



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Igor Silva de Souza

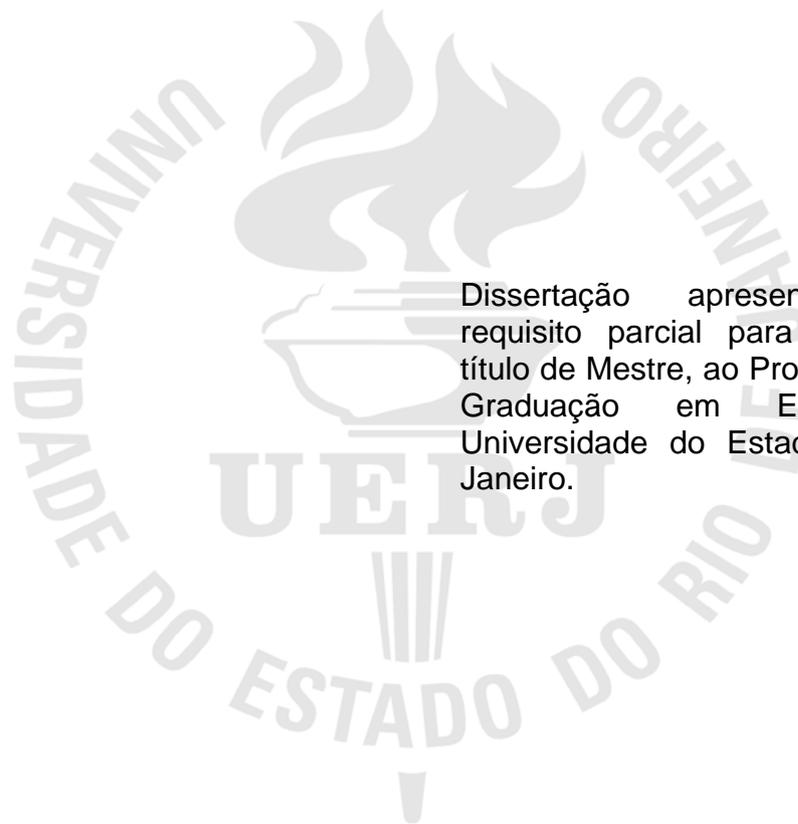
Ensino de História: entre análises e práticas em movimento

São Gonçalo

2015

Igor Silva de Souza

Ensino de História: entre análises e práticas em movimento



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias

São Gonçalo

2015

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

S731 Souza, Igor Silva de.
Ensino de História: entre análises e práticas em movimento / Igor
Silva de Souza. – 2015.
140f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Cartografia – Teses. I.
Dias, Rosimeri de Oliveira. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 93(07)

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

Assinatura

Data

Igor Silva de Souza

Ensino de História: entre análises e práticas em movimento

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 25 de maio de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Anelice Ribetto
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Kátia Aguiar
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo
2015

Estamos inscritos na história, funcionamos a partir de condições históricas, mas estamos também em devir, em constante processo de diferenciação de nós mesmos. E é no presente que as continuidades são quebradas e as identidades, dissipadas.

Virgínia Kastrup

RESUMO

SOUZA, Igor Silva de. *Ensino de História: entre análises e práticas em movimento*. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

A aposta desta pesquisa é problematizar o ensino de História sob a perspectiva da invenção. Para tanto, utiliza-se o método da cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) e a pesquisa intervenção (AGUIAR; ROCHA, 2007; LOURAU, 1993; PAULON, 2005). A ideia é colocar em análise práticas que envolvem o ensino de História, utilizando-se mapas e linhas forjadas por meio de oito cenas criadas no exercício docente de um professor. Conta-se também com importantes intercessores na composição deste trabalho, Foucault (2010), Rancière (2014; 2004) e DIAS (2011, 2012), entre outros, corroboram para movimentar o pensar que envolve as naturalizações pertinentes ao plano mapeado nesta dissertação. Há questões que movem estas páginas: como uma escrita imanente pode enunciar práticas que envolvem um ensino de História? Em que sentido um ato de ensino pode estar inscrito em um apriorismo utilitarista e capacitador? Quais são os cruzamentos existentes entre o ensinar História e a formação inventiva? Quais são as conversas que as cenas estabelecem entre o texto e as concepções pautadas na invenção? O mestre ignorante é um mestre inventivo? A noção do real pode emergir de uma outra noção que não seja binária ou dicotômica? Em que sentido a complexidade de um plano, em suas forças e atravessamentos incontáveis, podem auxiliar na análise de práticas concernentes à abordagem histórica em sala de aula? A preocupação aqui não é responder objetivamente estas perguntas; trata-se de forçar o pensamento a pensar. Mas pensar o quê? Talvez um outro possível, uma vereda talvez não muito usual para as conjecturas que envolvem o ensino de História. Contudo, vale salientar que não se encontra aqui um manual referencial para ajudar professores, longe disto, mas sim a narrativa de experiências forjadas entre a escola e esta pesquisa. Algo que pode vir a explicitar um novo campo visual e experiencial do ensinar História.

Palavras chave: Ensino de História. Cartografia. formação inventiva.

ABSTRACT

SOUZA, Igor Silva de. *History teaching: between analysis and practice in motion*. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

The focus of this research is to discuss the teaching of history from the perspective of the invention. Therefore, we use the mapping method (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) and intervention research (AGUIAR; ROCHA, 2007; LOURAU, 1993; PAULON, 2005). The idea is to put in analysis methods involving the teaching of history, using maps and forged lines through eight scenes created in the exercise of the teaching profession. To rely upon important intercessors in the composition of this work, Foucault (2010) , Rancière (2014; 2004) and Dias (2011, 2012), among others, to corroborate in moving thinking which involve pertinent naturalizations regarding the mapped plan of this dissertation. There are issues that move these pages: how can an immanent writing may contain practices involving a teaching history? In what sense can an educational act be enrolled in a utilitarian and enabling a priori? What are the existing intersections between teaching History and inventive training? What are the conversations that the scenes set between the text and the conceptions guided by invention? The ignorant schoolmaster is an inventive master? The actual concept can emerge from another notion that is not binary or dichotomous? In that sense the complexity of a plan, in its countless forces and crossings, can assist in the analysis of practices concerning the historical approach in the classroom? The concern here is not to answer these questions objectively; it is related to forcing thought to think. But think what? Maybe a possible other, a path perhaps not very usual for the conjecture surrounding the teaching of history. However, it noted that there is here is a reference manual to help teachers, far from it, but the narrative of experiences forged between the school and this research. Something that is likely to explain a new visual and experiential field of teaching history.

Keywords: History teaching. Cartography. inventive training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Screenshot	17
Figura 2 – “Silêncio”	19
Figura 3 – Screenshot 2	24
Figura 4 – “Entrevista de campo”	31
Figura 5 – “Feminismo pueril”	44
Figura 6 – “Bucólica experiência”	49
Figura 7 - “A dona Eugênia”	65
Figura 8 - “Mais uma janela”	84
Figura 9 - “Um conto sobre leões e zebras”	101
Figura 10 - “Entre a inteligência do livro e a igualdade das inteligências”..	114

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	ENSINO DE HISTÓRIA: UM MAPEAMENTO	36
1.1	Mapeamento do Ensino de História	36
1.2	Algumas correntes historiográficas, um breve resumo	39
1.3	Especificidades do ensino de História	41
1.4	O Ensino de História e o século XXI	50
1.5	Ensino de História: abordagens, conteúdos e conceitos	58
2	POR UMA DESCRISTALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA	70
2.1	Ensino de História e descristalização	70
2.2	A História sob uma perspectiva outra	76
2.3	Entre verdade, experiência e práticas de ensino e História	77
3	MOVIMENTO, INVENÇÃO E FORMAÇÃO: OUTRO OLHAR ENTRE AS PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	92
3.1	Soluções irrigadoras testadas	93
3.2	O rompimento com as noções cristalizadas	95
3.3	Enunciados forjados nas práticas	102
3.4	O signo do novo e do imprevisto	105
4	A IGNORÂNCIA DE UM MESTRE ENTRE PRÁTICAS E ENSINO DE HISTÓRIA	111
4.1	O “Ensino Universal”	111
4.2	A vontade e os “monges copistas”	114
4.3	Ensino de História: práticas entre embrutecimento e emancipação	117
	CONSIDERAÇÕES FINAIS – POR UMA (IN)CONCLUSÃO	130

REFERÊNCIAS	135
--------------------------	------------

INTRODUÇÃO

A ideia desta introdução é mostrar os caminhos trilhados para produzir esta dissertação. Seria algo parecido com uma frase que inúmeras vezes tratei com meus alunos: para compreender a História¹, é importante pensar na nossa história. Não se trata de uma dicotomia direta entre o maior e o menor, e de uma circunscrição do menor ao maior somente, mas sim na noção de que a História registrada, a obra escrita e o livro publicado são efeitos de um plano de forças e experiências que não podem ser precisadas em sua complexidade – ou em sua completude – mas podem ser também sentidas. Com estas misturas entre História e histórias, saber e sentir, este trabalho de dissertação se coloca no plano da experiência, como o que me passa, atravessa e transforma. (LARROSA, 2002). Esta dissertação é um convite à experiência.

Quando me tornei professor de História, há 14 anos, pensava em seguir uma carreira acadêmica em paralelo ao magistério. Fiz pós-graduação *Lato sensu* em História Contemporânea na Universidade Federal Fluminense - UFF, logo após ser diplomado em licenciatura e bacharelado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Não me interessava muito sobre as questões que envolvem o ensino² e didática da História. Porém, com o passar dos anos e depois de muitas escolas, alunos, enclaves, decepções, alegrias, passei a me interessar pelo ato de ensinar, melhor dizendo, à relação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento. Comecei a deter o meu olhar sobre os educandos, a produção e as expressões destes. Como uma ação intuitiva talvez – efeito de forças que me tensionaram ao longo da jornada como professor – comecei a dar maior atenção à experiência e à relação construída na aula do que aos índices, notas e

¹ A utilização de um artigo definido para se referir à História está diretamente relacionada à concepção desta como área de um saber, como um campo de produção de conhecimento. Não se trata, obviamente, de conceber uma narrativa completa dos acontecimentos pretéritos de toda a humanidade, ou de se afirmar que existe uma História com artigo definido. A referência aqui torna-se importante para lembrar a História como uma ramificação da área de saberes humanos, como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, e etc...

² A palavra ensino é recorrente neste trabalho, sua análise pode ser complexa e ter muitas variantes. Contudo, ao tratar de ensino aqui, mais especificamente do ensino de História, faço referência não a um processo unilateral de transmissão de conteúdo, mas a relações e forças que compreendem uma aula de História e os conceitos advindos deste território.

conceitos, embora ainda na ocasião não tinha ideia sobre como qualificar aquilo que então chamava de experiência.

Perguntava-me em que sentido se dá a construção do conhecimento e, desta forma, substitui gradativamente as avaliações pontuais como testes e provas por verificações diárias de atividades, sejam elas orais ou escritas. Muitas vezes fiz do caderno dos alunos como uma espécie de diário, onde os eles registravam suas atividades, opiniões, impressões ou o que quisessem, como quisessem e, assim sendo, comecei a questionar as fórmulas prontas e vigentes de avaliações externas e as imposições advindas das orientações pedagógicas. Após entrar para o mestrado, a leitura dos textos concernentes a esta pesquisa, muitos pautados na invenção, cartografia e diferença, colaboraram para colocar em análise as experiências, tais como essa aqui relevada. A prática aqui referida é anterior aos atravessamentos proporcionados pela escrita desta dissertação, mas incita perguntas, tais como: O quanto de abertura havia nesta prática formativa? Qual a potência que tais práticas comportam? Quais são os possíveis, ou seja, as derivações emergentes deste *ethos*, desta postura de ação pela experiência? Mas atenção: o relato destas práticas não é prescritivo no sentido de se criar aqui uma espécie de manual ou referência para o ensino de História.

Faz-se importante abrir um parênteses para tratar da experiência como conceito e seus sentidos. Foucault (2010) aqui funciona como um intercessor. Em uma entrevista fala sobre a sua escrita e, para tanto, trata daquilo que ele chama de “livro experiência”, uma oposição ao “livro verdade” ou ao “livro explicação”. Talvez seja possível dizer que a escrita desta dissertação se alinha a este mesmo sentido. Disse Foucault:

Só escrevo porque não sei, ainda, exatamente o que pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso. Cada livro transforma o que eu pensava quando terminava o livro precedente. Sou um experimentador, e não um teórico (...) Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar a mesma coisa de antes. (2010, p. 290)

A experiência afirmada refere-se a uma gama de atravessamentos, a um processo que gera mudanças; não é um experimento, uma análise isolada de um determinado objeto, ou uma escrita higiênica e pretensamente imparcial: trata-se de um ato de escrever aberto; aberto para o imprevisível, para a transformação, para as

quebras e rupturas que surgem ao longo dos caminhos, para uma implicação (LOURAU, 1993). A escrita pela experiência remete ainda para uma prática coletiva que supera um modo de pensar centrado no sujeito individual. A experiência é gerada em um plano, as forças deste local não são ignoradas, antes, são colocadas em análise. Não se trata de se construir um método pela experiência ou desenvolver algum tipo de prescrição, mas apenas em se colocar em vigilância, em atenção, para a multiplicidade, para as coisas pequenas que atravessam o campo existencial e que geralmente não se nota. Assim, escrevo para mudar primeiramente a mim.

Citar Foucault (2010) nesta etapa inicial é fundamental para dar continuidade e aprofundar algumas noções, como a de experiência: “Cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de minha própria experiência, sempre em relação com processos que eu via se desenrolarem em torno de mim” (LOBO, 2012, p. 18). Esta é uma dissertação que, de algum modo similar, fala muito mais da prática de um professor de História do que de abordagens teóricas, mergulhada no desdobramento dos processos emergentes ao longo da pesquisa.

Feito o parênteses, retomo agora a breve apresentação-implicação já iniciada. No ano de 2012, senti-me motivado a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores UERJ - PPGedu. Até então já tinha 11 anos de magistério como professor de História e desejava desenvolver uma pesquisa diretamente relacionada com a minha prática. O meu pré-projeto identificava as ideias que eu tinha como um caminho diferenciado no processo de se ensinar História. Pensava em um ato mais espontâneo – usando uma palavra daquele momento – sem as amarras e grilhões impositivos das avaliações pontuais e dos programas curriculares. Muito mais do que um proceder, seria um pensar o entre, as relações construídas nas abordagens de ensino de História. Na ocasião, pensava em um ensino mais livre, algo que pensasse o conhecimento histórico como um desenrolar contínuo, como um rio, uma correnteza que, embora se saiba o seu sentido, não se pode prever o traçado, o pormenor dos movimentos feitos pela água.

O pensar ou fazer “entre” é uma noção extremamente ressonante neste trabalho. Assim como está no título da pesquisa, reverbera por todo o trabalho. Cito Dias, Peluso, Barbosa (2013, p. 225) em seu artigo que trata um “entre” lugar da escola básica e da universidade para referenciar esta perspectiva:

Algo parecido com o traçado de um devir, que implica, ao mesmo tempo, experimentá-lo de diversos modos. Sem começo e sem fim. Um meio denso de estar atento à diferença e de afirmarmos, cada vez mais, a potência de nos diferenciarmos daquilo que somos. Devir é um meio e uma singularidade, não de nos diferenciarmos dos outros, mas sobretudo de nós mesmos. O desafio de saber encontrar no acontecimento aquilo que nos força a pensar e nos tira da repetição do mesmo, impulsionando-nos para o próprio ato da potência de existir.(...) Diríamos, em princípio, que são estilos não conformados de pensar e de fazer formação e escola. Tais estilos expressam um agenciamento de como se dá o processo de criação de uma pesquisa no *entre lugar* da escola básica e da universidade. Assim, gaguejamos entre pesquisa e formação e escola e professores e alunos e práticas de diferenciação que evidenciam o que nos passa nestes entre territórios que se mostram como trajetórias de feitura e de conheceres (DIAS, PELUSO, BARBOSA, 2013, p. 225).

Para explicar ainda um pouco mais a utilização da palavra “entre”, lembro que a mesma esta diretamente associada ao conceito de agenciamento, em que, diferente de sujeito e objeto, ou expositor e ouvinte para uma aula, o que ocorre é uma relação “entre”. Trata-se da multiplicidade de fatores que, quando juntos em meio a uma variada soma de forças, produz o movimento que torna um determinado momento, uma aula por assim dizer, como algo único. Sobre o seu trabalho com Félix Guatarri, afirma Deleuze “Não trabalhamos juntos, trabalhamos entre os dois. Nestas condições, a partir do momento em que existe esse tipo de multiplicidade, trata-se de política, de micro-política” (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 28). Da mesma forma, pode-se aceitar que não existe professor junto aos alunos, ou ao contrário, mas uma relação “entre” professor e alunos.

Quando estava sendo entrevistado para o programa, uma das professoras perguntou-me: “Igor, sendo você um historiador, um professor de História, porque não tenta então o mestrado para área de História desta mesma instituição?”. Foi uma pergunta para me pressionar, me colocar contra a parede, mas a resposta que dali surgiu tem pautado a minha pesquisa até hoje; respondi algo como: “professora, o meu foco não está voltado para a historiografia, ou os métodos e conceitos históricos ou sobre a análise de fatos especificamente, estou aqui porque, como professor, a minha atenção está voltada para a educação, mas exatamente para o ensino de História sob uma perspectiva, talvez, diferente”.

Lembro-me quando, antes de ingressar no Mestrado, encontrei um livro sujo e esquecido na estante da biblioteca da escola. Não estava procurando nada e nem lembro o que fazia lá. Não havia alunos, não havia mais ninguém. Em meio a tantos livros peguei um que o título era algo como “Ser professor é cuidar que o aluno

aprenda”. Comecei a ler, levei o livro para a casa. Lá encontrei um conceito que me despertou, era como se, de alguma forma, já pensasse sobre isso, mas, agora, havia encontrado uma teoria que fundamentasse alguma das minhas ideias. Era um capítulo que falava da autopoiese (MATURANA, VARELLA, 1995). Foi alicerçado sobre esta coluna que escrevi o meu pré-projeto.

