literários, os quais, se concordam em alguma coisa, concordam convencionalmente em que história e ficção se ocupam de ordens distintas de experiência e, portanto, representam formas distintas de discurso, quando não opostas. Por esse motivo, convém dizer algumas palavras sobre o modo como surgiu a noção de *oposição* entre história e ficção e por que ela permaneceu incontestada por tanto tempo no pensamento ocidental.

Antes da Revolução Francesa, a historiografia era considerada convencionalmente uma arte literária. Mais especificamente, era tida como um ramo da retórica, com sua natureza “fictícia” geralmente reconhecida. Conquanto os teóricos do século XVIII distinguem um tanto rigidamente (e nem sempre com uma adequada justificativa filosófica) entre “fato” e “fantasia”, em geral não viam na historiografia uma representação dos fatos não-desvirtuada por elementos da fantasia. Embora admitissem a necessidade geral de relatos históricos que tratassem de eventos reais, e não imaginários, os teóricos desde Bayle até Voltaire e de Mably reconheciam a inevitabilidade de um recurso a técnicas ficcionais na *representação* de eventos reais no discurso histórico. O século XVIII foi fértil em obras que distinguem entre, de um lado, o estudo da história e, de outro, a escrita da história. A escrita era um exercício literário, especificamente retórico, e o produto desse exercício devia ser avaliado tanto segundo princípios literários quanto científicos.

Aqui, a oposição básica se dava muito mais entre “verdade” e “erro” que entre fato e fantasia, depreendendo-se daí que muitos tipos de verdade, mesmo na história, só poderiam ser apresentados ao leitor por meio de técnicas ficcionais de representação. Essas técnicas consistiam em artifícios retóricos, tropos, figuras e esquemas de palavras e pensamentos, os quais, na forma como eram descritos pelos retóricos clássicos renascentistas, eram idênticos às técnicas da poesia em geral. A verdade não era equiparada ao fato, mas a uma combinação do fato e da matriz conceitual dentro da qual ela era posta adequadamente no discurso. Tanto quanto a razão, a imaginação devia estar implícita em qualquer representação adequada da verdade; e isso significava que as técnicas de criar ficção eram tão necessárias à composição de um discurso histórico quanto o seria a erudição.

Entretanto, no começo do século XIX tornou-se convencional, pelo menos entre historiadores, identificar a verdade com o fato e considerar a ficção o oposto da verdade, portanto um obstáculo ao entendimento da realidade e não um meio de apreendê-la. A história passou a ser contraposta à ficção, e

sobretudo ao romance, como representação do “real” em contraste com a representação do “possível” ou apenas do “imaginável”. E assim nasceu o sonho de um discurso histórico que consistisse tão-somente nas afirmações factualmente exatas sobre um domínio de eventos que eram (ou foram) observáveis em princípio, cujo arranjo na ordem de sua ocorrência original lhes permitisse determinar com clareza o seu verdadeiro sentido ou significação. Caracteristicamente, o objetivo do historiador do século XIX era expungir do seu discurso todo traço de fictício, ou simplesmente do imaginável, abster-se das técnicas do poeta e do orador e privar-se do que se consideravam os procedimentos intuitivos do criador de ficções na sua apreensão da realidade.

Para entender esta evolução do pensamento histórico, cumpre reconhecer que a historiografia tomou forma como disciplina erudita distinta no Ocidente durante o século XIX, contra o pano de fundo de uma imensa hostilidade a todas as formas de mito. Tanto a direita quanto a esquerda políticas responsabilizavam o pensamento mítico pelos excessos e fracassos da Revolução. Interpretações erradas da história, concepções equivocadas da natureza do processo histórico, expectativas irrealistas sobre as maneiras pelas quais as sociedades históricas poderiam ser transformadas – tudo isso levava primeiramente à eclosão da Revolução, ao estranho curso que os acontecimentos revolucionários tomaram e às consequências das atividades revolucionárias no decurso do tempo. Era imperativo colocar-se acima de todo e qualquer impulso para interpretar o registro histórico à luz de preconceitos partidários, expectativas utópicas ou vinculações sentimentais a instituições tradicionais. Para encontrar o próprio caminho por entre as exigências conflitantes dos partidos que se constituíram durante e após a Revolução, era necessário detectar algum ponto de vista da percepção social que fosse verdadeiramente “objetivo”, verdadeiramente “realista”. Se os processos sociais e as estruturas pareciam “demoníacos” em sua capacidade de opor-se à direção, de tomar rumos inesperados e de solapar os projetos mais grandiosos, frustrando os desejos mais sinceros, o estudo da história tinha, pois, de ser desmistificado. Mas, no pensamento da época, a desmistificação de qualquer campo de pesquisa tendia a ser igualmente equiparada à desficcionalização desse campo. (WHITE, 2014, p. 138 – 140)