A utilização destes autores contribuiu para que eu conhecesse a minha atual orientadora, prof. Rosimeri de Oliveira Dias, o que foi muito fortuito, pois através dessa relação de proximidade pude conhecer uma perspectiva teórico-metodológica completamente nova para mim, ou talvez não tão nova, pois ao me deter na leitura de autores indicados por ela, pude sentir que havia ressonâncias entre conceitos que estão para além de um modelo de representação. Cito aqui as palavras da professora Virgínia Kastrup em uma conversa sobre a formação inventiva para dar consistência a essa fala:

Então o modelo da representação ele nos habita, muitas vezes de modo clandestino. Muitas vezes nós teorizamos a cognição inventiva, mas somos representacionais na nossa prática cotidiana. E às vezes ao contrário...às vezes nós encarnamos o ponto de vista da cognição inventiva muito antes de ter lido qualquer livro sobre cognição inventiva, ou sobre Deleuze e Guattari. Somos filosofias da diferença na nossa vida prática... e nem sabíamos. Então quando nós lemos algumas coisas, aquelas coisas, muitas vezes novas, às vezes difíceis, mas uma frase ou outra começa a ressoar, começa a fazer sentido: poxa, mas é mesmo. Mas é interessante aquilo que ele falou. Não tem a ver com aquela situação que a gente viveu ontem? E aí você vai construir um plano de sentido. (KASTRUP, 2012, p. 122)

Nessa medida, a escrita deste texto apresenta-se como uma construção de um plano de sentido, ou seja, escreve-se aqui a partir de um coletivo, e por coletivo faz-se referência não à pessoas, mas à forças que atravessam o plano, o processo que se desenrola ininterruptamente. Destaco aqui um processo que experienciei antes de ter contato com os textos e noções³ que guiam a escrita deste trabalho³:

Em minhas aulas, especificamente, não procuro aplicar fórmulas acabadas ou modelos pré-estabelecidos para a abordagem de um determinado conteúdo, embora isso possa acontecer eventualmente. Gosto da imprevisibilidade, do momento, do fato de fazer da aula uma ocasião de

³ Esta é uma citação dos escritos que estão somados aos vários textos produzidos ao longo da pesquisa. Funciona como um retrato da singularidade em um momento anterior a leitura das noções que deram consistência a esta dissertação. Não é possível precisar a data desta referência, é o resultado de várias modificações de textos enxertados e relegados em um disco rígido. Contudo, esta citação emerge como a expressão de um instante, um momento inicial da pesquisa em que tentava escrever sobre as práticas que envolvem o ensino de História.

múltiplas possibilidades que dependem diretamente da relação entre alunos e entre alunos e professor. Ao chegar em uma classe, as vezes pergunto: “onde nós paramos na última aula?”, esse pode ser o ponto de partida. Talvez eu dê continuidade ao último assunto, talvez se comece uma nova discussão, talvez se fale sobre algum tema transversal ou que apenas seja tratado algum assunto usual. (meus rascunhos).

Registros, ressonâncias e intensidades reverberam na letra ‘P’ do documentário *Abecedário de Deleuze* (1997). O filósofo define a aula como uma matéria em movimento. Este é um registro de um movimento entre vários movimentos. Melhor dizendo, há o movimento da aula e as práticas de um professor em sua sala, ao qual Deleuze se refere. A aula é um processo, ou a soma de vários processos que podem ou não se cruzar. O ato de se escrever o registro citado acima é um outro movimento, com suas forças também particulares. A citação do registro neste ponto da dissertação é outro movimento. A leitura de outrem sobre este trecho nesta dissertação já é outro movimento... Diante destas matérias, registros, ressonâncias, a proposta desta dissertação é colocar em análise as forças que atravessam os diferentes movimentos das práticas que envolvem ensinar História.

i.1 – Escrita implicada e pesquisa-intervenção

É nesta noção aberta ao movimento que opto por escrever, em algumas linhas, em primeira pessoa, muito embora não se trate de uma escrita pessoal. A utilização deste recurso pronominal é eventual, pois esta pesquisa faz menção a um coletivo de forças; não é uma interpretação individual e particular sobre acontecimentos que estão em um plano, mas sim de uma pesquisa que está atenta à emergência de forças. Uma escolha atenta a condição de poder, neutralidade e objetividade que os modelos positivistas de pesquisa, ainda tão presentes em nossos dias, imperam na escrita acadêmica, separando o sujeito do objeto e compreendendo que o ato de pesquisar e escrever é também uma atitude de isenção e imparcialidade, em que as impressões do pesquisador não podem influir sobre os resultados de seu trabalho. Ao contrário disto, talvez esta dissertação acolha o exercício de uma escrita implicada. Nas palavras de Aguiar e Rocha:

implicação faz frente ao mito da neutralidade, referindo-se “ao conjunto das condições da pesquisa” (...) daí a expressão “intelectual implicado”, que, para além de um compromisso, sugere que: estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim de tudo, admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar: fenômenos, acontecimentos, grupos, ideias, etc. (2007, p. 656)

Uma escrita implicada, então, acontece entre campos aos quais estou inserido, atravessado e tensionado por uma miríade de forças que configuram a virtualidade, aquilo que, emerge deste campo; as capturas realizadas em um constante movimento: História – educação – escola básica – pesquisa. Para tanto, utilizo o método da pesquisa-intervenção: (PAULON. 2005), uma forma de se empreender uma pesquisa em que aquilo que interessa são os movimentos, as metamorfoses; não definidas a partir de um ponto de origem ou um alvo a ser definido, ou por uma hipótese a ser comprovada. Nas palavras de Paulon:

Ao operar no plano dos acontecimentos, a intervenção deve guardar sempre a possibilidade do ineditismo da experiência humana, e o pesquisador a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela. A realidade a ser conhecida na perspectiva da diferença recusa codificações universais, refuta a redução das multiplicidades e diversidades existenciais a qualquer tipo de unidade empobrecedora. Não mais como parte de um todo previamente organizado, a realidade revela-se como realidade imanente na qual o que existe é resultado do encontro de múltiplas dimensões ou de linhas de força. (2005, p.21 e 22)

Com esta noção da composição da existência evocada na intervenção, a escrita desta pesquisa está relacionada a uma escrita imanente. Ao contrário da escrita transcendente, em que pesquisador e objeto de estudo são entidades separadas, ou que, antes de empreender uma pesquisa, modelos, parâmetros e paradigmas são projetados sobre um determinado estudo, a escrita imanente trilha o caminho do imprevisível que ocorre dia após dia. Este é um exercício de projetar a atenção no presente para pensar de forma implicada, em que pesquiso sobre um tema a qual faço parte, pois penso sobre ele, interajo com ele, ele faz parte de mim e eu dele: não há separação. Para Aguiar e Rocha:

realidade criada na perspectiva da imanência recusa um ponto de partida, um sujeito ou uma ideia deflagradores dos acontecimentos, passando da noção de possível, entendida enquanto material disponível à criação ou à tomada de decisões, para um possível enquanto engendramento, como invenção. (2007, p. 657)

Deste modo, a pesquisa intervenção é uma desafiadora abordagem teórica e metodológica dos planos sociais, pois concebe práticas como engendramentos que envolvem multiplicidade e complexidade histórica e política, não cabendo em categorias gerais previamente formuladas ou circunscritas em modelos e conceitos pressupostos.

Mas como tornar visível os movimentos que se passam nas práticas do ensino de História neste plano imanente? Neste trabalho, como registro da maior parte dos acontecimentos aqui explorados, deixo circular e mover as informações salvas em um aplicativo em meu celular chamado *color note*. Explicando melhor, como uma espécie de diário de campo (LOURAU, 1993), escrevi neste pequeno programa breves textos que fazem referências aos acontecimentos⁴ experienciados por mim em sala de aula ou na escola e que, por assim dizer, são como a captura de um instante deste constante movimento que envolve as aulas, alunos, o professor e a própria vida. A maior parte destes registros foram feitos ao longo dos anos de 2013 e 2014, paralelo ao curso de mestrado. Esses momentos recortados, que é possível aqui chamar também de cenas, ajudarão na análise das práticas, não para ilustrar conceitos ou exemplificar procedimentos, mas para seguir a aposta de Gilles Deleuze de que mais importante do que pensar é forçar o pensar. Dias (2012) diz que o próprio exercício de uma formação inventiva é manter vivo um campo problemático.

Como um diário, fiz a escolha por um aplicativo, por ser uma versão atualizada – em termos tecnológicos – de um pequeno bloco que sempre me acompanha. Trata-se de um dispositivo para tornar visível as múltiplas linhas do acontecimento. É bom lembrar que dispositivo (DELEUZE, 1996) não é uma ferramenta, mas uma máquina de fazer ver e falar. Trata-se da expressão de linhas de visibilidade, de enunciação de forças e de subjetivação. O dispositivo, inclusive, me ajuda a colocar em análise e a intervir nos modos de expressão de uma pesquisa que objetiva cartografar as práticas em movimento no ensino de História.

⁴ A escolha pela palavra acontecimento ao invés de fato tem um sentido. Para a História, o fato é um evento pontual, registrado, arquivado e lembrado por sua importância histórica ou por sua relevância para um indivíduo ou para um grupo. Essa compreensão faz do fato uma externalidade asséptica, que pode ser atualizada, mas existe prioritariamente como informação. Ao contrário, por acontecimento, faço referência ao conceito de experiência em Larossa (2002) e Benjamim (1987). Acontecimento é experiência, algo que atravessa, que muda, que transforma uma percepção, que promove um novo olhar, que não se restringe apenas a um processo de memorização, mas, uma vez ocorrido, torna-se um instante transformador.

Figura 1 - Screenshot



Nota: Screenshot da visualização inicial do colornote. Cada nota abre um texto para edição. As notas são organizadas por data e cor, configurado pelo usuário.

As práticas aqui destacadas ganham corpo sob a forma de cenas, como expressões imanentes. São textos que, enxertados ao longo da dissertação, não objetivam exemplificar conceitos ou comprovar formas de proceder, ou responder indagações, longe disso. Como na obra Diálogos (DELEUZE e PARNET, 2004, p.15), ao tratar o que seria uma conversa, “a finalidade não é dar resposta a questões, mas antes sair, sair delas”. Estas pequenas histórias são como uma espécie de conversa, elas dialogam com os conceitos e a escrita do texto como uma expressão do cotidiano em que as experiências ganham alguma visibilidade. São oito narrativas emergentes dos registros salvos no aplicativo já aqui referido, em que não há um padrão rígido, ou um sólido modelo de escrita: por vezes é um relato, ou pode ser também uma escrita metafórica ou algo mais próximo de uma crônica.

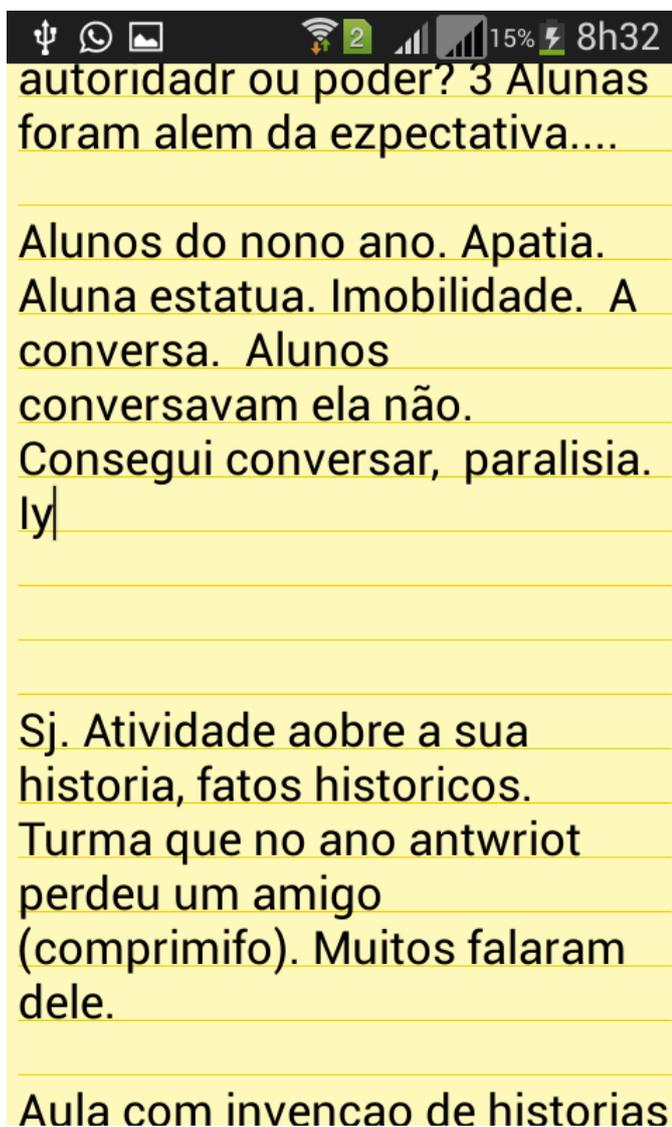
Destaco a seguir a cena “Silêncio” para explicitar, já de início, os modos de analisar e de intervir aos quais se apóiam esta pesquisa.

Silêncio

Certa vez, em uma turma de nono ano, os alunos estavam a tentar desvendar um desafio que foi colocado no quadro; algumas perguntas que primavam por uma reflexão em que envolvia não só a matéria, mas algumas questões opinativas. Eu tinha naquele momento uma boa relação com a turma. Os alunos se interessavam pelo tema e pela discussão, ou pelo menos era o que parecia, pois quando um aluno não fala, não se pode ter certeza se é por desinteresse, desatenção, distração, desocupação, devaneio ou por qualquer outra coisa. Embora o silêncio em sala seja o sonho da maioria dos professores de ensino fundamental, eu fiquei entediado e comecei a andar pela sala. Encontrei uma menina que nada fazia, ela simplesmente estava em estado de suspensão, imóvel, absorta, petrificada para ser mais exato. Nem dever, nem celular, nem conversa, ela realmente não fazia nada. O interessante que ela não estava dormindo, estava estática, olhando o infinitivo. Resolvi puxar uma cadeira e sentar ao seu lado. Despretensiosamente, puxei assunto: “o que é isso escrito em seu caderno?”. Meio contrariada, como quem fala por falar, sem vontade, ela me explicou que se tratava de uma banda. Perguntei se ela estava triste, negou. Não lembro como, mas puxei assunto falando de algo corriqueiro. Daí, a conversa foi engrenando e aluna começou a falar naturalmente, não mais sem vontade, começou até a sorrir. Falei sobre família, atualidades, tecnologia e ela, se aproximando agora, respondia e participava prontamente. Outros alunos próximos, deixaram suas anotações de lado e começaram a conversar também. Logo, eu estava em um círculo de conversas em um grupo que animadamente adia a realização da atividade para também trocar algumas ideias. O conteúdo da aula era sobre o imperialismo do século XIX, conversamos sobre a matéria. Quando o assunto estava a se esgotar, perguntei então à aluna que comecei o diálogo: “só por curiosidade, porque você não quis fazer o desafio proposto?”. Para minha surpresa, ela respondeu: “não sei”, permaneci em silêncio e ela completou: “mas agora eu vou fazer”. Realmente ela deu início a escrita da tarefa, mas, pouco tempo depois, voltou para a sua imobilidade. Naquele dia, ela era uma estátua. Não havia semblante de tristeza ou

cansaço, era apenas uma jovem congelada. Tãmanha foi a força desta postura que, quando me dei conta, estava sentado na minha mesa tentando compreender aquilo e fui assim também contagiado pela suspensão da aluna, eu estava paralisado.

Figura 2 - “Silêncio”



Quais forças fizeram aquela aluna ficar imóvel? Qual o poder da conversa nesta cena em questão? Como afirma Deleuze e Parnet (2004, p.12) “Uma conversa, poderia ser isso. Simplesmente o traçado de um devir”, ou seja, uma conversa neste sentido é a expressão do imprevisível, do vir a ser, em um constante movimento sempre inacabado. São conversas que podem demorar, podem ser agradáveis, podem atrair outros alunos, podem ser rápidas, mas, essencialmente, me permitem pensar o ensino de História, bem como a própria constituição da vida,

por uma relação “entre”, e pela imprevisibilidade. Na cena, não era possível prever que um tal fato ocorreria, embora tão simples, a imobilidade do aluno traçou um rumo diferente do planejado para aquela aula. É difícil aceitar que exista, efetivamente, uma paralisia completa. A mente da aluna deveria estar em um constante movimento, entre pensamentos tais que a colocam em um nível de dinâmica e ação talvez maior do que aqueles que fisicamente se movimentavam na execução da tarefa. O que se vê é um suposto congelar, que paralisa. Com a conversa, talvez seja possível apostar nos movimentos entre pensamentos.

i.2 - Análise de implicação

Não se trata de inaugurar uma causa original ou uma gênese deste trabalho, mas uma das primeiras ações desta pesquisa-intervenção foi a realização de uma análise de implicação. Tenho cuidado em não criar um início nesta imaginária “linha do tempo pesquisacional”, pois as forças, o plano de forças, a virtualidade sempre estiveram presentes, independentemente das análises ou conceitos que emergem nesta dissertação. A abertura e a implicação não se restringem a uma escrita, mas sim a um modo, uma posição, um *ethos*, uma perspectiva ético-estético-política na interação entre a singularidade e seu meio. Antes da realização da análise, já havia alguma implicação, todavia esta se revelou uma importante ferramenta para a extensão do campo problemático e, por fim, da efetivação da própria pesquisa. Mas o que vem a ser exatamente uma análise de implicação?

A análise de implicações, conceito trazido pela análise Institucional, coloca em discussão a institucionalização/naturalização de práticas presentes em diferentes territórios. Tal ferramenta busca problematizar a produção de verdades que se fazem presentes nessas práticas e nos espaços por elas habitados, possibilitando um estranhamento dos modelos hegemônicos historicamente construídos de se fazer pesquisa. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2012, p.131)

Ou seja, realizar uma análise de implicação corrobora para a consolidação de uma ruptura com um modelo, um modo de se fazer pesquisa em que a comprovação de hipóteses, a representação e a legitimação pela pretensa postura imparcial são as bases da mesma. Esta é uma ferramenta que leva o pesquisador ao plano da imanência, ao plano das práticas. Tem como um dos objetivos romper com visões hegemônicas, universais e generalizantes no que concernem à sociedade, ao

mundo e ao plano existencial. Em outras palavras, este conceito permite perceber relações, as multiplicidades e as diferenças; um mundo muito mais complexo do que aparentemente é. Foi inicialmente elaborado por René Lourau (1993) em sua obra sobre Análise Institucional. Coimbra e Nascimento (2012, p.131), citando as contribuições de Lourau, falam sobre o intelectual implicado:

Já o “intelectual implicado”, ao analisar seus diferentes pertencimentos, vai se caracterizar pela recusa do mandato social imposto hegemonicamente pelo capitalismo. Lourau, em seus escritos, procurou ligar o conceito de análise de implicações ao de institucionalização, afirmando a multiplicidade das práticas ao problematizar a unicidade e homogeneidade do mundo.