O texto supracitado está em *Trópicos do Discurso* e intitula-se *As Ficções da Representação Factual*. Essas reflexões são fundamentais para respondermos a questão guia levada pelas provocações acerca das histórias contadas pelas aulas de História.

Lembro de, em sala de aula, já ter insistido nessa pauta de problematizar a “verdade” vezes o bastante pra dispor desse texto de revisão, oferecida para todos os anos do Ensino Médio para jovens e adultos, em especial para recém transferidos, dissidentes regressos de licença saúde ou maternidade ou sumidos que tendo voltado a frequentar, precisam se recontextualizar de um processo do qual estavam ausentes. Conforme extraído de meu diário de aula:

REVISÃO - Parte 2: O QUE A HISTÓRIA QUER?

Continuando nossa revisão, hoje pensaremos um pouco sobre a intencionalidade da nossa disciplina: O que a História pretende? Ou colocando em outros termos: Pra que estudar a História? E pra que serve realizar um registro histórico?

Há muitas controvérsias e explicações possíveis para essa questão. Se considerarmos sua origem, poderemos concluir que a História é um campo das ciências que surgiu em um contexto OCIDENTAL e MODERNO, marcado por traços CONSERVADORES e EUROCÊNTRICOS. Mas essa forma de entender o que é História não é a única. E mesmo assumindo que a História é Conservadora e Eurocêntrica, isso não significa que ela precise continuar sendo assim, ou seja, a História pode mudar, como uma disciplina ou campo científico, ela pode se transformar incluindo outras formas de enxergar o mundo e a si própria, estabelecendo outras agendas, intenções e demandas. Sobretudo criticando a si mesma e se aperfeiçoando.

Para explicar esse caráter conservador da disciplina História, tomemos a máxima "*a História é contada pelos vencedores*". Essa frase, quase que parte de um senso comum, explica que a narrativa histórica é parcial, e que para toda história relatada, existe uma outra versão oculta, invisível, silenciada. Há um provérbio Yorubá que diz: "*Enquanto leões não tiverem seus historiadores, as histórias das caçadas sempre glorificarão os caçadores*".

Disso entendemos que o historiador deve estar comprometido com a investigação, como um detetive, sempre buscando a verdade. E principalmente, ao encontrá-la, deve se lembrar que não há só uma verdade, então deve-se estar aberto para outras verdades possíveis, considerando-as segundo sua sensibilidade para a leitura das evidências que existem à sua disposição.

A intenção da História, então, é a **verdade**. É isso que o historiador busca e pretende conservar. Cabe a nós, estudantes de História, considerar então como lidamos com a ideia de verdade. Onde a encontramos em nossa vida. Quando e como somos estimulados a dizer a verdade, a agir de acordo com nossas verdades, ou, em situações contrárias, refletir como e quando somos levados a faltar com a verdade, quando nos vemos impossibilitados de dizer a verdade e por qual motivo.

Identificar a verdade é uma tarefa bastante complexa e para isso, vamos dispor de algumas palavras-chave que podem nos ajudar. São elas:

Integridade: Qualidade de algo que é inteiro. Não fragmentado.

Essa palavra nos faz pensar que não existem meias verdades. Ou que uma meia verdade traz consigo alguma falsidade.

Veracidade: Qualidade que julga a quantidade de verdade que há em uma informação. Conferir a veracidade de um dado é tentar descobrir se ele é falso ou não.

Verossimilhança: Qualidade que descreve algo com a aparência de verdadeiro. O que não significa que seja! Essa palavra nos faz pensar que nem tudo o que se parece verdadeiro de fato o é. E vice-versa. Muitas vezes algo inverossímil (ou seja, algo que parece falso) é, na realidade, verdadeiro.