Em suma, um pesquisador implicado tem como cerne a ideia de rompimento com um mundo objetivo, axiomático, homogêneo, neutro e uníssono. A postura é de problematização, por aceitar que a composição existencial é muito mais complexa do que parece, e que apenas pela implicação se constitui um caminho possível para colocar as práticas em análise. A análise institucional incorporou o “princípio da incerteza” de Heiseberg. Esta analogia consiste na seguinte observação: Heiseberg foi um notado físico que, a grosso modo, em sua observação sobre a dinâmica dos elétrons, afirmou que quanto mais precisamente se medir uma grandeza, forçosamente mais será imprecisa a medida da grandeza correspondente. Em outras palavras, quanto maior a objetividade e neutralidade empreendida em uma análise, mais distante se ficará da complexidade que uma determinada composição de forças possui. Lourau chamou isso de “efeito de heiseberg”, “tornando-se no campo das ciências humanas e sociais uma crítica radical às pretensões defendidas pelas pesquisas positivistas de “distância ótima” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2012, p.132). Ainda, segundo Coimbra e Nascimento:

A ferramenta “análise de implicações” supõe, dentre outras, a análise das forças que atravessam e constituem o encontro pesquisador-campo de pesquisa, colocando em discussão as práticas de saber-poder enquanto produtoras de verdades – consideradas absolutas, universais e eternas – seus efeitos, o que elas põem em funcionamento, com o que se agenciam. Rompe-se com a lógica cartesiana de neutralidade e objetividade presente no pensamento ocidental e nos modos dominantes de se fazer pesquisa. Com isso, afirma-se a pesquisa-intervenção, que tenta escapar das propostas conscientizadoras e adaptacionistas. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2012, p.132)

Para esta dissertação, a ferramenta “análise de implicação” foi uma peça fundamental de montagem, pois permitiu que o pesquisador se colocasse no campo

da imanência, pensando não para reproduzir, modular ou exemplificar de forma objetiva alguma categoria, mas sim para forjar outros pensamentos, para estar mais próximo desta imensa complexidade-multiplicidade que o campo existencial concentra. Em suma, é uma análise ocorrida no território de intervenção, em que problematiza diferentes questões em jogo que, de outra forma, seriam denegadas ou nem consideradas. Quem escreve a análise de implicação não é somente o pesquisador, mas também o aluno, professor de História, pai, marido, cidadão e tantas outras vozes de alguns autores, historiadores, educadores que convergem para a singularidade em que se opera esta escrita.

Mas onde está então esta análise de implicação? Desde o início da introdução: ao falar da minha prática, do que me fez chegar até aqui, das forças que tensionam, da trajetória profissional, das leituras; tudo está inscrito em uma implicação. Escrever sobre aulas de História, colocar em análise as práticas pontuadas no plano ao qual faço parte: eis a análise de implicação. Contudo, é importante citar que, para chegar à escrita desta dissertação, houve como um “primeiro passo” a escrita das implicações que geraram impulso no estabelecimento de um campo problemático. Em resumo, a análise de implicação é o exercício do intelectual implicado, que escreve no plano das práticas, na imanência, como já dito.

i.3 - Cenas, invenção e cartografia

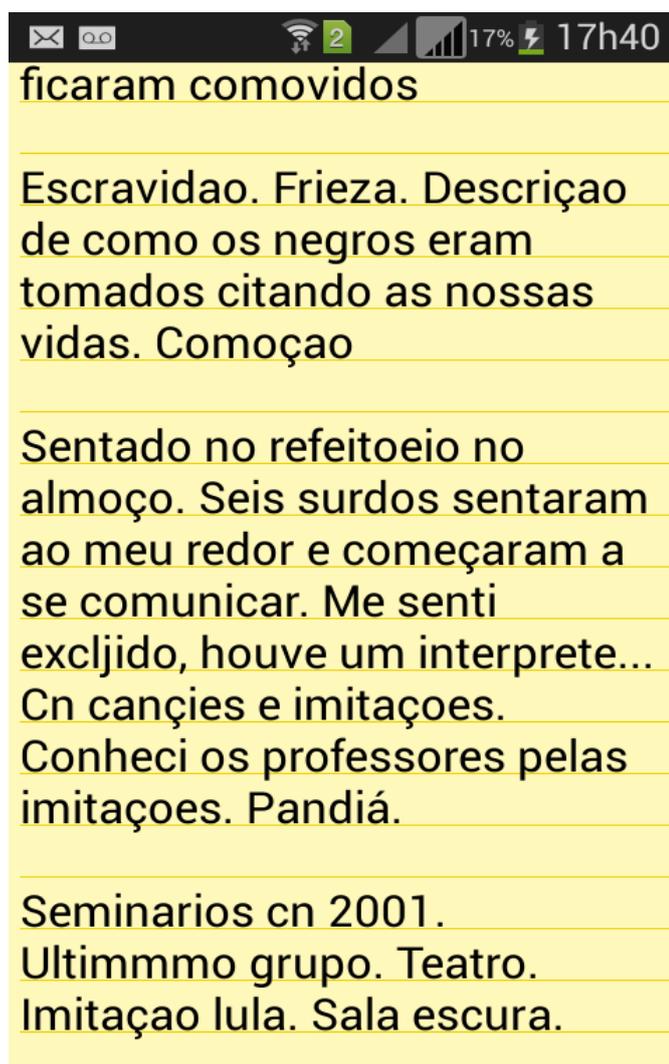
Em sua etimologia, cena vem do latim *scena*, que remonta a uma paisagem, uma configuração pontual para um determinado momento. Uma paisagem pode mudar ao sabor do tempo ou da forma como se olha para ela. Isto é uma cena, a emergência de um fato que é transitório em sua própria natureza. Um instante para um determinado instante. A palavra cena foi escolhida para expressar algumas experiências registradas no diário de campo – *color note*. Seria algo como uma fotografia. No momento em que a experiência emerge, rapidamente uma anotação é salva no dispositivo. O aplicativo surge assim como um dispositivo de subjetivação, definindo-se como algo que detém alguma novidade, enunciando forças que compõem o plano em que houve a anotação do ato experienciado. Ao escrever sobre Foucault, Deleuze (1996) assevera sobre um dos sentidos que o dispositivo pode assumir:

Assim, todo o dispositivo se define pelo que detém em novidade e criatividade, e que ao mesmo tempo marca a sua capacidade de se transformar, ou desde logo se fender em proveito de um dispositivo futuro, a menos que se dê um enfraquecimento da força nas linhas mais duras, mais rígidas, ou sólidas. E, na medida em que se livrem das dimensões do saber e do poder, as linhas de subjetivação parecem ser particularmente capazes de traçar caminhos de criação, que não cessam de fracassar, mas que também, na mesma medida, são retomados, modificados, até a ruptura do antigo dispositivo. (DELEUZE, 1996, p.87)

O *color note* funciona como um dispositivo que captura alguns pontos em meio a um mar que se pode chamar de multiplicidade. Na medida em que se torna uma ferramenta de análise e de intervenção, a escrita da cena a partir da anotação salva marca a capacidade transformadora do mesmo dispositivo. As palavras salvas, como um pequeno esboço, quando revisitadas para a escrita da cena, têm como efeito algo novo e sempre diferente a cada lembrança. Assim a cena se manifesta como um caminho de criação que rompe com o antigo dispositivo – *color note* – para ser a enunciação de outro dispositivo – a dissertação. Contudo, não há cena no dispositivo, há um devir-cena⁵, pois a cena é um efeito que se faz visível na escrita a partir do pequeno e pontual rascunho apresentado no aplicativo. Trata-se da manutenção de uma linha atual, ou atualidade, algo que se cria a cada instante, uma novidade transitória, mas permanente em sua emergência: “O atual não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir-outro” (DELEUZE, 1996, p. 92)

⁵ A palavra devir tem um sentido que merece uma nota. Trata-se de “tornar-se diferente de si. É a potência de acontecer, diferindo de si sem jamais confundir-se com o estado resultante dessa mudança” (FUGANTI, 2012, p. 75). Seria uma transitoriedade contínua, um movimento de afirmação da diferença, de diferenciar o que difere, de constatação de um movimento que se baseia no ressoar e na reverberação das diferenças que se operam em continuidade.

Figura 3 - Screenshot 2



Nota: Exemplo do registro das experiências no *colornote*. Aqui, neste diário de campo, os fatos são escritos no momento da experiência. Exatamente na ocasião em que ocorre o atravessamento ele é descrito no aplicativo, mas ainda em forma bruta. Torna-se uma cena quando este fato bruto é revisitado pelas memórias e pelas forças do presente para torna-se uma narrativa. Por isso há erros de ortografia, uma escrita apressada para não se perder a emergência do fato.

A composição das oito cenas constituem-se como um efeito forjado por essa noção de dispositivo, em que há a abertura para a invenção, para o novo, para a criação na composição de linhas diversas. O *Color note*, bem como o celular enquanto diário de campo⁶, se define pelo que se passa de mais duro e formal; um dispositivo que atravessa as linhas que marcam a capacidade de se transformar,

⁶ Não há distinção entre o aplicativo e o celular como dispositivo; ora cita-se um ora cita-se outro, com o mesmo sentido. Não existe conteúdo sem forma e forma sem conteúdo. Como dispositivo, um está intrínseco ao outro.

rachando e enfraquecendo as linhas mais duras e sólidas. “Quando as linhas mais rígidas se fragmentam abre-se espaço e tempo para traçarem caminhos de criação” (DIAS, 2014(b), p. 6). O *color note* pode assumir a função de uma ferramenta informática. Mas o seu uso, atento a multiplicidade das linhas e efeitos, pode ganhar a forma de um dispositivo.

Mais um detalhe: o dispositivo não é uma ferramenta de pesquisa de enumeração dos sujeitos e objetos envolvidos na pesquisa, ou de análise sobre uma determinada coleta de dados para algum tipo de quantificação e/ou comparação. Existem múltiplas linhas de força que compõem um dispositivo, não comportando uma visão limitada e dicotomia de sujeito-objeto. Segundo Dias:

Nos dispositivos existem múltiplas linhas de segmentaridades diversas, de visibilidade e de enunciação, luz e enunciação que não são nem sujeito nem objeto, mas regimes definidos pelo visível, pelo invisível e pelo enunciável, com suas derivações e suas transformações. As linhas de força comportam o saber e o poder. (DIAS, 2014(b), p.5)

Gomes (2012, p. 117), auxilia a colocar de pé esta ideia de cena como um dispositivo, quando faz uma colocação logo na primeira linha de seu texto. Escreve ela: “Fazer fotografia é querer descobrir mais sobre o mundo em uma cena, através da possibilidade de reconstruí-la e depois contemplá-la”. A fotografia é entendida como a captura de uma cena: a captura de uma paisagem. Assim sendo, faço um convite ao leitor, na próxima citação, em que onde houver a palavra “fotografia”, substitua pela palavra “cena”:

A **fotografia** e a pesquisa desejam a superação do olhar passageiro, da matéria em movimento, do transitório: é quando a vida pede por memória. **Fotografia** e pesquisa são memórias do mundo ou máquina que altera e libera fluxos dos devires do visto e do sentido.(...) Partiremos da ideia de que a fotografia e a pesquisa não são duplos, não representam mas que **inventam a vida**: compõem a matéria em suas tantas velocidades de transformação. São matéria, memória e corpo. (GOMES, 2012, p. 117, grifos meus).

A cena emergente e forjada como um efeito da experiência, alinhada à pesquisa-intervenção, deseja o deslocamento do olhar passageiro para um olhar atento às subjetividades, ou melhor, à produção de subjetividade. Por si só, a cena é apenas uma captura, como uma fotografia sem contemplação, esquecida ao léu. A escrita, reescrita, leitura e releitura da mesma faz dela um caminho possível para a

variante de um mundo que já está dado de antemão. A cena, seja pelo pensar da mesma, sua escrita ou (re)leituras, é uma invenção da vida. Nesse sentido, trabalhar com as cenas é também um modo de análise da produção de subjetividades. Você pode olhar para a mesma foto em diferentes momentos da vida, mas cada olhar é provavelmente único em seus detalhes, nas emoções que se afloram e nos sentidos que a imagem ganha em diferentes circunstâncias.

Assim é uma cena. Quando eu estou em aula e algo emerge como uma experiência, rapidamente faço o pequeno e pontual registro no aplicativo. As formas que esta pontualidade ganha entre a elaboração do texto e as forças da atualidade⁷ são a construção do novo, talvez poder-se-ia então chamar de uma invenção. Não uma mentira, mas uma invenção. Como certa vez afirmou o poeta Manoel de Barros (2006, não paginado) “tudo o que eu não inventei é falso”. A cena é mesmo uma invenção, todavia, não como um estalo súbito ou uma criação repentina e isolada:

A invenção não opera sob o signo da iluminação súbita, da instantaneidade. A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação e de conexão entre fragmentos, sem que este trabalho vise recompor uma unidade original, como um *puzzle*. A invenção se dá no tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, produzindo, a partir dele, bifurcações e diferenciações. **O resultado é necessariamente imprevisível.** (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008, p. 141, grifos meus).

Quando um apontamento, um pequeno registro é recuperado no aplicativo para se tornar uma cena, pela noção de invenção aqui afirmada, sabe-se que o resultado, a composição da escrita, é algo imprevisível, pois mesmo na realização da escrita operam as forças da atualidade que moldam a invenção na sua imprevisibilidade. Em outras palavras, não é possível escrever a mesma cena, pela mesma pessoa evidentemente, duas vezes sem que haja diferenças.

Retomando o uso da expressão produção de subjetividade⁸ na análise e utilização da cena, é importante afirmar: este não é um termo para designar o mesmo que sujeito, eu, consciência, identidade ou qualquer termo que insiste em

⁷ Atualidade no sentido referido por Deleuze (DELEUZE e PARNET, 2004): não como uma presentalidade contextual ou uma noção apenas cronológica, mas sim como a emergência das forças na ocasião do acontecimento.

⁸ Sentido análogo à dessubjetivação: um deslocamento da noção dicotômica sujeito-objeto. Esta última nega a multiplicidade e a complexidade da existência. A produção de subjetividade está muito além da conjugação de somente duas forças na composição de um plano.

manter o seu lugar em um lugar já dado previamente, como se refere Dias (2014(b), p. 6), mas sim uma forma de se deslocar, de apropriação de forças para a expressão de um modo inteiramente novo, que singulariza a experiência.

Parafraseando Gomes (2012, p. 118), não sendo aquilo que parece, por estar em constante mudança, a experiência capturada e o pesquisado já passaram. Tais imagens irradiam, sobre si mesmas e sobre outras, devires que indicam a finitude das formas e o modo universo: este nunca acaba porque não se fixa e, em suas multiplicações, vai sendo operado. No esforço de perscrutar o fabricar da cena no pesquisar, partiremos da premissa de que o sentido do acontecimento é o próprio sentido e um dos efeitos possíveis é que a cena criou uma linguagem, porque realizou um corte no tempo e tornou-se a estética do instante.

O modo complexo, infinito, imensurável; esta é a metáfora para a complexidade da existência. As cenas criadas e registradas neste trabalho são como efeitos de captura, é como tirar uma foto, daí, na elaboração da cena, vem a vazão imprevisível, na (re)leitura, na (re)escrita e nos efeitos possíveis, sempre outros a cada olhar. Para Gomes (2012), a fotografia cria em sua novidade uma linguagem. Pode-se entender esta como um conjunto de signos e fonemas que produzem sentido dentro de uma determinada harmonia, tornando-se possível a comunicação e o sentido.

As práticas aqui enunciadas estão inscritas nesta mesma linha, são como uma linguagem, que se faz possível pela sua inscrição nesta dissertação. A dissertação é o bojo, o meio de operação que gera a consistência para as cenas. Na conjunção entre as cenas e a dissertação surge uma linguagem. Mal comparando, seria como um cinetoscópio⁹, herdeiro do daguereótipo¹⁰, em que a sobreposição de várias imagens fabricadas em um cinetógrafo, em uma tira de filme em *looping*, sobre um intenso foco de luz, operaria o movimento. As fotos transformam-se em filme, as cenas, antes isoladas, fazem agora parte de um enredo.

O que os expectadores do final do século XIX viram maravilhados na demonstração pública dos irmãos Lumière eram, em verdade, uma coleção de fotografias colocadas em sequência – quadros – que, pelo movimento operado na

⁹ Instrumento de projeção óptica interna de filmes inventado por William Kennedy Laurie Dickson, em 1891.

¹⁰ Em francês, *daguerréotype*, foi o primeiro processo fotográfico a ser anunciado e comercializado ao grande público, divulgado em 1839 e inventado por Louis Daguerre.

projeção, transformou o conjunto das imagens capturadas em um “filme”. Talvez seja possível fazer aqui um paralelo: o cinestocópio – ou o posterior cinematógrafo – seria a escrita, as imagens seriam cada uma das cenas e práticas aqui enunciadas, a luz seriam as noções e conceitos pautados na invenção, o movimento do *looping* seriam as forças na atualidade aplicadas às cenas e, o enredo, – o filme projetado – seria a dissertação. O encontro do leitor com a execução deste filme opera então um plano de sentido. Em consonância, cito Gomes:

Assim, o sentido do objeto e da cena é operado pelo corpo que ocasiona o encontro. O sentido ou pensamento atravessa a barreira da força e torna-se forma quando acede a diferença gerada pela produção de sentidos. (2012, p. 118).

As cenas, assim como uma fotografia, são registros de episódios transitórios, mas que possivelmente são os alicerces da própria existência, falo assim da experiência e a necessidade intrínseca à condição humana em lembrar e transmitir suas experiências pelas gerações. As pequenas histórias, relatos inventivos pautados nas anotações sintéticas, são nesta dissertação a composição de um possível, de uma forma de se compreender, ensinar e experienciar a História e as muitas histórias que se passam. Não são narrativas que buscam algum tipo de compreensão, são à expressão da vida, do marcar a vida em sua singularidade. Não são para apreensão, mas para “desapreensão”.

Ao escrever entre o ensino de História e experiências, escrevo com as impressões que, ao longo do tempo até o presente, tem movimentado o olhar. Não se trata, evidentemente, de criar uma série de referenciais que visam aprimorar de alguma forma o ensino de História, isso já foi aqui afirmado. Não objetivo aqui referendar atitudes, defender procedimentos ou sugerir soluções, mas sim colocar em análise as práticas e modos de fazer. Pensar o ensino de História em seu processo, mas diretamente relacionado ao plano dos acontecimentos emergentes entre alunos, professor e ensino de História. Para tanto, a pesquisa-intervenção é aliada nestas análises.

Neste sentido, pesquisar não tem mais a ver com saber sobre, pois se envolve com um “saber com”. Cartografar seria algo como:

Habitar um estado de coisas, seus trajetos possíveis, seus impossíveis, subtrair o que insiste e produzir com. (...) Busca-se o que é menor, aquilo

que agita um estado de coisas, que faz problema, deste modo, ouvidos, narizes, bocas, mãos, se põem a vasculhar um acontecimento. Desenham-se os movimentos que não são completamente apreendidos, mas, seguidos por uma atenção *flutuante*. (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2012, p.45)

Os sentidos estão abertos. Na cartografia as forças que se compõem no plano ao longo da pesquisa são colocados em análise, mas, para tanto, é preciso assumir uma postura de inserção em que as pequenas coisas, as ínfimas e, na linguagem de Manoel de Barros (2006), as “desinteressantes”, possam ser colocadas em análise. Não como a dissecação de fatos, mas num ato de pesquisar com, pesquisador e pesquisado estão juntos, indissociáveis pela apreensão de sentido. “Cartografar é pesquisar o acontecimento acontecimentalizando” (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2012, p. 46). Tal afirmação tem um sentido caro para uma pesquisa que se pretende pensar com o ensino de História. Acontecimento no ato de cartografar não é um método pronto em que fatos passados são colocados à luz de uma análise criteriosa, com arcabouços teóricos bem definidos. O ato de pesquisar, a ação em meio a pesquisa, é também o próprio acontecimento que se coloca simultaneamente como ato de pesquisa e ato pesquisado. O trajeto percorrido pelo pesquisador – a escrita da dissertação – não é um arremate final, na conclusão das verificações apuradas, mas sim o próprio foco da pesquisa, é por esta razão que não se afirma que a cartografia é um pesquisar sobre, mas um pesquisar com: com cansaço, com as decepções, com a alegria, com pressa, com prazos, com os atrasos, com as invenções e etc.

ao invés de leis abstratas o que realmente importa são as cores, odores, sabores, caprichos, texturas, velocidades e outras veleidades mundanas. Antes de buscar ultrapassar as aparências e sua superficialidade é exatamente na experimentação desta superfície que se faz a vida do cartógrafo. (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2012, p. 46 e 47).

Na cartografia, a pesquisa se desenvolve na imanência. Não se trata, como já afirmado, de uma perspectiva pela transcendência, na evocação do velho método cartesiano de se isolar objetos em nome de uma cientificidade-objetividade acima de qualquer questionamento, como a construção de uma verdade – inteligibilidade – concreta que não se pode duvidar:

Pesquisar com a cartografia é encontrar-se com reentrâncias fugidias de dimensões mínimas que abrem problemáticas ilimitadas, sem espaço para

binarismos advindos da partição abstrata do mundo em categorias estanques (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2012, p.47).

E ainda:

Enquanto no método cartesiano buscamos nos desvencilhar de nós mesmos, para abarcar a universalidade de um sujeito epistêmico geral, aqui não pretendemos a anulação da perspectiva, ainda que isso não signifique ficar preso em si, em um eu romântico que se vê presa de um solipsismo subjetivista. ***Devemos infectar o mundo com nossos caprichos e nos infectar com as idiossincrazias do mundo:*** realidade constituída na relação através do contágio virótico sem qualquer assepsia e esterilidade. (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2012 COSTA; ANGELI; FONSECA, 2012, p.47, grifos meus).

Em suma, na cartografia, o eu na sua mistura ao coletivo tem um papel fundamental na produção da pesquisa. Em alusão a citação anterior, é ser contaminado e contaminar; é escrever entre um campo sem negar a sua potência; tratar de um assunto como parte do próprio assunto. Não separação ou dicotomia, binarismo, maniqueísmo e dualidade; para a cartografia, esta seria uma maneira limitada de se relacionar com a complexidade da composição existencial. A cartografia pressupõe a existência de uma infinita rede de possibilidades e forças. Cartografar é colocar em análise estas forças, não em sua totalidade, seria impossível, mas pelo possível, pelo olhar atento e pela abertura às pequenas coisas que passam e atravessam.

Entrevista de campo

Estava em meio a uma aula no ensino médio quando repentinamente batem na porta. A explicação é interrompida, fui atender e lá estava uma ex-aluna, concluinte do curso “normal”. Pedi licença para a turma e fechei a porta atrás de mim. Depois das costumeiras saudações, perguntei a ela o que desejava. Disse ela então que precisava fazer algumas entrevistas com os professores para uma determinada disciplina da área de educação e, assim, lembrou de mim. Falei que estava pronto para respondê-la, naquele mesmo momento; não protelei, embora tenha sentido que ela, preocupada com a minha aula, me convidaria para marcar em outro horário. Falei: “pode começar, não deve demorar e a turma não vai se importar”. Ela começou assim: “qual é o seu método para dar aula?” Não tinha uma resposta pronta para isso, haveria um nome-método que pudesse resumir o conjunto

das minhas ações e que comporte assim a totalidade das minhas práticas como professor, ou pelo menos o sentido percorrido pela mesma? Mas, para não demorar e nem dificultar o processo, respondi com uma palavra: “Cartografia”. Ela olhou para mim, deu um sorriso e anotou, para minha surpresa ela não perguntou o que era isso. Em seguida ela perguntou: “como o senhor faz para ganhar a atenção dos alunos e controlar a turma?” Mas uma pergunta que suscita muitos pensamentos, mas precisava ser objetivo, uma turma estava a me esperar para a continuação da aula. Respondi então “eu escuto”. A aluna sorriu novamente e disse: “o quê?” Repeti pausadamente com um sorriso: “eu escuto os alunos”. Ela anotou na sua ficha. Havia uma terceira e última pergunta, não me lembro qual era, mas uma coisa eu não esqueço, após as duas primeiras respostas dadas por mim parecia que a jovem estava com mais pressa do que eu. Cumprimentado-me rapidamente e se despedindo com um sorriso entrecortado, ela desceu as escadas. Pensei: “será que ela acha que sou louco?”

Figura 4 – “Entrevista de campo”

ψ grupo com pesquisa no céu. A produção e o debate foram bons. Pandi imperialismo

Pioneiros. O premio. Debate sobre etica

Entreviste na porta da sala. Aluna ensino normwl. Perguntas sobre o metodo de ensino. Tres perg. Cartografia. Espanto.

Filme preço do amanha. Belford. Pedi aos alunos para responderem ovque fariam se tivessem apenas um hora emv seu relógio. Muitos responderam que iriam comer

A cena enuncia o método da cartografia feito na escuta. Este método se constrói, se estabelece ao longo do percurso. Como se compõem na imanência, não tem um modelo pronto, é um modo, uma posição, uma abertura frente a um plano de forças. É buscar a desnaturalização, ou seja, criar rupturas com conceitos naturalizados. Porque a aula é um lugar em que, muitas vezes, o professor explica algo para os alunos aprenderem? Este é um exemplo de uma arraigada naturalização na educação em geral. Cartografar é estar em vigilância, promover o estranhamento e se colocar em atenção para as pequenas manifestações de um plano que diz muito sobre o instante. Entender o processo intervindo no mesmo, pesquisar e pensar sem separar-se do campo pesquisado. Ao responder para a aluna “o método da cartografia”, não tratei de um método pedagógico para ensinar História, mas de uma conduta, um modo, uma forma de estar e colocar em análise as forças em seus pertencimentos e em suas virtualidades.

i.4 - A composição da escrita

Para autores que abordam o ensino de História, como Pinsky e Pinsky (2010), Karnal (2010) Fonseca (2004), Cabrini (2000) Schimdt e Cainelli (2004) Bezerra (2010), dentre outros, a História deve ser uma ferramenta formadora de seres cidadãos, em que uma série de valores e comportamentos éticos e historicamente consolidados devem ser trabalhados em sala para que o aluno seja então moldado e preparado para uma vida em sociedade e, de alguma forma, para o mercado de trabalho. Estas compreensões, quase que consensuais, são forças que permeiam as práticas de ensino de História que colocarei em análise.

Além desta questão, existem muitos outros aprioris que fazem da História uma área do saber com prerrogativas bem delineadas, como a linearidade do tempo, a dicotomização dos processos históricos – como as classes por exemplo – entre outros aspectos. Há também a sala de aula como um território – que tem suas configurações espaciais próprias e intencionais – os alunos, o clima e tantas outras variantes que constituem vetores que fazem do olhar sobre cada aula como a captura de um movimento ininterrupto; cada aula, como cada recorte em nossa história de vida, é algo único.

Ainda no primeiro capítulo, realizo um mapeamento do ensino de História na atualidade. Citando alguns trabalhos de relevância em sua área, apresento algumas

ideias que são praticamente consensuais, como a questão da problematização, a relação entre a História curricular e a história do aluno, a História em sua função social como formadora de um cidadão crítico e consciente, os conceitos que envolvem este tipo de ensino, dentre outros aspectos. Contudo, este ato de mapear não se trata apenas de uma enumeração de autores e suas considerações em uma escrita asséptica em que nomes e citações são registrados. Trata-se antes de um mapeamento ao modo de Deleuze e Guattari (1995), em que, como um rizoma, o mapa não é um decalque, ou seja, uma mera representação. Nas palavras dos autores:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, demonstrável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (...) Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre “ao mesmo”. Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida “competência”. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 22).

Por mapear o ensino de História estabeleço então uma trama, em que visões já consolidadas são contrastadas com perguntas e polemizadas com questões que envolvem as políticas de cognição inventiva (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008). Não há um padrão ou uma solidez afirmativa; ao sabor do surgimento das considerações, costuro o texto por uma irregularidade-regular, por um paradoxo em que as referências abordadas em ensino de História são salpicadas de perguntas e modos de pensar pautados na invenção¹¹.

No segundo capítulo, polemizo as naturalizações mapeadas no capítulo anterior sobre o ensino de História. Trata-se de empreender-se uma descristalização (DIAS, 2014(a)), em que as noções e conceitos desenvolvidos por Foucault (2010)¹² e algumas considerações esboçadas por Rancière (2014) tornam-se a base neste processo de problematizar consensos. Foucault foi um historiador que inaugurou muitas rupturas, forjou formas de pensar para além dos continuísmos e das

¹¹ Invenção apresenta-se como um conceito associado a uma política de cognição inventiva. Um desenrolar dinâmico, não repetível, que produz novas ações e não pode ser considerado modelo para uma aplicação *aposteriori*. Algo que se faz constantemente, sem um resultado pronto. Um processo experienciado no plano da coletividade. (DIAS, 2012, p. 58 e 59). Haverá, mais adiante, um maior aprofundamento desta perspectiva.

¹² Aqui destaco também as contribuições de Veyne (1982), Rago (2002) e Júnior (2008). Historiadores que escreveram sobre Foucault e auxiliaram na composição deste capítulo.

generalizações históricas; suas contribuições são imprescindíveis para se pensar um outro modo de se encarar a História e, por conseguinte, o processo que envolve o seu ensino. Rancière (2014), em seu livro em que ensaia uma poética pensada pelas concepções sobre História – advindas do movimento dos *Annalles* – apresenta perspectivas interessantes sobre a constituição da História, do fato e da composição da narrativa. Todavia, estes autores, especialmente Foucault, são dispositivos para se pensar as práticas aqui enunciadas, não há a pretensão de abordar aprofundadamente o conjunto das obras, conceitos e ponderações que neles existem. Repito, são dispositivos para enunciar, para descristalizar, para dar visibilidade a um outro modo de fazer o ensino de História.

O terceiro capítulo está fundamentado em algumas problemáticas que envolvem um modo de se operar o ensino de História outro. A saber: a invenção, rompimento com as noções cristalizadas, enunciados forjados nas práticas e o signo do novo e do imprevisto. Para tanto, há alguns intercessores e dispositivos para se pensar as práticas aqui referidas. Alguns conceitos são destacados nesta parte, tais como Cognição inventiva (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008), formação aberta (DIAS, 2011), autopoiesis (MATURANA; VARELA, 1995), experiência (BENJAMIN, 1987; LARROSA, 2002) e modo educante (DIAS, 2011). Este não é um capítulo de mera apresentação de conceitos, mas sim uma parte em que as cenas e práticas continuam a visitar a escrita e os conceitos surgem como recursos para forçar o ato de pensar e contribuir na análise das situações que emergem a partir da experiência em sala de aula.

No quarto capítulo, a obra de Jacques Rancière (2004), será a base deste capítulo. Após a análise de tantas situações pautadas na pesquisa-intervenção e especialmente na cartografia, uma ideia se pode concluir: o professor atento à invenção e à noção autopoietica é possivelmente um “mestre ignorante”¹³. Um conceito que pretende-se problematizar neste trecho é o de formação em sua relação entre as cenas – expressões de uma prática – e Rancière com o seu mestre ignorante se torna um importante intercessor. Não é um capítulo de conclusão para a demonstração de um modelo eficaz, mas apenas a emergência da experiência na leitura do ensino universal de Jacotot e a prática colocada em análise nesta

¹³ Trocadilho com o título da obra de Rancière. Segundo o subtítulo, há “cinco lições sobre a emancipação intelectual”. Em resumo, o livro vai de encontro a ordem explicadora – o conhecimento como efeito passivo de uma explicação unilateral – através do método emancipador.

pesquisa. Um capítulo para incitar perguntas. No ensino de História, o quanto embrutecedor ou emancipador pode ser um mestre?

Contudo, algumas (in)conclusões findam esse trabalho. São rabiscos, desenhos sem uma forma solidamente definida. Traços em movimento que explicitam os cruzamentos entre a formação inventiva e o ensino de História. Larrosa (2014), torna-se um importante intercessor neste trecho, não para afirmar um novo manual de ensinar. Longe disso. Mas sim para ajudar a pensar a retomada de algumas cenas e enunciá-las ao plano da experiência. Seria como uma conversa em que o aprendizado forjado neste trilhar metodológico ganha corpo e, este corpo, torna-se um possível outro, um operar inventivo do ensino de História.

1 ENSINO DE HISTÓRIA: UM MAPEAMENTO

“Resistência não é para se opor, mas para inventar a vida”

Dias

1.1 Mapeamento do Ensino de História

O propósito deste capítulo é construir um mapa do que seria a abordagem teórico-prática do ensino de História na atualidade. Para tanto, trar-se-á tona os conceitos, as convergências, as abordagens e as considerações preponderantes neste campo. Contudo, não se trata de uma mera enumeração fechada de apontamentos, mas de uma trama, em que, ao longo da exposição de ideias, seguem-se perguntas que forçam o pensar. Para melhor explicar os sentidos deste mapa, cito Deleuze e Guatarri: “O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para a abertura máxima sobre um plano de consistência” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 30). Neste plano de consistência não há objetos, mas processos de objetivação e nem tão pouco sujeitos, mas processos de subjetivação. Um mapa que funciona como dispositivo para cartografar as concepções de História e de seu ensino, seus distintos modos de funcionar, suas científicidades, seus usos e efeitos na produção de verdades.

O mapa, neste sentido, é um caminho para se estabelecer uma outra forma de encarar o possível no que tange às concepções sobre ensinar História. Mapear é um processo, continua para além destas linhas aqui redigidas, segue seu fluxo na reverberação das perguntas sobressaltadas. O mapeamento, aqui nesta dissertação, está diretamente ligado à noção de experiência: não é um ato referencial, mas sim o efeito emergente de experiências. O mapear é um agir em que se enunciam indagações para tensionar uma certa ótica vigente e quase hegemônica de encarar os usos utilitários no ensino de História.

O mapa ganha vida própria. As forças que tornam possível a sua composição permanecem a ressoar e provocar atravessamentos. As perguntas e a análise aqui propostas não se limitam a uma apresentação conceitual para posterior

aprofundamento sobre um determinado objeto; o mapa é emergência, imanência, efeito de um plano a qual faço parte. Faz parte da singularidade, tensiona, perfura, estremece as práticas de um professor mergulhado – ou em mergulho – na invenção¹⁴.

Em suma, o mapeamento aqui referido visa a criação de um plano não fechado em si mesmo, mas aberto por se permitir indagar; que tensione o pensar, com perguntas que desmancham a objetividade apresentada pelos autores que tratam o ensino de História. Este é um mapeamento que se constitui para analisar práticas e movimentos, ou seja, inserir os modos de fazer e de ensinar e de aprender e de se relacionar. O mapa, então, oportuniza colocar em análise as linhas que orientam o ensino de História no presente. Antes de mapear, algumas perguntas são levantadas para funcionar como uma espécie de diapasão: ao se lançar o impacto experimenta-se a ressonância das ondas sonoras no desdobramento deste mapa e no desenrolar de todo o texto. Mas qual o sentido destas perguntas? São a tentativa de se comprovar hipóteses? De se buscar respostas precisas? Ou seriam perguntas que se constituem para provocar o ato de pensar?

É possível se pensar em uma História para além da dialética? Ensinar História é necessariamente abordar temas em que haja a transmissão de ideologias e valores morais? É possível se pensar o ensino de História sem qualquer noção utilitarista da mesma? A representação e a dualidade são o único caminho possível para se pensar o ensino de História? É possível pensar em um modo de ensinar História sem continuísmos? Existem universais históricos além de qualquer questionamento ou todas as máximas podem ser deslocadas? A História é uma ciência? A História é uma ficção-invenção? Ao se ensinar História, trata-se da transmissão da verdade, da constituição do real, ou de uma invenção? Como se opera a invenção no ensino de História ou na constituição da própria narrativa histórica? Como o ensino de História pode ser associado à noção de experiência?

¹⁴ Cabe aqui mais uma nota sobre essa palavra. A invenção, como já citada anteriormente, não é somente um substantivo ao acaso, mas trata-se de uma noção cara para uma forma de pensar alinhada com a diferença – filosofia – e com autores como Foucault (1987, 2010), Deleuze (1995), Deleuze e Parnet (2004), Guattari e Rolnik (2005), Maturana e Varela (1995) e etc... que tratam a concepção da existência por sua multiplicidade. O inventar seria o processo que possui a alternativa de se deslocar do modelo de representação, não é uma teoria, mas uma prática, um mecanismo de coengendramento em que inventar algo é, ao mesmo tempo, uma autoinvenção. A invenção de si é a invenção do mundo (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008, p. 142). Não existe assim uma externalidade pura, a relação da singularidade com a complexidade de seu meio se dá em constante processo de invenção. Esta invenção consiste na extensão e manutenção de um campo problemático (DIAS, 2011).

Como o atual comporta uma dimensão de compreensão da História? Quais são os deslocamentos que o conceito de ontologia do presente de Foucault provocam na concepção sobre História e no ensino da mesma? Como a noção de instantâneo de Foucault provoca deslocamentos nas práticas de se ensinar História? A História necessariamente tem por objetivo a formação de cidadãos críticos? Neste caso, o que se pode entender como formação? Como as noções de formação e deformação podem ser pensadas no processo que envolve o ensino de História? A invenção é um caminho possível para se pensar o ensino de História?

A produção de subjetividade – dessubjetivação – é um deslocamento que provoca que tipo de ruptura com as noções mais arraigadas sobre o ensino de História? Existe um caminho na prática do ensino de História sem que existam ideias prontas, clichês ou algo dado de antemão? Em que medida o ensino de História pode ser pensado pela imprevisibilidade? Que deslocamentos podem ser feitos para se pensar um ensino de História para além da lógica capacitadora que produz verdades únicas? Como o ato de se ensinar História pode ser pensado sem a constituição de um saber prévio muitas vezes generalizante? É possível entender o ensino de História como uma dimensão de tessitura; coemergente na articulação entre pessoas, conhecimentos, relações, programas e gestos?¹⁵ Porque falar em um ensino de História em que há produção de subjetividades no lugar de formação de cidadãos? Como o exercício de se ensinar História pode deixar o território da transcendência para a imanência? Que associações podem ser feitas entre o ensino de História e o conceito de formação aberta, proposto por Dias (2011)? Como o ensino de História pode comportar uma noção autopoietica e que tipo de deslocamento tal dimensão opera nesta prática? Como os conceitos de plano de forças e agenciamento podem ser pensados pela prática de se ensinar História?