Percebam que essas duas últimas palavras possuem como radical **vero** ou **vera** que significa verdade em latim. Algumas pessoas mais velhas ainda possuem o costume de usar a expressão "*É vero!*" para afirmar que algo é verdadeiro. Daí também a palavra **averiguar**, que significa investigar o grau de verdade em um dado ou informação, ou seja, procurar pela verdade.

Mais uma vez temos a confluência de um movimento externo, feito com os estudantes – no caso, as provocações etimológicas acerca da palavra “verdade”, estímulo para uma leitura diversificada de seus usos e contextos. E por outro lado, um questionamento que o professor de

História faz internamente, junto a sua contraparte historiadora. Quando nosso historiador interior se encontra com nosso professor de História interior e pergunta: que diabos você está fazendo? O que pretende com isso? E respondendo ao questionamento: penso que uma aula ideal de História não se furta de seu potencial filosófico, ocorrendo por meio de exercícios que torne didática a heurística, pois o importante encontro entre *interesse* e *verdade* precede o encontro entre *investigação* e *fontes*.

Há exemplos em que, desapegado das exigências e expectativas do currículo, e tendo estimulado os discentes a explorar e compartilhar seus interesses livremente, surgem pautas que poderiam levar a crer serem de aspecto religioso, ou referente à espiritualidade, mas que na verdade referem-se a uma imaginação que começa a soltar-se, a espreguiçar-se depois de tanto tempo encolhida. Quando surgem temas oriundos de pesquisas livres sobre História, não raro a expressão dos interesses associa aspectos “místicos” ou “esotéricos” aos temas do currículo de História, resultando propostas de recortes temáticos para o professor que muito lembram as narrativas *pulp* das primeiras décadas do século XX, algo baseado no que poderíamos chamar de literatura de banca de jornal. Abundarão então temas como maçonaria, “os *illuminati*” e outras seitas secretas de dominação mundial, a relação da simbologia nazista com o chamado “ocultismo”, vida extra-terrestre e etc.

Normalmente o professor de História sente uma aflição quando isso ocorre, como se essa vulgaridade narrativa pudesse macular a acuracidade de sua aula. Aponto então para a importância de priorizar uma valorização (ou revalorização) dos interesses genuínos e da imaginação manifestas pelo corpo discente. E de como essas narrativas especulativas e improváveis, e por vezes realmente vulgares, são ferramentas de imaginação histórica, cujos textos exibem qualidade no mínimo equivalente a dos materiais didáticos correntes, no que diz respeito a representarem uma narrativa inventada que descreve uma suposta realidade, sem disfarçar tão bem o subtexto moralista ou dogmático; ao passo que exterminar brutalmente certas pautas por serem do campo da especulação ou da ficção, em nome de um ceticismo da narrativa normal, pode representar um desperdício de uma energia rara e muito valiosa para a aula: a curiosidade. Muito me agrada a definição de “esotérico” de Peter Lamborn Wilson em seu *Chuva de Estrelas: o sonho iniciático no sufismo e taoísmo*, em que ele pesquisa expressões de religiosidade autoiniciáticas e não hierarquizadas:

Por “esotérico” entenda-se todas as modalidades de estudo e posicionamento estratégico de “estados incomuns de consciência” ou da experiência espiritual, que são radicais o suficiente para escapar do discurso totalitário da autoridade mística ou religiosa. (WILSON, 2004, p. 14)

Assim, cabe ao professor encontrar as formas artísticas de interpretação dessas colocações, e como um artista ele buscará tanto ouvir atentamente quanto chocar e romper quando for possível. Glauber Rocha já havia dito que é função do artista violentar, e lembro dessa provocação com o intuito de destacar que acolher todas as perspectivas não é o mesmo que acatar todas as perspectivas. Afinal, é justamente de recusa e desobediência que estamos falando, e esse esforço não pode ocorrer para recusar um mito idolatrando outro.

O jogo comunicativo onde o professor se encontrará é o de uma iconoclastia fraternal. Desapegar-se do poder e assim desconstruí-lo. Abandonar suas convicções. Renunciar ter razão. Esses são importantes requisitos para evitar a determinação de uma verdade ou tentativa de substituição da verdade do estudante pela do professor. Em suma: Toda autoridade é um obstáculo para o saber. Não há experiência educacional que sofra falta de autoridade. As experiências bem sucedidas irão demonstrar que o fazer junto é o método mais eficaz. E quando a autoridade se impõe em sua própria eficiência, essa representará um enorme consumo de energia tanto do professor quanto dos estudantes. Energia de aprendizagem desperdiçada. Energia de estudo, de pesquisa, de investigação e de prática, perdida para os exercícios de hierarquia e de imposição / sobreposição de discursos. Palavras efêmeras que acreditam estar determinando o que é de verdade e defendendo o que é a verdade para o outro.

O mesmo vale para os historiadores que procuram “explicar” os “fatos” da Revolução Francesa, o declínio e queda do Império Romano, os efeitos da escravidão sobre a sociedade americana, ou o sentido da Revolução Russa. O que está em debate aqui não é a pergunta “O que são os fatos?”, mas, antes, “Como os fatos devem ser descritos a fim de sancionarem um modo de explicá-los em vez do outro?” Alguns historiadores insistirão em que a história não será uma ciência enquanto não encontrar a terminologia técnica adequada à correta caracterização dos seus objetos de estudo, do modo como a física fez no cálculo e a química nas tabelas periódicas. Tal é a recomendação dos marxistas, positivistas, cliometricistas e assim por diante. Outros continuarão a insistir em que a integridade da historiografia depende do seu uso da linguagem comum, da renúncia ao jargão. Estes últimos supõem que a linguagem comum é uma salvaguarda contra as deformações ideológicas dos “fatos”. O que não deixam de reconhecer é que a linguagem comum tem as suas próprias formas de determinismo terminológico, representadas pelas figuras de linguagem sem as quais o discurso em si é impossível. (WHITE, 2014, p. 150 e 151).

Hayden White nos atira no campo da linguagem para elaborar essas tensões, alimentando de maneira salutar nossa desconfiança com relação a nossa própria vaidade científica e ao nosso ego narrador. E é com suas palavras finais em *As Ficções da Representação Factual* que também concluo minhas provocações apresentadas. Direto e repto.



Muro da Escola Estadual Pde. Sabóia de Medeiros, 14 de Maio de 2021

Linha reta, caminhar
Sem saber onde vai dar
No breu sigo só
E o corpo no espaço é bom

Me alimento desse breu
Já nem sinto quem sou eu
Noturno, fugaz
Já não sei se sou capaz de parar

Bifurcação, entroncamento, contramão
São ruas sem fim
Vias de fato aos pés de quem

Desrespeitou sinais e atravessou ileso
Decidiu flutuar, quis se plantar de peso
Quando a noite cansar e a luz brotar à esmo
Sigo o meu caminhar, nunca amanhã o mesmo

Nunca amanhã o mesmo
Nunca amanhã o mesmo

VIAS DE FATO

Metá Metá

Kiko Dinucci, Douglas Germano e Edu Batata

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de História no mundo contemporâneo. In: **História e Cultura**, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, Set., 2015.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Tradução: Iraci Poleti. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. Uma biopolítica menor. In: **Pandemia** (caixa vermelha). São Paulo: N-1 edições, 2016. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/caixa-pandemia-vermelha>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- _____. Prefácio da edição brasileira. In: HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Editora Veneta, p. 12-13, 2019.
- ANDRADE, Felipe Vinícius. **Vestígios de uma escrita marginal: apontamentos sobre a prática da pichação**, Ponta Grossa: Monstro dos Mares, 2020.
- ANDRADE, Everaldo Paiva; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SILVA, Mariana Mizael Pinheiro. Artes de ensinar, ofício de viver: das narrativas (auto)biográficas a uma história pública dos professores. In: **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 158-181, 2019.
- ANGELI&LAERTE (Edit.). **Baiacu**. São Paulo: Todavia, 2017.
- ANKERSMIT, F. R. **Historia y tropologia: Ascenso y caída de la metáfora**. Tradução: Ricardo Martín Rubio Ruiz. México: FCE, 2004.
- APPLE, Michael. Capítulo 1. Reprodução, contestação e currículo. In: **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 19-54, 1989.
- _____. Capítulo 1. Sobre a análise da hegemonia. In: **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- AQUINO, Julio. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, Set./Dez., 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28320>. Acesso em: 14 mar. 2021.
- ARAÚJO, Ricardo Benzaquen. História e narrativa. In: **Revista do Departamento de História**, Minas Gerais, v. 1, n. 11, p. 57-75, 1992.
- ARAÚJO, Valdei Lopes. A aula como desafio à experiência da história. In: GONÇALVEZ, Marcia de Almeida et alii (Org.). **Qual o valor da história hoje?**. Rio de Janeiro: FGV, v. 1, p. 66-77, 2012.
- _____. 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.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas: Editora UNICAMP, 2011.