Nunca é demais repetir e lembrar, o que foi apresentado acima são perguntas, não hipóteses que seguem um modelo de pesquisa qualitativa em que se espera a sua observação e comprovação subsequente. São ressonâncias, não serão respondidas neste primeiro capítulo, nem ao longo da dissertação, pelo menos em seu sentido comprobatório e afirmativo. Não se trata de apresentar um modelo fechado de ensinar História que “dá certo”. São emergências da experiência; as perguntas voltarão, dialogarão e provocarão escritas e formas que podem ser talvez

¹⁵ Pergunta análoga a feita por Dias (2014(b), p.3) sobre a formação de professores e a produção de subjetividade.

como uma resposta, ou não, mas que, de alguma maneira, explicitarão o campo problemático aqui enunciado: um deslocamento para se pensar formas e modos de fazer um ensino de História pelos movimentos e suas práticas.

1.2 Algumas correntes historiográficas, um breve resumo

Antes de tratar o ensino de História propriamente dito, considero importante fazer uma rápida abordagem sobre as correntes historiográficas que têm norteado as práticas de ensino. Embora não seja o objetivo deste trabalho este tipo de análise, ela é importante, por se tratar da compreensão sobre os eixos que tem balizado as estruturas teóricas que fomentam hoje o ensino de História, especialmente no Brasil. Uma apresentação sintética, tendo em vista que não se pretende aqui fazer uma apurada análise documental e teórica sobre as muitas variáveis que o ensino de História apresenta e suas ramificações.

Ao longo das práticas emergentes como professor, é possível dizer aqui que existem diversas correntes historiográficas, que constituem diferentes formas de se pensar a História como uma área do saber voltada a refletir sobre os eventos passados. Todavia, existem três que parecem se destacar quando se pensa na influência sobre a produção de material didático e o ensino de História: seriam a noção Positivista, a Marxista e a identificada com a Nova História. Estas correntes, ao longo do tempo, tem referenciado a produção de currículos, programas e livros para o trabalho em sala de aula; compreendê-las, ainda que bem resumidamente, pode auxiliar na análise dos conceitos sobre ensino de História.

A noção Positivista¹⁶, mesmo após inúmeras revisões conceituais, continua a ter grande força na construção de currículos e mesmo nas salas de aula. Por essa concepção valoriza-se a objetividade no conhecimento histórico, conferindo grande importância a aspectos que possam colocar a História em uma área acima de dúvidas ou questionamentos, associando, o máximo possível, o saber histórico à

¹⁶A noção positivista é herdeira do termo positivismo. Este termo foi empregado pela primeira vez por Saint-Simon, ainda no século XIX, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia. Fortemente influenciado pelas antigas concepções iluministas de exacerbação da razão, foi adotado por Augusto Comte para a sua filosofia e, graças a ele, passou a designar a grande corrente filosófica que, na segunda metade do séc. XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações.

exatidão matemática. Datas, nomes, documentos, registros oficiais, e grandes convenções são a base desta linha.

Uma outra corrente bem presente e de grande força ainda na atualidade está identificada com o materialismo dialético de Marx e Engels, também lembrado como marxismo, que entende o saber histórico como a compreensão de processos cíclicos, que se repetem ao longo do tempo. Segundo esta linha, compreender e explicar processos históricos em diferentes épocas seria possível quando se entende a História como resultado de uma constante luta de classes, em que uma minoria detentora dos meios de produção e da riqueza resiste a luta de uma maioria explorada e subjugada. Diferentes fatos seriam então resultados deste processo maior.

Contudo, apesar destas duas correntes ainda fortes, há uma linha de compreensão da História que se sobrepõem a elas e que tem influenciado sobremaneira a produção de materiais didáticos e a construção de currículos. Seria a Nova História, alicerçada sobre as ideias desenvolvidas na Escola dos Annales¹⁷. De acordo com Fonseca (2003, p. 67), é importante ressaltar que as grandes narrativas teóricas, em meio às quais o Marxismo estava inserido, passaram por uma crise. Eram criticadas, dentre outros aspectos, por serem constituídas de ideias globalizantes, que pretendiam explicar qualquer fato ou evento a partir de determinados conceitos-chave e por estar ancorada numa concepção tão etapista quanto a História tradicional positivista sendo que esta se prendia na cronologia e no materialismo dialético dos modos de produção.

Para Burke (2008), um historiador pertencente a esta Nova História – como uma derivação da história cultural, que tem enfatizado uma abordagem sobre os sentimentos, mentalidades e manifestações culturais – a historiografia deve estar focada na criação do retrato de um período, de uma época e não uma análise política ou econômica a partir de documentos oficiais. Para o referido autor, o principal objetivo do historiador cultural é retratar padrões da cultura, em outras

¹⁷ A Nova História ou Nouvelle Histoire, como é conhecida a terceira geração da Escola dos Annales, tem Jacques Le Goff e George Duby como dois de seus principais expoentes. Essa vertente promoveu diálogo da História com outras Ciências Humanas, houve uma ampliação da noção de sujeito histórico, quando pessoas comuns, e não apenas ligadas à elite, passaram a serem investigadas. A vida social passou a ser problematizada a partir de diversos aspectos, que não apenas o econômico. Diversas fontes, além dos documentos oficiais, passaram a ser explorados como testemunhos históricos. BURKE (2008), aponta o surgimento da nova história cultural a, partir da década de 1970, como um novo paradigma da historiografia, sugerindo uma ênfase em sentimentos, mentalidades e suposições, e não em uma ideia ou sistemas de pensamentos.

palavras, descrever os pensamentos e sentimentos característicos de uma época e suas expressões ou incorporações nas obras de literatura e arte. "O historiador descobre esses padrões de cultura estudando temas, símbolos, sentimentos e formas". (BURKE, 2008, p.19).

Nesta perspectiva o autor destaca a importância de dialogar com o sujeito social em todas as suas formas de constituição: masculino, feminino, rural, urbano e outras, seria um aprofundamento através de microtemas para, pela pluralidade, alcançar uma melhor compreensão do sujeito histórico e do próprio processo histórico. De acordo com Vainfas (1997, p.137), este tipo de compreensão da História teria como base: "Microtemas, portanto, recortes minúsculos do todo social. Quanto ao estilo, costuma-se realçar seu apego à narrativa e à descrição em detrimento da explicação globalizante". Não haveria assim uma explicação que abarcasse diferentes processos históricos; de acordo com esta concepção, a História seria tão rica e diversa quanto nela se aprofundasse através da análise do micro presente na vida dos sujeitos históricos e em seus acontecimentos culturais, sociais e políticos.

1.3 Especificidades do ensino de História

Para dar continuidade ao mapeamento, é importante ressaltar que foi realizado um levantamento bibliográfico em alguns sítios: a Associação Brasileira de Ensino de História¹⁸, a Sociedade Brasileira de Ensino de História¹⁹, a Associação Nacional de História²⁰ e a Plataforma Sucupira da Capes²¹, esta especialmente nas principais universidades públicas do Rio de Janeiro. Não foi encontrada nenhuma obra que associasse as palavras chave Ensino de História, Cartografia; ou Ensino de História e pesquisa-intervenção; ou Ensino de História e filosofia da diferença; ou Ensino de História e formação inventiva. Para tanto, não há obras que possam servir

¹⁸ Disponível em: <<http://urlm.com.br/www.abehe.org>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.sobenh.org.br/page1.aspx>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

²⁰ Disponível em: <<http://www.anpuh.org/>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

²¹ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.jsf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

de analogia, base, ou referência para tratar a pontualidade desta dissertação que articula as noções de ensino de História, invenção, diferença, cartografia e pesquisa-intervenção. Há uma vasta produção que envolve o ensino de História e suas mais diferentes especificidades. Todavia, por uma escolha peculiar, cito neste mapeamento produções sobre ensino de História da última década.

Explico esta escolha: primeiro ponto: não tenho por objetivo revisar a produção acadêmica sobre esta modalidade de ensino, este trabalho se inscreve em uma análise de práticas emergentes e pela experiência, aprofundar conceitualmente esta dissertação neste caminho poderia incorrer na perda de consistência. Segundo ponto: alguns dos trabalhos mapeados são referenciais por si só, ou seja, seguiram uma linha de análise que permanece atual, tendo em vista que são obras citadas também por outras produções na área de ensino de História na atualidade, como por exemplo: Karnal (2010), Bittencourt (2005), Fonseca (2004) e Schmidt e Cainelli (2004).

Existem muitas formas de se entender o ensino de História, bem como a própria História enquanto área do saber humano, contudo, é possível expressá-las através da compreensão do diálogo entre o passado e o presente. Segundo Karnal (2010) a questão então, neste caso, não seria buscar uma resposta sobre o que, de fato, seria a História, mas sim sobre qual a natureza deste passado histórico e os efeitos dele advindos. Não se trata de um passado puro, ideal, absoluto, mas sim uma projeção do presente, uma conjectura para um dado tempo e espaço, uma interpretação particular. Nas palavras de Karnal:

Existe o passado. Porém, quem recorta, escolhe, dimensiona e narra este passado é um homem do presente. Assim, uma vez produzido, todo o texto histórico torna-se ele mesmo objeto da História, pois passa a representar a visão de um indivíduo sobre o passado (2010, p7).

Este mesmo professor e historiador cita um exemplo que utiliza em suas aulas: imagine-se uma jovem em seu baile de debutante, em seus quinze anos; a festa, as danças, os amigos, a família, um fato importante em sua vida. Dez anos após, ao se debruçar sobre essa lembrança, ela pensa arrependida sobre o fato, preferindo então uma viagem ao invés da festa. Agora já com 65 anos, na companhia dos netos, a mesma pessoa, ao olhar para as fotografias, fica então encantada e revela que aquela noite foi algo maravilhoso. O fato era o mesmo,

porém, a visão desta mulher mudou com o tempo. Sendo assim, seria adequado afirmar que a História, como um conjunto de memórias constituídas e alteradas ao longo do tempo, está envolvida em um fazer orgânico: é viva e mutável.

Todavia, se a História é mutável e variante de acordo com o olhar que sobre ela se detém como um evento passado, como pode haver então a objetividade que constrói os currículos e servem de base para a feitura dos livros didáticos? Como se perceber o limiar que existe entre objetividade e subjetividade na História? A objetividade histórica existe?

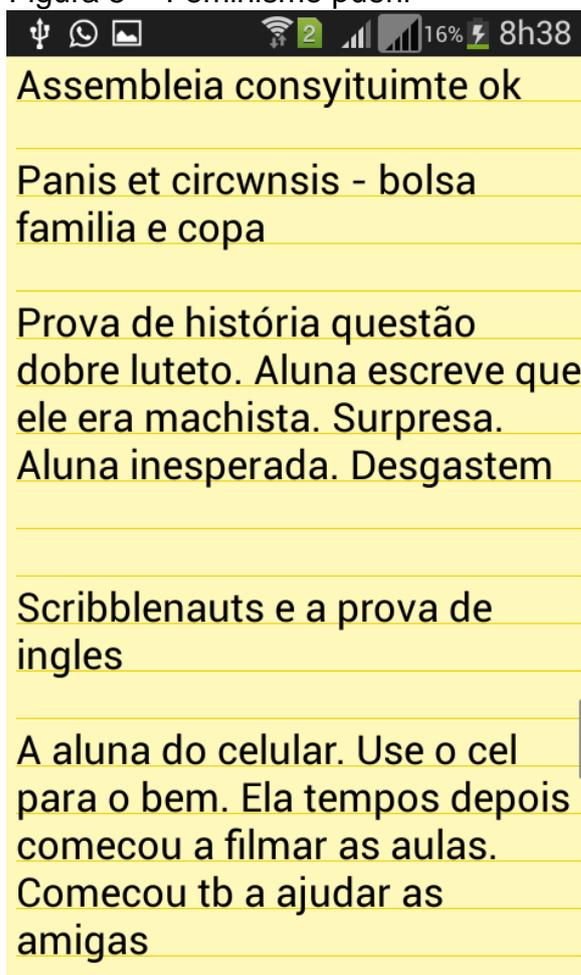
A perspectiva de uma História mutável, como apresenta Karnal (2010), está relacionada principalmente ao revisionismo que a pesquisa historiográfica produz sobre determinados fatos históricos. Talvez seja possível pensar uma mutabilidade para além deste sentido, em que cada olhar projetado sobre um determinado evento do passado, em problematização, faz emergir uma concepção criativa, única, não mais verdadeira ou falsa que as demais, mas uma expressão das forças que incidem sobre o momento da acepção, do vislumbrar o pretérito. A mutabilidade histórica se daria assim em cada singularidade. Todavia, com esta questão é possível perguntar: não seria então o caso de dar mais importância ao processo e a relação em aula do que ao conteúdo e matéria a ser abordada, tendo em vista a sua mutabilidade? É possível prever a perspectiva sobre a História que o aluno terá, tendo em vista que em cada singularidade a História assume uma transitoriedade?

Feminismo Pueril

Estava em uma escola em que a cobrança por avaliações pontuais era muito rígida. Era preciso enviar as provas com antecedência para serem analisadas e copiadas para a semana de avaliações bimestrais. Embora avesso a esse tipo de exame, não podia me furtar da aplicação das provas, pois se tratava de uma obrigação veemente, sem direito a uma segunda forma de avaliar, sob risco de punições. Não sabia ao certo quais seriam as punições, provavelmente nenhuma de fato, mas, para não me desgastar – pois a resistência gera tensão e desgaste – resolvi estar de acordo com as imposições. Passei quase dois meses falando, conversando e trabalhando com os alunos do sétimo ano sobre a Reforma Protestante. Eram agosto e setembro. Foi um assunto que rendeu muitas discussões sobre religião, heresia, verdade, doutrinas cristãs e etc. Preparei eles para a prova e,

para tranquilizá-los, disse: “a prova é apenas mais um tipo de exercício, parecido com alguns que fizemos em sala, eu coloquei um texto para vocês pensarem e assim responderem as perguntas”. Fiz perguntas em que eles deveriam pensar com o texto e exprimir suas opiniões e considerações sobre o tema Reforma Protestante. Tudo bem, os alunos fizeram a prova com um outro professor aplicador. Quando fui corrigir, me deparei com uma avaliação em especial que me deixou absolutamente perplexo. Havia uma questão que era mais ou menos assim: “De acordo com o texto, escreva qual a sua opinião sobre o conceito de salvação para o homem que Lutero desenvolveu”. A aluna desta avaliação citada, para a minha surpresa, respondeu assim: “Minha opinião é que Lutero era um machista, pois ele pensou em uma salvação para o homem e se esqueceu da salvação para as mulheres”. A resposta era uma piada. Não sei se foi enfrentamento ou rebeldia que fez a aluna escrever aquela resposta. Que atrevimento! Que ousadia! Que piada!

Figura 5 - “Feminismo pueril”



A cena descrita acima pode ser uma lembrança de como a visão sobre um dado histórico é mutável, variando de acordo com o observador e as forças do coletivo em que esse olhar se coloca. A resposta da aluna foi uma provocação ou um erro consciente? Manifestação de feminilidade ou mera ingenuidade? Existe mera ingenuidade? Ou foi algo novo, para além de qualquer dicotomia? O que foi aquela resposta? Ou melhor dizendo, quais as forças que contribuíram para que essa aluna, ao falar da salvação luterana, pensasse nas mulheres? Quais foram as razões que fizeram emergir nesta aluna esta noção do fato histórico?

Retomando a discussão do livro organizado por Karnal (2010) “A História em sala de aula”, assim como o fato histórico, para este autor, o ensino de História está também em constante mudança. A própria renovação do ensino desta apresenta-se como uma discussão bem atual, pois os valores, os imperativos sociais, as preponderâncias de uma época e os consensos históricos mudam com o tempo e, mesmo quando fatos são considerados sumariamente importantes e inquestionáveis, a visão sobre os mesmos é mutante e, não raro, efêmera. Por décadas predominou nas escolas a concepção de que, para ensinar História, era imprescindível transmitir relatos prolongados de um passado composto por datas, acontecimentos e personagens considerados ilustres. Um livro didático de História, de recente publicação, e com um pretense olhar revisionista do ensino de História, elenca os aspectos de uma concepção histórica arcaica e tradicional (SANTIAGO; CERQUEIRA e PONTES, 2012, p. 4):

- A excessiva valorização da memorização em detrimento de reflexões;
- O culto a heróis que, supostamente movidos por sentimentos elevados, conduziam o destino de povos e nações;
- Textos que enfatizavam detalhes personalistas, quase sempre centrados na perspectiva dos detentores dos poderes social, econômico, político e cultural, e silenciavam a visão dos grupos menos favorecidos;
- A noção de que o passado era recuperado pelos historiadores de forma definitiva, única e categórica.

As revisões na área do ensino de História atualmente representam tentativas de se romper com o padrão referido nestes quatro pontos. De acordo com Toledo (2000, p.83), este padrão de ensino considerado superado por muitos ainda se faz presente, pois “configura-se ainda um ensino cuja abordagem dominante, permanece sendo aquela que privilegia os fatos e a memorização de conteúdos linearmente estabelecidos”. Neste tipo de ensino, pragmático e objetivo, em muito

ligado ao ideal positivista de alhures, o conteúdo, que se pode chamar aqui de informação, é transmitido de forma pronta e acabada, mostrando-se como uma verdade acima de qualquer dúvida.

Neste ponto, surge uma outra questão que tem sido um grande foco de preocupação por parte dos teóricos que pensam o ensino de História e também pelos professores de um modo geral. Usando uma expressão própria deles: o interesse do aluno. Para Karnal (2010, p. 10):

...qual a validade de uma cultura formal para eles (os alunos)? Em nosso contexto, esta frase equivale a indagar: qual a validade da História e do que faço para meu aluno e para mim? Como posso despertar no jovem tanto o interesse pela cultura mais formal como a capacidade e os instrumentos para analisar o mundo que o cerca? Talvez a pior pergunta seja a inversão desta: como eu vou descobrir qual a validade de tudo isso?

Quase que consensualmente, entende-se que o desinteresse do aluno pela História está também relacionado à distância que os fatos históricos mantêm da história vivida por cada aluno. O conhecimento seria algo quase abstrato, fragmentado, sem aparente ligação com os aspectos da vida cotidiana. Segundo Drehmer (2008, p. 29), sobre a História conservadora e arcaica que é linear e pautada em grandes acontecimentos e personagens:

O interesse dos alunos pelo que lhes aparece como uma História mais imediata é olímpicamente desprezado em nome de uma reflexão mais aprofundada sobre o tempo histórico que muito frequentemente dissimula a recusa de um compromisso frente à História vivida ou um fascínio pelo que considera 'pronto' e 'acabado' – e, para tanto, quanto mais 'afastado no tempo', melhor.

Desta forma, muitos entendem que o abismo que separa o aluno do conteúdo histórico pode ser um dos principais motivos do desinteresse discente. No livro didático citado anteriormente, há a preocupação explícita em romper com este tipo de visão, dita desmotivadora do aprendiz:

Essa forma de ensinar História teve inúmeros desdobramentos em sala de aula, entre elas a tendência de olhar a História como estudo de um passado sem conexão com os dias atuais, uma espécie de catálogo tedioso de datas, fatos nomes desvinculados da vida das pessoas, perdido no tempo. Contraopondo-se a essa ideia, esta coleção não considera o passado como algo distante. Ao contrário, vê os tempos de antigamente enredado nas teias que compõem as sociedades atuais (SANTIAGO, CERQUEIRA e PONTES, 2012, p. 4).