ASSUMPÇÃO, Itamar; RUIZ, Alice. **Tristeza Não**. Intérprete: Carlos Navas. In: Sua Pessoa. São Paulo: Dabliú Discos, 2000. CD.

AVILA, Arthur Lima. Indisciplinando a historiografia: do passado histórico ao passado prático, da crise à crítica. In: **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-49, Jan./Jun., 2018.

_____. O fim da história e o fardo da temporalidade. In: **Tempo e argumento**. Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 243-266, Jul./Set., 2018.

BÂ, A. Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África**, Volume I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, p. 167-212, 2010.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2006.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **O animal que parou os relógios**: ensaios sobre comunicação, cultura e mídia. São Paulo: Annablume, 1999.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. A discriminação do negro como fato estruturador do poder. In: **Sankofa**: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, n. 3, p. 71-103, Jun., 2009.

BARON, Dan. **Alfabetização cultural**: a luta íntima por uma nova humanidade. São Paulo: Alfarrabio, 2004.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução: Rita Buongermino; Pedro de Souza; Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Passagens**. Tradução: Irene Aaron. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BENTIVOGLIO, Julio; TOZZI, Verónica (Org.). **Do passado histórico ao passado prático**: 40 anos de Meta-história. Serra: Milfontes, 2017.

BEY, Hakim. **Caos**: terrorismo poético e outros crimes exemplares. Tradução: Patrícia Decia; Renato Resende. São Paulo: Conrad, 2003.

BLISSETT, Luther. **Guerrilha Psíquica**. Tradução: Giulia Crippal. São Paulo: Conrad. 2001.

BONZATTO, Eduardo. **Anacronismo: o tempo desmedido**. São Paulo: Globus, 2013.

_____. **Aula dialógica**. São Paulo: Globus, 2013.

_____. **Experiência: um caminho para o espírito**. São Paulo: Globus, 2016.

_____. **Metodologias para Escolas do Bem Estar**. No prelo.

_____. **Opúsculo prospector para universidades comunitárias**. Amazon, 2020.

BRUM, Eliane. Túmulo Vivo. In: **Meus Desacontecimentos: a história da minha vida com palavras**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2014.

BURKHARD, Gudrun. **Tomar a vida nas próprias mãos: como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano**. São Paulo: Antroposófica, 2000.

CAMPOS, Rafa. **O poder do pensamento negativo: como destruir a sua vida e das pessoas que vc ama em duas lições**. São Paulo: Garabato, 2015.

CAMPOS, Rogério. **Super-Homem e o romantismo de aço**. São Paulo: Ugra Press, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Paz: conceito tão vendido quanto abstrato. In: GIANNINI, Ivan; ALMEIDA, Miguel. **Realidade ou utopia: questões de educação**. São Paulo: Lazuli editora; SESCSP, p. 77-84, 2005.

CARROL, Peter. **Liber null e psiconauta**. Tradução: Vinicius Ferreira. São Paulo: Penumbra, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CAVE, Nick. **The sick bag song**. Tradução: Carlos Messias. Guarulhos: Terreno estranho, 2018.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução: Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004

_____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. [S.l: s.n.], 1997.

COHN, Sergio; CESARINO, Pedro; REZENDE, Renato. Azougue (Org.). **Azougue**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

COLEMAN, Robin. **Horror noire: a representação negra no cinema de terror**. Tradução: Jim Anotsu. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019.

COSTA E SILVA, Alberto. **A África explicada aos meus filhos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2012.

DAWKINS, Richard. **A magia da realidade**: como sabemos o que é verdade. Tradução: Laura Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: **História Geral da África, A África antiga**. vol. II, São Paulo/Paris: Ática/UNESCO, Org. G. Mokhtar, 1983.

DOMANSKA, Ewa. Frank Ankersmit: From narrative to experience. In: **Rethinking History**, 13:2, p. 175-195, 2009.

_____. La justicia epistêmica y la descolonización del poscolonialismo (caso de Europa Central y del Este). In: **SPAIN – India – Russia. Centres, Borderlands and Peripheries of civilizations**. Warsaw, p. 449-459, 2018.

_____. Posthumanist History. In: BURKE, Peter; TAMM, Marek (org.). **Debating New Approaches to History**. London: Bloomsbury, p. 327-352, 2018.

DONATO, Hernâni. **História do calendário**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos; Universidade de São Paulo, 1978.

D'SALETE, Marcelo. **Angola Janga**: uma história de Palmares. São Paulo: Veneta, 2017.

_____. **Cumbe**. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2018.

_____. **Encruzilhada**. São Paulo: Veneta, 2016.

ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Tradução: Beatriz Borges. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

_____. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Tradução: Aurora Bernardini; Homero de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ELNIÑO, Thiago. **Pedras, Flechas, Lanças, Espadas e Espelhos**, Brasil: Martché, 2019. CD.

FERRIS, Emil. **Minha coisa favorita é monstro**. Tradução: Érico Assis. São Paulo: Quadrinhos na Cia., 2019.

FONTANA, Josep. ¿Qué historia enseñar?. In: **Revista Clio & Asociados**, n. 7, p. 15-26, 2003. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra de Barcelona – Institut d'Història Jaume Vicens Vives. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10297/pr.10297.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

FORTUNE, Dion. **Autodefesa Psíquica**: um estudo sobre a patologia e a criminalidade oculta. Tradução: Mário Muniz Ferreira. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1983.

FREIRE, Marcelino. **Contos negreiros**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização e outros textos**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FRISVOLD, Nicholaj. **Paulo Mayombe**: o jardim de sangue e ossos. Tradução: Katy de Mattos Frisvold. São Paulo: Penumbra, 2018.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GAIMAN, Neil. **Sandman: especial 30 anos: vol. 3**. Roteiro: Neil Gaiman; arte: Kelley Jones, Charles Vess, Colleen Doran. Tradução: Jotapê Martins. Barueri: Panini Brasil, 2019.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução: Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2018.

GALLEGO, Esther (Org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

GALLO, Sílvio. A escola pública numa perspectiva anarquista. In: **Verve**, São Paulo, n. 1, p. 124-164, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/4596/3188>. Acesso em: 14 mar. 2021.

GERLACH, Diego; ALVES, Evandro; FERRÉZ; SCHIAVON; MZK; PINHEIRO, João. **Cavalo de Teta**: edição pós-Brasil. São Paulo: Mugwump Comix, 2018.

GERLACH, Diego. **Cavalo de Teta**: cobrando a fatura. São Paulo: Mugwump Comix, 2019.

GIANNINI, Ivan; ALMEIDA, Miguel (Ed.). **Realidade ou utopia**: questões de educação. São Paulo: Lazuli; SESC São Paulo, 2005.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**, nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOODY, Jack. **O roubo da história**: como os ocidentais se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan./Abr., 2012.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Tradução: Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

GREY, Peter. **Bruxaria apocalíptica**. Tradução: Juliana Ponzilaqua. São Paulo: Penumbra, 2017.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. Tradução: Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu, 2018.

GRUPO KRISIS. **Manifesto contra o trabalho**. Tradução: Heinz Dietermann. São Paulo: Conrad, 2003.

GUIDO, Humberto. **Giambattista Vico: a filosofia e a educação da humanidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Tradução: Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2010.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. Tradução: Leo Vinicius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardia Resende; Ana Carolina Escosteguy; Cláudia Álvares; Francisco Rüdiger; Sayonara Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2000.

HAN, Byung-Chul. **Hiperculturalidade: cultura e globalização**. Tradução: Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis: Vozes, 2019.

_____. **Sociedade do cansaço**. Tradução: Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HICKMAN, Jonathan. **X-Men: vol. 1**. Tradução: Mário Luis Barroso. Barueri: Panini, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

_____. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

ILLICH, Ivan. **Sociedade Desescolarizada**. Tradução: Luciana Reis. Porto Alegre: Deriva, 2007.

ITURRUSGARAI, Adão. **Momentos brilhantes da minha vida ridícula**. Campinas: Zarabatana Books, 2012.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

JODOROWSKY, Alejandro, **La Escalera de los Ángeles: reflexiones sobre el arte del pensar**. Barcelona: Ediciones Obelisco, 2006.