Muitas coleções de livros didáticos salientam um enfoque sobre a História identificada com a vida do aluno. Isso é um efeito das tentativas de se romper com distância existente ainda hoje entre História e vida:

Geralmente, o que é apresentado aos alunos são conteúdos já cristalizados no ensino da história e que parecem muito distantes da realidade imediata por eles vivida. (...) os alunos reclamam uma história que, para eles, tenha a ver com o seu presente, com a realidade que conhecem um pouco mais de perto. No entanto, é uma História acabada, 'verdadeira', cujo o conteúdo parece distante no tempo, que é apresentada aos alunos. Não parece necessitar que eles a repensem: é aceitá-la e consumi-la, quem sabe para quê?...esse é o ensino da história que prevalece hoje nas escolas de 1° e 2° graus. (CABRINI, 2000, p.34).

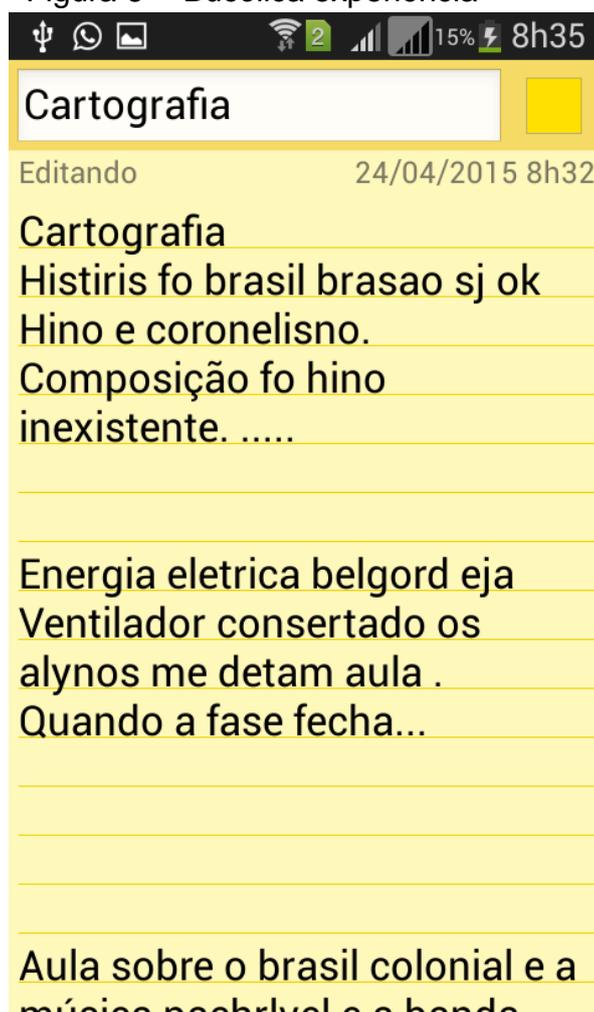
Para Cabrini, romper com esse padrão de distância é um dos principais desafios a vencer por um professor comprometido com a revisão desta forma de se pensar o ensino de História. Mas, pode-se perguntar: o problema não está na forma de compreender a realidade posta, como algo dual? Não seria limitante pensar o ensino de História como apenas uma dualidade existente entre a oposição entre o passado e o presente, a História e a vida? Ao invés de se tentar aproximar as duas abordagens, não seria o caso de experienciar a realidade como uma expressão de múltiplas forças que configuram a singularidade? Penso que, quando há a preocupação de se aproximar um conteúdo histórico da história de um aluno, há, na verdade, uma tentativa de aproximar o tema vigente com alguma justificativa para se aproveitar a experiência discente. Se a questão é o interesse, pergunto: o que é o interesse do aluno pela aula? O que seria aquilo que o professor julga por interesse que o aluno desenvolve? É possível um professor não se interessar por algum tema? Penso que, mas do que uma abordagem conteudística diferenciada e primada pelas especificidades da vida, para gerar algo como um interesse, é preciso se pensar a aula, as práticas, a relação de forças, a espontaneidade, o momento e a imprevisibilidade que uma aula comporta.

Uma bucólica experiência

Era uma manhã quente. Eu estava na cidade de Silva Jardim, um lugar agradável que, em muitos aspectos, parece ter congelado no tempo. Ao chegar na escola, fiquei a frente da classe para cantarmos o hino nacional, depois, subimos para a sala. Era uma turma de nono ano, alunos que me saudavam com bom dia,

algo tão simples, mas tão caro e escasso em nossos dias. Para a aula, eu nada havia planejado, mas sabia que estávamos estudando sobre a República Velha. No livro, eu deveria abordar temas como a oligarquia cafeeira, o voto de cabresto, o coronelismo o Convênio de Taubaté, os presidentes de então e etc... Não me preocupei, fiquei sentado a espreitar os meus alunos: todos estavam também sentados, conversavam baixo, digo baixo por estar acostumado com as gritarias de outras turmas e lugares. Um aluno perguntou: “professor Igor, o senhor não cantou o hino por quê?” Não sei por que não cantei o hino, canto na maior parte das vezes, talvez estivesse absorto em meus próprios pensamentos, desligado da exterioridade. Não lembro o que respondi para o aluno. Mas fiz uma pergunta: “porque aqui em Silva Jardim vocês não cantam o hino da cidade?” Ao que uma aluna respondeu: “não temos hino da cidade professor”. Fiquei surpreso, pois a cidade existe desde o século XIX e carrega o nome de um republicano que lutou pelo fim da monarquia. Mas tudo bem, disse então, olhando para o uniforme deles: “pelo menos vocês tem um brasão”. Eles olharam para as suas camisas. Um aluno, sentado mais ao meio da sala, disse: “professor, o que é então essa planta, e esse boi que está desenhado no brasão?” Veio um estalo em minha mente, a planta era o café de um lado e a cana de açúcar do outro, algo diretamente ligado ao assunto da aula. Daí iniciamos uma conversa sobre o brasão e seus elementos e como eles estavam associados ao Brasil da República Velha, falei das oligarquias do café, da decadência do cultivo da cana-de-açúcar na época e outras coisas. Depois, fiz com os alunos uma atividade sobre o brasão no caderno. Surgiram desenhos e descrições do brasão em toda a parte, por fim, pensamos na composição de um hino para a cidade. E pensar que “tudo” nesta aula talvez tenha iniciado com o silêncio do professor na execução do hino!

Figura 6 - “Bucólica experiência”



O silêncio do professor, o brasão, o hino, o não haver o planejamento. Como estas forças podem enunciar à lacuna que existe em um modo de se operar o ensino de História primado na transmissão de conteúdos, ainda que se busque uma tal identificação à realidade discente? Ainda que houvesse planejado a aula, o professor poderia prever o desenrolar dos eventos daquela manhã? Ainda que referenciasse os conteúdos a serem abordados e sua forma, como lidar com o inusitado, e colocar em análise estas forças que compõem esse território chamado aula?

Seguindo as considerações dos teóricos do ensino de História, para Fonseca (2003), um dos caminhos mais percorridos para se empreender uma mudança no ensino formal e positivista está em considerá-lo como uma ferramenta social para a formação e transformação de alunos e professores, sujeitos em História, influenciando afirmativamente uma posição na vida. Sobre este aspecto, afirma Fonseca (2003, p. 96).

A escola fundamental e média tenta se constituir como espaço de construção de saberes e práticas fundamentais, reconstruindo a passagem de libertação do homem: de súdito para cidadão. Somente o ensino de história comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz.

O ensino de História, compreendido sob esta ótica tão difundida, seria um importante instrumento social, de caráter ideológico, para suscitar no aluno, entre outras coisas, um comportamento cívico, para fazê-lo valorizar seu povo, as leis de seu Estado e as noções de convívio social. O ensino de História sob esse prisma funciona como uma prática em que, pelo estudo dos eventos humanos do passado, o aluno passa a ser um objeto em formação, e a aula uma etapa para que ele venha a ser um cidadão comprometido com a sua sociedade. Seria como a velha premissa histórica, já tão antiga que a sua autoria continua incerta: “é preciso conhecer os erros do passado para que não erremos no presente”. Assim sendo, ensinar História, independente da perspectiva adotada²² é, em outras palavras, formar um cidadão. Contudo, pode-se perguntar: é possível se pensar o ensino de História livre deste apriorismo, desta evocação moral de formação cidadã? Esta ideia formativa – e até utilitarista da História – não incorre no velho unilateralismo, em que há um lado formador e um lado a ser formado? Se a História deve moldar o aluno, o professor então já está moldado?

1.4 O Ensino de História e o século XXI

É notório que na atualidade grandes são os desafios que permeiam o ensino de História, nesta era de grandes avanços tecnológicos, sob uma sociedade neoliberal voltada para o consumismo desenfreado e a grande proliferação de

²² Embora se tenha destacado três perspectivas de abordagem histórica neste trabalho – Positivista, Marxista e Nova História – todas elas, sob a ótica do ensino de História na atualidade, convergem no sentido de formação de um indivíduo em seu caráter cívico. A grosso modo e a título de exemplo, pode-se assim resumir as concepções formativas das perspectivas históricas: No Positivismo, o aluno deve ser preparado para levar a sua sociedade ao contínuo progresso através dos avanços proporcionados pela ciência. No Marxismo, o aluno deve se conscientizar da divisão de classes existente em sua sociedade para, assim, lutar para a construção de um lugar mais justo e igualitário. Na Nova História, o aluno deve conhecer as manifestações culturais e do imaginário para, em sua formação, desenvolver o respeito à diferença, algo muito importante para o convívio social.

informações pelos mais diferentes tipos de mídias. Para os historiadores Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2010, p.18), o grande desafio para o ensino de História hoje se apresenta em adequar o olhar como professor às exigências do mundo real sem ser sugado pela onda neoliberal, que prima pela superficialidade e supervalorização do tempo presente em detrimento às heranças do passado. Para Pinsky e Pinsky, a prática de se ensinar História deve ser “rica em conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia” (2010, p.18). Para este autor, o professor de História é um representante do patrimônio cultural da humanidade e um porta voz da riqueza e dos valores alcançados e desenvolvidos pelo homem ao longo do tempo. Por isso, o ato de ensinar deve ser rico em conteúdo.

Todavia, porque o conteúdo tem sido tão valorizado em detrimento à experiência e uma relação “entre”? Um ensino de História socialmente funcional a favor de quem, ou de quê? Ter uma História socialmente responsável é necessariamente primar pela abordagem de conteúdos? Em que medida os conteúdos podem ser pensados em um modo de se ensinar História pautado na invenção e na abertura para a imprevisibilidade? Acentuo que nesta dissertação não se nega a importância do conteúdo, é com ele que a História se estabelece como uma área do saber. Junto com isto, é possível levantar questões para tensionar o campo do ensino de História e forçar o pensar: é possível abordar um conteúdo sem ser prisioneiro do mesmo, ou seja, ensinar História sem estar amarrado as informações já dadas e o já previamente estabelecido?

Para Pinsky e Pinsky (2010), as escolas da atualidade parecem ter esquecido da formação humanista de outrora²³. A sociedade atual estaria, no que tange o ato de se ensinar História, preocupada em estabelecer metas para preparar máquinas em responder perguntas do ENEM, ou reduzir os tempos de História no currículo por disciplinas que ele chama de “mais práticas e úteis”, como computação, ou gramática. A atualidade estaria assim abrindo mão de um precioso instrumento para a formação do aluno: a História.

Pinsky e Pinsky lembram ainda que, em muitas escolas, a disciplina de História, já com poucos tempos de aula, está gradativamente sendo substituída por uma orientação que ele chama de “realidade mundial” (PINSKY; PINSKY,. 2010, p.

²³ Por formação humanista, o autor faz referência às diretrizes curriculares da primeira metade do século XX no Brasil, em que História, o latim e as ciências humanas de um modo geral, tinham um peso curricular, uma carga horária, maior que na atualidade.

20): “muitos professores abandonam tudo o que aconteceu antes do século XIX, alegando não ser possível dar “tudo”, daí terem que se concentrar no passado mais próximo em detrimento do remoto”. Pinsky e Pinsky parecem demonstrar uma indignação contagiante ao falar da carga horária reduzida no ensino de História, segundo ele, além disso, muitos professores alijam seus alunos do direito de adquirir uma visão mais abrangente do conhecimento histórico, devido a ênfase a um suposto “ensino crítico”, baseado em informações e atualidades, mas sem profundidade e a contextualização que a História como área do saber e como legado patrimonial do ser humano ao longo do tempo merece. Nas palavras deste historiador, é como se muitos se conformassem em abrir mão do conhecimento e da formação em troca de míseras informações. (Ibdem, p.20). Ainda segundo estes autores:

Com o número baixo de aulas de História oferecidas, quaisquer assuntos e discussões que, embora importantes, “atrasariam a matéria”, são deixados de lado. O resultado de tudo isso é a transformação do conhecimento histórico numa maçaroca de informações desconectadas ou articuladas à força, mas sempre desinteressantes e freqüentemente inúteis. A medida disso é dada pela dificuldade que muitos professores têm em responder a mais banal e óbvia pergunta dos alunos: “Professor, para que serve isso?” (2010, p. 29).

Pinsky e Pinsky falam da oposição da informação ao conhecimento, escreve que o professor deve priorizar o conhecimento em detrimento a mera informação. Contudo, este conhecimento evocado por estes autores é um saber capacitador, uma aquisição em que o aluno pode colaborar na construção de uma melhor sociedade. O desafio para o desenrolar deste ensino que tem por utilidade formar cidadãos cômnicos de sua cultura e historicidade está no combate ao crescente número de informações.

Para Pinsky e Pinsky (2010), mergulhados em uma miríade de informações, muitas vezes desconectadas, difusas, superficiais, e efêmeras, os alunos, que não enxergam qualquer aproveitamento do conteúdo, questionam a utilidade do dado histórico. O que faz um aluno afirmar que a História não serve para nada? Qual foi o professor de História que nunca ouviu um aluno perguntar: “professor, qual a

utilidade disso? Eu nem era vivo nessa época!” Nesse sentido, sobre esta “presentalidade”²⁴ no Ensino de História, Bodei afirma (2001, p.72):

É necessário acrescentar, hoje, a percepção difusa da *diminuição do sentido histórico* que estaria desaparecendo nos jovens, na geração do *no future* e do *now*, aquela cujo horizonte estaria restrito somente ao presente. A responsabilidade de tal embotamento vem amiúde atribuída aos meios de comunicação de massa, os quais, vinculando os indivíduos à imediatez do ‘tempo real’, despejam sobre as suas distraídas consciências um fluxo já ingestível e indigerível de informações sobre os acontecimentos que ocorrem quotidianamente no mundo e que ninguém está agora em condição de questionar a sua veracidade.

O renomado historiador Eric Hobsbawn também referencia esta questão da presentalidade em detrimento do passado que tem marcado as gerações mais atuais. Ele assevera que:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (HOBSBAWN, 1995, p. 13).

Para Cabrini, esta onda de informações não bombardeiam apenas os alunos em seu processo de ensino – e mesmo sobre a sua vida – mas também o professor de História em seu trabalho pedagógico e sua prática didática. Para este autor (2000, p.11):

O ‘dilúvio’ de informações, com que a incorporação e uso das diferentes linguagens (imprensa, programas de TV, vídeos, cd-roms), exige uma formação contínua e permanente, mas as condições concretas (materiais e pedagógicas) da escola não viabilizam essa prática. Se, por um lado, parecem ter aumentado as exigências do trabalho pedagógico, com o crescimento de publicações e a ampliação de fontes alternativas, por outro, não se concretizaram melhorias efetivas dos recursos materiais e nas condições de trabalho docente.

Para além destas questões que envolvem a grande proliferação de informações, Pinsky e Pinsky (2010) destacam que um dos papéis do professor de História seria estabelecer uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno. Para tanto, segundo o autor, faz-se necessário ir além

²⁴ Presentalidade aqui é uma expressão fundamentada na supervalorização do presente e das informações atuais na abordagem do conteúdo histórico.

da informação, da superficialidade conteudística e da prevalência da temática presente em detrimento ao legado do passado. Contudo, não seria o caso de também ir além desse perfil utilitarista que o ensino de História apresenta? Pinsky e Pinsky parecem deter a sua preocupação na abordagem de conteúdo e na qualidade do mesmo.

Outra questão a considerar, priorizada por Pinsky e Pinsky (2010), seria em fazer o aluno se perceber como sujeito em História, em seu papel ativo e transformador, como alguém que, pelas suas escolhas tem potencial individual e social para gerar transformações em seu mundo. Neste caso, tanto para Pinsky e Pinsky (2010) como Schmidt e Cainelli (2004), a História seria um meandro em que o aluno, pelo contato com o conhecer, pode ser transformado para transformar.

Teóricos como Schmidt e Cainelli (2004) pensam a prática de se ensinar História como algo que deve fazer o aluno perceber-se como um participante da História, ou seja, que pelo conhecer ele pode mudar gerar mudanças até históricas. Seria como uma transmissão de valores, de consciência, como que unilateral, em que o estudante, de posse de tais informações relevantes, poderia influir sobre a História maior. Segundo Schmidt e Cainelli (2004, p.125):

...um dos objetivos do ensino da História consiste em fazer o aluno ver-se como partícipe do processo histórico. Tal compreensão, de um lado, deve levá-lo a entender que sua História individual resulta de um movimento processual e, de outro, a compreender que também ele faz a História.

O professor que tem por preocupação fazer o aluno ver algo não é ele próprio cego para a experiência possível na aula? Para Pinsky e Pinsky (2010, p. 21) a importância em fazer o aluno se perceber como sujeito da História reside na necessidade de prepará-los para ocupar um espaço na sociedade globalizada, sob risco de ser sufocado por ela. “A percepção do conjunto de movimentos que estão sendo executados no mundo exige, por parte dos nossos jovens, uma cultura que vá além da técnica” (2010, p.21). E ainda:

...é necessário, portanto, que o ensino de História seja revalorizado e que os professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e (...) melhorar o mundo em que vivem (2010, p.22).

Além da função social do ensino de História, em que muitos teóricos como Pinsky e Pinsky (2010), Schmidt e Cainelli (2004), Fonseca (2003), Cabrini (2000)

Bezerra (2010), Ruiz (2010) entre outros, afirmam que a História deve ser um meio para fazer o aluno se perceber como sujeito histórico e entender o seu potencial transformador, há também a defesa de que, para se alcançar uma prática de ensino de História consistente²⁵, é preciso conhecer a realidade do outro e aproximar o conteúdo formal das peculiaridades que envolvem a história individual do educando. De acordo com Cabrini (2000, p. 48), é necessário que o professor realize um levantamento de informações a respeito dos docentes, para se descobrir as questões que envolvem a sua realidade e assim desenvolver um campo problemático que articule o saber curricular com a vida do aluno. Através da experiência de vida do educando: o que ele faz, o que sente, se interessa, se conhece, preocupações e etc... seria possível envolvê-lo no estudo para o desenvolvimento da sua condição de sujeito na História.

Este tipo de abordagem, de aglutinar as particularidades do aluno aos temas da grande História, parecem limitar o potencial de análise sobre os efeitos de uma aula. Os autores de ensino de História supracitados trabalham com a ideia de uma externalidade pronta, em que o professor, como a figura de um mediador, deve abordar e desenvolver temas pertinentes à formação do aluno. Outra questão bem presente e recorrente, sempre retornando às conversações teóricas sobre ensino de História, é a articulação entre o passado e o presente. Não se trata de presentismo, no sentido de supervalorização da atualidade, como já referido aqui, ou de uma demasiada e proposital manipulação do fato passado para embasar uma explicação presente, mas sim de uma articulação alicerçada sobre um determinado tema, uma convergência para se desenvolver problemáticas que façam o aluno, para além de uma assimilação passiva, pensar e questionar. Segundo Pinsky e Pinsky (2010), significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte da vida, temas como:

desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo, lidar com a morte, organizar a sociedade, estabelecer limites sociais, mudar esses limites, contestar a ordem, consolidar instituições, preservar tradições, realizar rupturas...(2010, p.24.)

²⁵ Por ensino de História consistente faço referência direta aos autores como Pinsky e Pinsky (2010), Schmidt e Cainelli (2004), Rocha (2004), Fonseca (2003), Cabrini (2000) Bezerra (2010), que entendem um ensino de História identificado com a formação do aluno para a construção de uma sociedade melhor, um aluno que compreende o seu papel e sua participação na História, um sujeito em História.

Esses temas perpassam a grande História, por assim dizer, e a história dos alunos em sua reflexão na atualidade. Através desse elo, fomentado pelo professor e fortalecido pelos alunos, seria possível então fazer do ensino de História uma oportunidade formadora da percepção de si por parte do alunado, como um sujeito.

Pinsky e Pinsky (2010), assim como, de certa forma, Bezerra (2010), Neto (2010) e Ruiz (2010), sugerem que uma boa estratégia de ensino seria adotar uma postura crítica, de oposição reflexiva aos temas já constituídos e consagrados, abordando a História a partir de questões, temas e conceitos. Para tanto, ele exemplifica questões para problematizar o ensino:

Quais seriam as questões relevantes que podem ser feitas ao presente e, por extensão, ao passado? Qual a relevância dos recortes temáticos tradicionais e novos feitos pela historiografia? Quais os conceitos importantes a serem discutidos com os alunos? (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 25).

Desta forma, configura-se mais um perfil utilitarista no ensino de História, em que o professor poderia despertar o interesse dos alunos demonstrando a atualidade de assuntos cronologicamente remotos, capacitar os estudantes no sentido de perceberem a historicidade de alguns conceitos – como democracia, por exemplo – fazer com que os alunos reconheçam preconceitos e os mecanismos de atuação, demonstrar com clareza certos usos e abusos da História e possibilitar a crítica ao dogmatismo com base no reconhecimento da historicidade de situações e formas de pensamento. Para Karnal (2010, p. 129): “uma aula de História não deveria apresentar apenas dados acabados, mas evidenciar em algum momento o processo de construção da verdade histórica e trabalhar com a dúvida, dado comum a todas as ciências”.

Em suma, o conceito de transformar para Pinsky e Pinsky (2010, p. 28), refere-se a capacitar o indivíduo pelo conhecimento para mudar a sociedade. Nas palavras dos autores: “O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica” (2010, p. 28). O ensino de História apresentaria assim a função de fazer o aluno compreender-se como parte ou membro da História, em que pequenas decisões podem gerar grandes transformações ou, em outro aspecto, ainda que as pequenas escolhas não gerem grandes fatos, a história cotidiana também apresentaria a sua historicidade.

Por inclusão histórica, há mais um perfil utilitário deste ensino, o aluno deve compreender que a História também é ele, ou melhor, feita por ele.

Para Pinsky e Pinsky (2010), Schmidt e Cainelli (2004), Fonseca (2003), Cabrini (2000) Bezerra (2010), Ruiz (2010) entre outros, o ensino de História no século XXI tem por desafio aproximar o aluno dos temas curriculares, lutar contra a “presentalidade” que tem influenciado as práticas em sala, fazer o aluno perceber-se como sujeito com potencial transformador, como alguém que pode contribuir para a construção de uma melhor sociedade. Contudo, pode-se aqui questionar esta perspectiva: uma melhor sociedade para quem? O que é melhor? A favor de quem? Mantendo que modos de fazer e pensar? Todos esses apontamentos, deste tipo de ensino mapeado até aqui, estão ligados a uma visão dicotômica e causalística do conhecimento na sua lógica de promoção e de representação. Para estes, a História, em seu ato de ensinar, já tem de antemão seus tópicos e verdades a serem trabalhados. A abertura para a improvisação, no sentido de abordagem em aula e não da postura em si, ficaria muito restrita. A História torna-se uma representação, ou seja, algo que transcende ao ambiente da sala de aula. Ainda que se queira articular assuntos com a vida dos alunos, parece que o currículo, os fatos e o utilitarismo que os mesmos apresentam fazem da aula o cumprimento de um roteiro; há um *script*, os alunos devem conhecê-lo para saber como encenar neste grande palco de máscaras que é a vida. Neste contexto, é importante perguntar: em que ponto a experiência entra como uma possibilidade? Será que há um caminho para se romper com essa lógica do “conhecer para transformar” para uma noção do “transformar para conhecer”?

Como nas clássicas perguntas que um professor meu no pré-vestibular usava para que pudéssemos nos apropriar do conhecimento histórico e assim alcançar a aprovação: Quando aconteceu? Como aconteceu? Qual a causa, Qual a consequência? Quem se deu bem? Quem se deu mal? Quais os resultados? Era como se todo o conteúdo pudesse ser incluído neste jogo de perguntas. A composição da existência é muito mais complexa do que tentativas reducionistas como esta. Já há algum tempo que tenho me intrigado com a visão limitada de se compreender a História, mesmo antes de ingressar nesta pesquisa. Seria possível reduzir explicações de um passado longínquo em meras afirmações, sem espaço para se pensar nas miudezas e nas possibilidades para além dos documentos e registros? Parece que há uma lacuna nas colocações feitas por tais autores que

tratam o ensino de História sob esta ótica representacional. A cartografia aqui proposta vê potência nestas lacunas, por isso este trabalho continuará tecendo os mapas do ensino de História para dar a ver as intensidades de tais brechas que podem, talvez, abrir zonas de contágio para manter vivo o campo problemático do ensino de História.

1.5 Ensino de História: abordagens, conteúdos e conceitos

Retomando a perspectiva representacional deste mapeamento, o ensino de História na atualidade, como já visto, está claramente identificado com a formação do educando como cidadão, preparando-o para a vida em sociedade, cômico dos seus direitos e deveres. Nesta mesma linha, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9394/96 – em seu artigo 22, aponta um caminho concomitante com esta visão, em que a educação tem como objetivo: “(...) desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. É possível afirmar então que essa prerrogativa formadora no ensino de História está apoiada em uma base maior, sustentada pelo desenho da modernidade. Desta forma, os objetivos da escola básica, em que se insere a História como disciplina, não se restringe à assimilação de conteúdos, mas

...se comprometem a articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade (BEZERRA, 2010, p.37).

Sendo assim, é possível dizer que o ensino de História tem por objetivo, nas palavras deste autor: “...favorecer aprendizagens essenciais que auxiliem os alunos em sua formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos, que possam atuar na sociedade com competência, dignidade e responsabilidade” (BEZERRA, 2010, p. 38). Contudo, o que é cidadania? O que é atuar com competência? Esta pode ser inculcada e moldada sobre um determinado ser? Ou seria o resultado das experiências vividas na singularidade inscrita em um determinado grupo, em um

movimento contínuo e sempre inacabado? Existe uma formação pronta, acabada e definitiva, por assim dizer? A competência, a dignidade e a responsabilidade são valores que, quando inculcados, podem adquirir sua forma perfeita e final sobre um determinado ser? Com este modo de se fazer e pensar o ensino de História há alguma lacuna para se forjar o novo?

A noção utilitária do ensino de História, do modo pensado por Bezerra (2010), aponta para uma noção formadora de cidadãos. Esta prática deve estar embasada em uma criteriosa seleção de conteúdos. Para este autor, em qualquer currículo ou ano de escolaridade, torna-se impossível compreender todo o período histórico anunciado em toda a sua riqueza e detalhe, até porque o conhecimento histórico é inesgotável, tendo em vista que, quanto mais se aprofunda sobre um determinado dado, mais ideias e descobertas podem surgir.

Segundo Bezerra (2010, p. 38), é dever da escola, e direito do aluno do Ensino Fundamental e Médio, oferecer e trabalhar os conjuntos de conhecimentos históricos que forem socialmente elaborados e que os estudiosos consideram necessários para o exercício da cidadania. Considerando as particularidades locais, a escola então prioriza alguns conteúdos em detrimentos de outros e, da mesma forma, e sob o mesmo princípio, pelo menos em tese, o professor também tem a liberdade de selecionar conteúdos dentro da ampla grade a ele colocada. Os conteúdos para o exercício da cidadania propagam palavras de ordem em que os alunos exercitam a aquisição de capacidades que irão auxiliar na produção de bens culturais, sociais e econômicos para deles usufruírem. Para tanto, a escolha deve levar em conta as problemáticas sociais marcantes na localidade e nos momentos históricos.

Seguindo esta lógica capacitadora, quando ocorre a seleção de conteúdos, é preciso também escolher a forma como eles serão organizados. No Plano Nacional do Livro Didático²⁶ existem quatro classificações na organização de conteúdos, são elas: a História temática, a História integrada, a História intercalada e a História convencional (AMARAL, 2012, p. 76). A História Temática está inscrita nas reformulações curriculares iniciadas na década de 1980 e efetivadas na década de 1990, propiciadas a partir de discussões sobre a importância de considerar o aluno como sujeito produtor da História. Nesta perspectiva, a História Temática busca

²⁶ Relativo à edição do PNLD de 2008.

romper com a concepção de escola e ensino como meros reprodutores de fatos, saberes e valores e, pensar o saber histórico como algo que está sempre em construção, estando relacionado, portanto, aos temas presentes e significativos na contemporaneidade. Para tanto, além da LDB – lei 9394/96 – a recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi crucial para a utilização da abordagem temática. Segundo Schmidt e Cainelli (2004, p.14):

Na área de História, os Parâmetros Curriculares Nacionais tiveram como proposta fundamental a modificação da estrutura dos conteúdos apresentados, até então como propostas curriculares oficiais. A ideia básica era a transformação dos conteúdos organizados de forma linear em eixos temáticos.

A proposta dos PCN's, em seu lançamento, estava apoiada em uma tentativa de superação do ensino de História baseado principalmente na cronologia e na linearidade. Seria então uma concepção identificada com a Nova História. Nas palavras de AMARAL (2012, p. 78):

A História Temática, proposta pelos PCN, veio demonstrar a influência da Nova História no campo da historiografia brasileira. A Nova História cresceu superando na historiografia nacional, o materialismo histórico, que figurava na década de 1980 como uma solução teórica para enfrentar a realidade vivida pelo país. A queda do muro de Berlim em 1989 acabou por enfraquecer o socialismo e as grandes narrativas que envolviam o Marxismo, trazendo como consequência no campo historiográfico, um processo de renovação, influenciada pela Nova História.

Sobre a História integrada, esta pode ou não seguir a ordem cronológica do desenvolvimento das sociedades, ou seja, esta organização pode ser estruturada sob a ótica da História Temática, focada na História das relações sociais, da cultura, do trabalho e do poder ou qualquer outra organização temática - ou sob a ótica da História Tradicional, cujo foco recai sobre a cronologia. Isso, desde que apresente o Brasil integrado à História da humanidade (AMARAL, 2012, p.79). Ou seja, a História integrada tem por objetivo associar conteúdos que envolvem a História do Brasil com a História dita Geral, seria uma tentativa de articular, cronologicamente, os fatos e temas que permeiam essas realidades. Segundo Morais:

A História Integrada teria como meta, então, contar uma história do Brasil menos superficial, em que as conexões com os acontecimentos mundiais fossem estabelecidas; história mais rica, cheia de idas e vindas, num processo em que o Brasil não poderia ficar isolado. Narrar as histórias do

Brasil e do Mundo juntas seria uma forma de acompanhar a inserção do Brasil num mundo e mercados amplamente globalizados. Uma tentativa de justificar e entender historicamente a participação do Brasil nas teias das relações estabelecidas entre os países. Na era da globalização, o Brasil teria que ser visto como nação complementar de um mundo capitalista ainda maior. A História Integrada tentaria, assim, entender essa incorporação; seria a chance de esclarecer os motivos e as origens do caminho que o Brasil fez e faz para tornar-se parte integrante de um todo. (MORAIS, 2009, p. 205).

Em verdade, a História Integrada como organizadora de conteúdos apresenta limitações, tendo em vista que a História do Brasil teve início nos anos de 1500 e, anterior a esse período, existe uma gama de fatos e processos históricos que podem ser tratados em aula e não se integram assim com a História do nosso país. Outro detalhe é que a História Integrada, principalmente no que tange a confecção de livros didáticos sob esta orientação, não apresenta, a não ser pela integração, muitas inovações, sendo assim baseada em uma estrutura cronológica e linear de se compreender a História.

A História intercalada representa uma visão similar à História integrada, mas com a diferença de se associar, além da História do Brasil e da Geral, a da América. Seria uma sucessão intercalada de fatos e processos ordenados por afinidades e correlações, mas que também não escapam da estrutura cronológica e linear de se compreender a História. Para Caimi (2008), seria o velho molde da factualidade que pode gerar o desinteresse do alunado. De acordo com esta autora (2008, p. 7), sobre a História intercalada:

A história intercalada constitui, pode-se dizer, uma tentativa mal-sucedida de trabalhar com a história integrada, em que conteúdos de história geral, da América e do Brasil são apresentados numa seqüência de capítulos sem que haja relações contextualizadas entre eles; trata-se de uma sucessão de acontecimentos factuais que não ganham significação em temporalidades mais amplas, como as de média duração (conjunturas) e as de longa duração (estruturas).

A História convencional, enuncia o exemplo clássico de organização dos conteúdos através das temporalidades. O tempo seria a dimensão de mensuração e interpretação, com a já conhecida periodização da linha do tempo que existe desde o século XIX – História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Esta História esta presente em boa parte dos livros didáticos. Segundo Bezerra (2010, p. 40), independentemente da proposta escolhida, alguns cuidados devem ser tomados. Nas palavras do autor:

O primeiro se refere ao envolvimento do aluno com o objeto de estudo que está sendo trabalhado. Na exposição factual e linear, que supõe o aluno como receptáculo de ensinamentos, além dos textos expositivos e detalhados, estão presentes exercícios voltados especificamente para o teste de compreensão e fixação de conteúdos

Para Bezerra, uma forma melhor de trabalhar os conteúdos no ensino de História seria através do envolvimento do aluno por meio da problematização dos temas, da relação necessária com o mundo cultural do aluno. Neste caso, a preocupação não residiria na quantidade de conteúdos a serem transmitidos e com as lacunas a serem preenchidas, o que estaria em evidência seria o modo de trabalhar historicamente temas, assuntos e objetos em pauta.

Nesta mesma linha, Schimdt e Cainelli (2004) afirmam que o ensino de História, para além da estrutura convencional, deve estar embasado em práticas de pesquisa e problematização de conteúdos. Para os autores (2004, p. 52) “significa partir do pressuposto de que ensinar História é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas”. A problematização de conteúdos inscreve-se então nesta articulação com o passado e o presente. Todavia, será que ao problematizar passado/presente no ensino de História é possível forjar atos de pensamento?

Além dos conteúdos organizados, Bezerra (2010, p. 41) salienta que a seleção de conceitos a serem trabalhados é fundamental para o ensino de História. Seria preciso perceber quais são os conceitos que são imprescindíveis para que os alunos saídos da escola básica tenham uma formação histórica que os auxilie em sua vivência como cidadãos. Ao meu ver, a abordagem deste autor parece considerar o aluno como um ser incompleto, no sentido que ele está ainda em formação para um dia tornar-se realmente um cidadão. Não são cidadãos também os alunos?

O autor elenca alguns exemplos de conceitos que considera essenciais para esse tipo de trabalho; são eles: História, processo histórico, tempo (temporalidades históricas), sujeito histórico, cidadania e, por fim, a própria historicidade dos conceitos. A seguir farei referência a estes conceitos, primeiramente sobre a ótica deste autor e sua utilização no ensino de História, levantando algumas questões para tensionar o pensar.

Através do conceito de História, seria importante para o aluno compreender que o conhecimento histórico é o desenvolvimento de processos e dos sujeitos históricos, através das relações existentes no tempo e no espaço. Para Bezerra (2010, p. 42), o aluno deve perceber que o conhecimento é provisório e não absoluto e, partir desta dedução, terá condições de exercitar procedimentos próprios da História, tais como: problematizar, delimitar objetos, perceber sujeitos examinar fontes e questões. Ele assim compreenderia que o conhecimento histórico não tem uma forma acabada, mas sim transitória, pois, mediante as pesquisas e estudos historiográficos, novas perspectivas surgem para atualizar a percepção de determinados fatos.

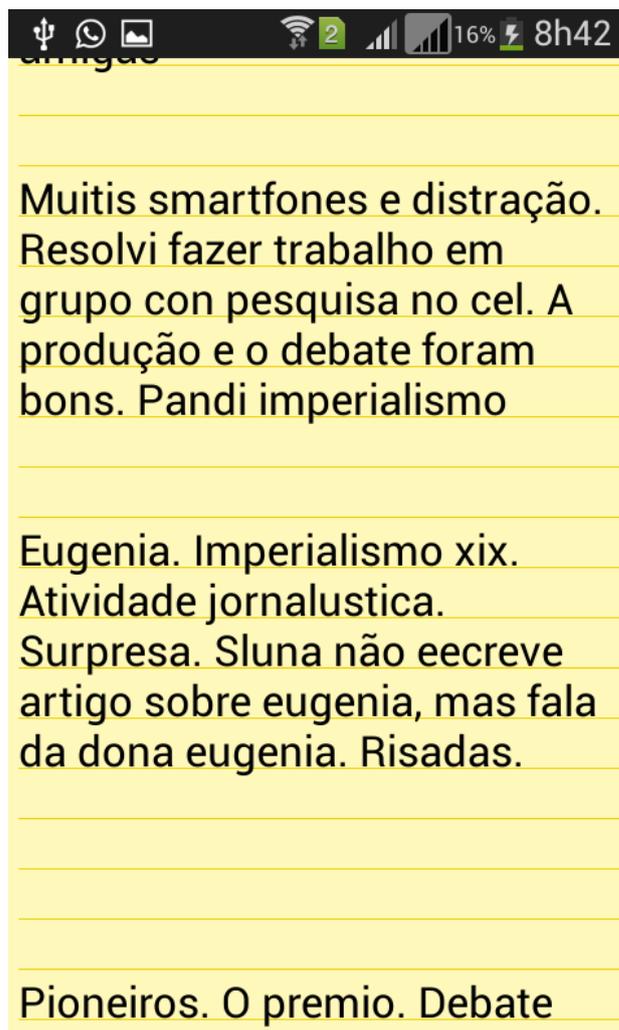
Contudo, ainda que haja esta concepção de uma visão efêmera, para Bezerra (2010), a mudança na concepção do fato ocorre na externalidade, é o resultado de pesquisas acadêmicas que atualizam narrativas e descrições. Penso que, por transitoriedade histórica, poder-se-ia pensar que não há uma externalidade pronta para ser absorvida, seja ela atualizada ou não, seria o caso de ir um pouco além e perguntar: para além de uma transitoriedade dos fatos, não seriam os acontecimentos da História construções singulares que emergem nas relações “entre”? Em contato com as narrativas e acontecimentos, não seria o caso de pensar que um aluno, imerso em uma multiplicidade de forças, pode produzir uma perspectiva singular da História ou do processo que envolve o seu ensino?