_____. **Psicomagia**. Tradução: Sueli Farah. São Paulo: Devir, 2009.

KING, Stephen. **Dança macabra**: o fenômeno do horror no cinema, na literatura e na televisão. Tradução: Louisa Ibañez. São Paulo: Planeta de Agostini, 2004.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**: a ascensão do capitalismo de desastre. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

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

KROPOTKIN, Piotr. **A anarquia**: sua filosofia, seu ideal. São Paulo: Imaginário; Tesão, a casa da soma; Soma; Nu-Sol, 2001.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

LEDA, Manuela Corrêa. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. In: **Temáticas**. Campinas, n. 23, vol. 45/46, p. 101-126, Fev./Dez., 2015.

LOPES, Dorival (Edit.). **Mágico vento**. São Paulo: Mythos, 2020.

MALERBA, Jurandir (Org.). **História & narrativa**: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis: Vozes. 2016.

MARANHÃO, Renata. **Fanzines nas escolas**: convite à experimentação. Fortaleza: EdUece, 2012.

MATOS, Olgária. **A história**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MATTHEWS, Jan. **Para destruir a escolarização**. Tradução: Subversão Anónima. Galiza: bordaxe Editorial, 2017. Disponível em <https://abordaxe.wordpress.com/2017/02/13/publicacion-para-destruir-a-escolarizacao/>. Acesso em: 03 mar. 2021.

MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. In: **Tempo**, vol. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução: Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

_____. **Sair da grande noite**: ensaios sobre a África descolonizada. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOYA, Álvaro. **Shazam**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

NASCIMENTO, Luiz Henrique Pereira; **Pixação**: a arte em cima do muro. Cachoeira do Sul: Monstro dos Mares, 2015.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria. Historiografia da educação e fontes. In: **Cadernos ANPEd**, Porto Alegre, n. 5, Set., p. 7-64. 1993.

NUNES, Sebastião. **História do Brasil**: novos estudos sobre guerrilha cultural e estética de provocação. São Paulo: Altana, 2000.

OLIVO, Pedro. A escola e seu outro: desescolarizar o pensamento para pensar a educação. Tradução: Paulo Marques. In: **II Jornada de Educação Libertária de Pelotas**, 2017.

PALTI, Elias. ¿ Qué significa “enseñar a pensar historicamente”? In: **Clio & Asociados**: La historia enseñada. Quilmes, Argentina, n. 5, p. 27-42, 2000.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. In: **Educação & realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, Jan./Abr., 2011.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão de Verdade (2012-2014). In: **Varia Historia**. Belo Horizonte, v. 31, n. 57, p. 863-902, Set./Dez., 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história e resistência: notas sobre uma história menor. In: **@rquivo brasileiro de educação**. Belo Horizonte, vol. 5, n. 10, Jan./Abr., 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. In: **Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, Dez., 2008.

PERROW, Susan. **Histórias curativas para comportamentos desafiadores**. Tradução: Joana Maura Falavina. 2. ed. São Paulo: Antroposófica; Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

PIOVEZANI, Carlos. **A voz do povo**: uma longa história de discriminações. Petrópolis: Vozes. 2020.

PRINCIPIA DISCÓRDIA. São Paulo: Penumbra, 2016.

RACIONAIS MC's. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

RIZZO, Marcelo. **Narrativa e poder**: a visão política da teoria narrativista da história. (Seminário). I SEMINÁRIO DE PESQUISA DA PPG HISTÓRIA UFG/UCG. 2008. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/34_MarceloRizzo_NarrativaEPoderAVisao.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

ROSENBERG, Marshall B.; **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

ROTH, Paul. Undisciplined and punished. In: **History and Theory**, n. 1, vol. 57, p. 121-136, Mar., 2018.

RUF, Bernd. **Destroços e traumas**: embasamentos antroposóficos para intervenções com a pedagogia de emergência. Tradução: Edith Asbeck. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2018.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 4. ed. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2009.

SANCHEZ, Diego. **Quadrinhos insones**. São Paulo: Mino, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. In: **Travessias**. Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa. Coimbra, n. 6/7, p. 15-36, 2008.

SANTOS, Eduardo Natalino. **Deuses do México indígena**: estudo comparativo entre narrativas espanholas e nativas. São Paulo: Palas Athena, 2002.

SANTOS, Isabel Cristina. **O que Exu tem a ver com a escola?**. 2016. 137f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - UNESP, Araraquara, 2016.

SANTOS, Lorene. Ensino de história e cultura Africana e Afro-Brasileira: dilemas e desafios para a recepção da Lei 10.639/2004. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SATRAPI, Marjane. **Bordados**. São Paulo. Cia das Letras, 2010.

SCHUCMAN, Lia, **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SCOTT, Snyder. **Wytches**. Roteiro: Scott Snyder; arte: Jock. Tradução: Érico de Assis. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2017.

_____. Vampiro Americano: Aplausos do público. In: **Vertigo**, n. 14, p. 3-36. Barueri: Panini, 2011.

SECCO, Helena. **Sei dos caminhos**: análise das canções de Itamar Assumpção e Alice Ruiz, a partir dos conceitos semióticos desenvolvidos por Luíz Tatit. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**; São Paulo, jul. 2011.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. In: **E-cadernos CES**: 18/2012: Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical, vol. 18, p. 106-131, 2012.

_____. O tempo na obra de Aníbal Quijano. In: **Revista Cult**, n. 248, p. 28-38, Ago., 2019.

SMITH, Patti. **Linha M**. Tradução: Claudio Carina. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SOUZA, Ana Lúcia. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança, hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Victor Martins. Uma percepção africana dos Direitos Humanos: a carta Mandinga. In: **Capoeira – Revista de Humanidades e Letras**, vol. 4, n. 1, p. 15-30, 2018.

SOVIK, LIV. Stuart Hall e a escrita estruturada como música. In: **Projeto História**. São Paulo, n. 56, p. 215-232, Mai./Ago., 2016.

STERLING, Bruce, Vemos as coisas de modo diferente. In: WILSON, Peter Lamborn; WILSON, Robert Anton; RUCKER, Rudy (Org.). **Futuro proibido**. São Paulo: Conrad, 2003.

STRÖMQUIST, Liv. **A origem do mundo**: uma história cultural da vagina ou a vulva vs. o patriarcado. Tradução: Kristin Lie Garrubo. São Paulo: Quadrinhos na Cia., 2018.

THOMPSON, Hunter. **A grande caçada aos tubarões**. Tradução: Camilo Rocha. São Paulo: Conrad, 2004.

TOPOLSKI, Jerzy. O papel da lógica e da estética na construção de totalidades narrativas na historiografia. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História & narrativa**: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

TORAL, André. **A alma que caiu do corpo**. São Paulo: Veneta, 2020.

VICO, Giambattista. **A ciência nova**. Tradução: de Marco Lucchesi. Rio de Janeiro: Record, 1999.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Ubu, 2017.

_____. **Metafísicas canibais**: Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu; Editora, N-1 edições, 2018.

_____. Os involuntários da pátria. In: **Pandemia** (caixa vermelha). São Paulo: N-1 edições, 2016. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/caixa-pandemia-vermelha>. Acesso em: 20 jan. 2021.

WEDDERBURN, Carlos. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 133-166, 2005.

WHITE, Hayden. **Meta-História**: a imaginação histórica do século XIX. Tradução: José Laurênio de Melo. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

_____. O Passado Prático. Tradução: Arthur Lima de Avila, Mario Marcello Neto, Felipe Radünz Krüger. In: **Revista ArtCultura**, v. 20, n. 37, p. 9-19, Jul./Dez., 2018.

_____. **Trópicos do Discurso**: Ensaio sobre a crítica da cultura. Tradução: Alípio Correia de Fraca Neto. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. Tradução: André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WILSON, Peter. **Chuva de estrelas**: o sonho iniciático no sufismo e taoísmo. Tradução: Alexandre Matias. São Paulo: Conrad, 2004.

_____. **Utopias piratas**: mouros, hereges e renegados. Tradução: Leila de Souza Mendes. São Paulo: Conrad, 2001.

ZERZAN, John. **Futuro Primitivo**. Porto Alegre: Deriva, 2016.

_____. **Por que primitivismo**. Cachoeira do Sul: Monstro dos Mares, 2016. Disponível em: <https://contraciv.noblogs.org/por-que-primitivismo/>. Acesso em: 14 mar. 2021.