A Dona Eugênia

Estava eu em uma turma de nono ano que se mostrava um tanto agitada no dia. A sala era pequena para tantos alunos, sem falar no calor, que calor! Parecia que não seria uma tarde muito fácil. Com uma intensa impositação da voz, e não pouca insistência, ganhei a atenção da classe. O assunto da aula era o Imperialismo do século XIX. Como já tinha começado a tratar o tema em aulas anteriores, decidi falar sobre algum aspecto específico deste assunto; tratei da eugenia, a ciência médica da época que classificava seres humanos em raças escalonadas por suas capacidades inatas e colocava o homem europeu, ocidental, no topo de uma hierarquia evolucionária. Depois de conversar sobre os aspectos desta pseudo-ciência que legitimava as atrocidades cometidas pelos europeus na África, propus que fizéssemos um artigo de jornal. Cada aluno imaginaria que era um jornalista da

virada do século XIX para o século XX, contrário às ideias eugenistas e que, depois de uma viagem por algumas colônias africanas, escreveriam um texto denunciando a crueldade promovida pelos brancos sobre os negros. Avisei que gostaria de ler os artigos ainda naquela aula, e então me sentei para observar a classe. Não demorou muito e começaram a se levantar os alunos a trazer para minha mesa seus escritos. Não havia um relato igual ao outro e então pude notar que cada um experienciou aquela narrativa sobre a eugenia de uma forma singular; alguns associavam-na ao preconceito e discriminação racial, outros aos castigos físicos, outros à escravidão – que nem era o caso para época –, outros à exploração no trabalho. Cada um trazia um enredo, uma África imaginada como a periferia a qual eles estavam acostumados, mas cada história com as suas próprias particularidades. Eu estava então a apreciar aquelas leituras, algumas tristes, outras engraçadas até que ocorreu o extraordinário. Uma jovem sorridente, alegre, veio a minha mesa e entregou o seu artigo. Quando li as primeiras linhas, mal pude me conter, tive que abaixar a minha cabeça sobre a mesa para tentar me recompor, queria rir, rir muito e em alta voz, mas não queria constrangê-la. Pensei “seria isso intencional, para me provocar, ou é apenas o fruto de uma grande distração?” O título do seu artigo sobre denúncias à eugenia era “Dona Eugênia”; ela escreveu uma história contanto a vida de uma senhora chamada Eugênia e a sua vida difícil: “Era uma senhora que trabalhava muito e ganhava pouco, tinha que sustentar a família e sofria muito”. Chamei a aluna para conversar e ela, rindo de vergonha disse: “eu pensei que era para escrever um artigo sobre a Eugênia, eu confundi com a eugenia”. Achei aquilo fantástico, fez a minha tarde quente ser um pouco mais alegre”.

Figura 7 - “A Dona Eugênia”



Eugenia? Eugênia? O que fez aquela aluna pensar a Eugenia como Eugênia? Que forças foram responsáveis por tal percepção? Seria apenas mera distração, ou distanciamento com a discussão proposta? O fato é que, independentemente das tensões que provocaram o escrito desta aluna, a cena, colocada em análise, força um pensar sobre o quão singular uma perspectiva da História pode se tornar para um aluno. Uma visão única, uma escrita diferente das demais; em quais condições aquela aluna estava inscrita nas forças que se operavam a aula? A invenção desta aluna ocorreu tendo por base a diferença simplória e gráfica de um acento circunflexo. Como, a partir desta pequena diferença ortográfica, uma história incrível e totalmente além de qualquer expectativa para a ocasião foi criada? Como esta imaginação foi fabricada e sob a pressão de quais forças? Haveria pressa? Haveria cansaço, ou desleixo, ou dispersão, ou intencionalidade? O Fato é que, independentemente da composição que proporcionou este emergir, houve uma ação

fora da representação dada de antemão ou de qualquer prescrição curricular já separada previamente.

Na cena em questão, nota-se, logo de início, a descrição das linhas de força: o calor, a sala cheia, o ambiente pequeno e os alunos irriquietos. Existem também as forças omissas em um discurso, são aquelas que não aparecem na cena mais são tão ou mais intensas do que aquelas escritas. Contudo, é possível perguntar: como essas forças foram capazes de mudar a abordagem feita pelo professor? Até que ponto elas foram responsáveis pela direção tomada pela aula que culminou naquele tipo de atividade com os alunos? E a aluna em questão, que escreveu sobre a Eugênia e não Eugenia, o que se passava com ela quando o assunto era apresentado aos alunos? Estaria ela atenta? Caso estivesse, sua escrita foi proposital ou acidental? Se ela estava sentada junto a outras alunas que fizeram a atividade como proposta e com elas conversou, como chegou ao ponto de produzir aquele texto?

Diz a cena que os alunos, ao escreverem sobre a África, a imaginaram projetando sobre seus artigos os contextos por eles vividos. Certamente tiveram que remeter a algo conhecido para escrever sobre o desconhecido, nenhuma surpresa. Porque, para ela, Eugênia deveria ser pobre e sofredora, e não rica e bem de vida? Quais forças operaram sobre a vida desta aluna que fizeram ela inventar a figura da dona Eugênia em uma aula de História sobre o imperialismo do século XIX? Houve uma invenção de si no ato da escrita daquele trabalho por parte da aluna?

Retomando a apresentação dos conceitos históricos destacados por Bezerra (2010), o de processo histórico tem uma importância fundamental, pois este teria como principal objetivo levar o aluno a compreender que as mudanças na humanidade ocorrem, muitas vezes, de forma imperceptível. Os fatos históricos estão imersos em uma processualidade, não são então produtos espontâneos que surgem ao acaso sem um contexto que explique o seu surgimento. A compreensão de que os fatos são ordenados e organizados a posteriori também é uma questão importante, pois o processo histórico existe enquanto tal porque foi pensado e estruturado racionalmente por alguém – que geralmente não envolve uma única pessoa – que deteve o seu olhar sobre um período da História. Inclusive Bezerra (2010, p. 44) diz que:

a História, concebida como um processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando investigar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos.

O conceito de tempo não deve ser trabalhado necessariamente no seu aspecto filosófico e em suas várias acepções, mas a sua utilidade no ensino de História reside na possibilidade de levar o aluno a perceber as diversas temporalidades existentes no decorrer da História e produzir sentidos entre a importância nas formas de organização social e seus conflitos. O conceito de tempo cronológico é importante também para que sejam evitados ao longo do ensino os anacronismos, que consiste em atribuir a determinadas sociedades do passado o olhar contemporâneo. Todavia, ao cartografar os movimentos em que as minhas práticas se circunscrevem, pergunto: efetivamente, o anacronismo pode ser evitado? Lutar contra o anacronismo não seria um ato alinhado com as posições pragmáticas da ciência de herança positivista, em que o objeto pesquisado – neste caso o olhar sobre os eventos pretéritos – deve estar distante e isolado para uma melhor compreensão do mesmo?

Sob a ótica representacional do ensino de História, para Bezerra (2010), outro conceito importante para se pensar é o de sujeito histórico. Para este autor, é importante para desmitificar a figura exaltada na História tradicional do herói, da figura de destaque, o indivíduo que, por sua iniciativa inaugural, pode transformar toda uma realidade social. Por muito tempo a História esteve associada a esse tipo de interpretação. Segundo Azevedo (2003, p. 13)

Nessa perspectiva, o olhar histórico é desfocado e obscurecido para uma outra memória específica, tornando pessoas comuns não presentes na historiografia, que, quando presentes, são colocadas em uma perspectiva marginal, desbotada, produzindo uma amnésia, naturalizando a memória oficial e elevando à categoria de dogma — imutável, perene, eterno — focando a história nos dignos de memória, um culto a personalidades e vultos.

Em contraponto esta noção convencional da História, assevera Bezerra (2010, p. 45):

História não é resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos.

Veja bem, o autor refere-se a História como uma construção consciente, feita pelos agentes sociais que, em análise, podem ser também os alunos. Por trás das instituições, ideologias, Estado, escolas, conceitos, há sempre sujeitos históricos. Para este autor, só existe a História devido a existência dos sujeitos que a produzem. Sendo assim, o ensino de História tem por utilidade uma missão de conscientizar seus sujeitos, neste caso os alunos, visando uma construção consciente do coletivo. Trata-se da noção utilitária da História já aqui referida.

Por fim Bezerra (2010) destaca o conceito de cultura, que se apresenta como uma oportunidade de aproximação da História com o cotidiano do aluno. Pela cultura, as questões menores do cotidiano podem ser contempladas pela análise historiográfica. A própria Nova História, como tendência que tem influenciado fortemente a historiografia brasileira e o ensino de História nos últimos anos, bebe do conceito de cultura a sua base de interpretação e visão histórica. Segundo Bezerra (2010, p. 46) “Cultura não é apenas o conjunto de manifestações artísticas. Envolve as formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas, etc.”

Para Bezerra (2010), os conceitos históricos se estabelecem como construções consensuais desenvolvidas ao longo dos tempos e estudos que, mesmo que não se possa usá-las indistintamente em épocas diferentes, tratam-se de uma anterioridade conceitual que baliza os estudos históricos e servem como uma referência para análises sobre o passado. São como tapumes que bloqueiam a visão sob uma determinada posição, mais uma vez limitando a percepção da existência e da História como um conjunto fechado de parâmetros em que praticamente tudo pode ser perfeitamente encaixado, comparado e aplicado.

Em suma, mesmo com diferentes abordagens historiográficas, sejam elas marxistas, positivistas ou pela História Nova, os pontos centrais que provocaram o deslocamento nesta dissertação são as utilizações feitas da História em seu ensino, e, neste ponto, as abordagens aqui citadas não marcam grandes diferenças. Ao mapear, percebe-se que a História é pensada sob um sentido capacitador, utilitarista; como uma ferramenta social com informações já dadas de antemão, academicamente construídas, para apoiar o aperfeiçoar do homem e da sociedade. Conhecer, aprender, informar para transformar o homem e o seu meio, essas são as diretrizes.

A grosso modo, no marxismo, conhece-se para perceber-se um mundo dual, na oposição de ricos e pobres. No positivismo, o conhecimento histórico auxilia na evolução do conhecimento humano e afirmação do saber histórico como um ato legitimador da História como ciência. Na Nova história, existem particularidades, especificidades e um novo olhar, mas a História configura-se ainda como um possível na aquisição de conhecimento sobre o passado, mesmo que por outras matrizes. Estas são perspectivas que, nos livros didáticos de História no Brasil, fundamentaram a separação destes em História Integrada, História intercalada, História temática e História tradicional. São quatro concepções que, basicamente, cuidam apenas da forma como se dá a abordagem curricular e a organização de conteúdos. Em tudo isso, o mapeamento ajuda a efetuar um deslocamento das noções de um ensino de História mergulhado em representacionalidade, perfil capacitador e utilitarismo. Neste plano, emerge um possível, uma perspectiva que não tem por objetivo ir de encontro, mas enunciar um outro modo de se operar o ensino de História, ou, ao menos, de colocar em análise as práticas deste processo. Nos capítulos seguintes, pretende-se percorrer esse caminho, não para responder, demonstrar ou apresentar, mas para forçar o pensamento a pensar.

2 POR UMA DESCRISTALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

“O que escrevi não é jamais prescritivo nem para mim nem para os outros. É, quando muito, instrumental e sonhador”

Foucault

2.1 Ensino de História e descrystalização

Após o mapeamento feito, a ideia deste capítulo é apontar deslocamentos para se pensar modos de ensinar História atentos à uma noção descrystalizadora (DIAS, 2014(a)). Como palavra, descrystalizar é uma inexistência, pois não se pode fisicamente reverter ou desfazer o processo de constituição do cristal. Trata-se de um conceito, um modo de se produzir em formação que remete à ideia de romper com noções consolidadas, consensualmente aceitas e também legitimadas por um discurso de cientificidade. Assim como no sentido etimológico, este ato não objetiva desfazer os consensos, o cristal já está posto. O sentido deste termo está em estabelecer um ato de resistência aos processos, um movimento de rasgo e irrupção frente à homogeneidade. Com esta noção, a ideia é a de colocar em análise uma concepção de História dualista, dicotomizada, utilitarista e capacitadora. Neste sentido, explica-se a epígrafe deste capítulo. O que escrevo não é prescritivo nem para mim. Descrystalizar é uma ação inscrita na imanência, efeito de experiências, não se pode repetir padrões que emergem pela experiência. Dias (2014(a), p. 154) ajuda a pensar quando diz que:

Resistimos para enunciar uma palavra inexistente, “descrystalizar”. Poderíamos começar dizendo que descrystalizar é experimentar processos de transformação e movimentos que descolam a nossa formação para o que ainda precisa ser inventado. Descrystalizar é experimentar processos de invenção de si e do mundo. Se a aposta é formar professores tomando o tema da invenção como um dispositivo, é preciso perguntar: como experimentamos o nosso próprio processo de aprendizagem? É possível afirmar que formação de professores é um processo de produção de subjetividade? Seria talvez possível suscitar experiências de problematização? Como criar um campo de afecção para estudar, ler e escrever em tempos tão imagéticos como os atuais? Como se fazer intercessor para um trabalho que luta por singularizações? Que dispositivos podem operar a favor de uma formação inventiva de professores?

Dias (2014(a)) trata da formação de professores e desenvolve os sentidos desta ação de descrystalizar. Trata-se de um processo em movimento, em que há o deslocamento de posições já firmadas para aquilo que está por ser inventado. Neste caso, incluo-me em tal assertiva, pois tenho muito de representacional e dualista. Realizar esta pesquisa é um ato de resistência, em que confronto as forças que se desenvolveram ao longo do tempo para trabalhar com experiência e invenções. Descrystalizar apresenta-se como uma quebra às afirmações já bem alicerçadas, para acompanhar processos não pela dicotomia, mas pela multiplicidade; não pela representação, mas pela imanência; não pela dualidade sujeito e objeto, mas pela dessubjetivação – produção de subjetividade. Contudo, o ato de descrystalizar, ou seja, quebrar em si antigas certezas e abrir-se para a invenção de si e do mundo, não é fácil. Dias (2014 (b), p.15) escreve sobre esse desafio em seu trabalho de pesquisa em uma escola estadual do Rio de Janeiro:

Para tanto, é necessário desejar aprender a se deslocar. Tarefa nada fácil! Pensar e se fazer por movimentos exige de nós uma política de trabalho regular. Toda quarta-feira nos encontramos para estudar, conversar, planejar trabalhos e escrever. Atividade que torna visível uma micropolítica com a escola básica. Na micropolítica é possível desnaturalizar os lugares higienizantes dos saberes instituídos escolares. Na invenção, o conhecimento se dá por meio de formas variadas de apreender o que nos passa, em constante movimento. Por isso, nosso olhar e movimento são implicados e fazem funcionar agenciamentos que inventam linhas do dispositivo para um trabalho no campo da produção de subjetividade.

Descrystalizar, desta forma, assemelha-se ao trabalho do cartógrafo, que se coloca em posição de abertura para contrastar conceitos, processos ligados à neutralidade cientificista, ao afastamento entre sujeito e objeto, a não intervenção na pesquisa, ao hiato que deve existir entre pesquisador e pesquisado. Descrystalizar, como desnaturalizar, é uma prática, mas também um olhar, uma postura em um plano; o conjunto destas ações tornam possível a suspeita dos objetos e relações e a problematização do que acontece no cotidiano. Trata-se de um exercício crítico do olhar, implicando deslocar do habitual e desfocar, “duvidando daquilo que se vê, além de exercer a suspeita como atitude ética e postura política” (PRADO FILHO, 2012, p. 73).

Assim como descrystalizar, desnaturalizar opera na desconstrução de verdades históricas, naquilo que está naturalizado. Seria um exercício transgressivo e crítico que implica em recusar naturalizações conceituais e se deslocar para um

olhar atento as forças de um plano. Dias (2014) usa uma palavra inexistente para afirmar uma formação inventiva de professores. Tal formação afirma um modo de trabalhar que acontece pela afirmação em se manter vivo um campo problemático (DIAS. 2012).

Para traçar este deslocamento, converso com autores como Dias (2009, 2011, 2012, 2014(a), 2014(b)), Deleuze e Guattari (1995), Passos; Kastrup e Escóssia (2009), Kastrup; Tedesco e Passos (2008), Foucault (2010), Rancière (2014) entre outros. Alguns conceitos emergem como dispositivos para traçar deslocamento no pensar um modo outro de se operar o ensino de História. Tratam-se de conversas com estes autores. Opto pelo uso da palavra conversa porque esta é a tessitura de um campo problemático (Dias, 2012), como uma trama estabelecida pelos cruzamentos que envolvem as práticas, as cristalizações do ensino de História e a cartografia para expressar outros modos de pensar e fazer o ensino de história. Para tanto, faço uso de alguns textos que trabalham por entre agenciamentos e com diferentes configurações que um determinado tempo e espaço podem assumir.

Neste caminho, estabeleço um possível em que a História é pensada em seu caráter instantâneo, como um espasmo que muitas vezes não podemos compreender e que jamais se repetirá, sendo a única coisa passível de repetição a própria diferença, instalada na sequência de fatos que o homem pode apreender ao deter o seu olhar sobre os mesmos. É possível posicionar o ensino de História na perspectiva ético-estético-política²⁷, afirmando, assim, que uma aula pode ser pensada e feita pelo que se move e se diferencia das práticas que se ligam ao modo dialético, utilitarista e capacitador.

Como já dito, este deslocamento se faz pela extensão do campo problemático, mas o que vem a ser, para esta pesquisa, um ato de problematizar? Esta ação pode ser algo como a invenção de problemas (DELEUZE e PARNET, 2004). O ato de problematizar não se daria então pela oposição, ou pela noção

²⁷ A dimensão ética sustenta uma atitude em que o exercício do pensamento é um fator preponderante, a apreciação dos valores e das situações estabelece o que potencializa ou não a vida e requer o abandono do prescrito e a abertura para iniciativas libertadoras, para uma vida mais aberta, intensiva, potente; a dimensão estética traz o desafio à criação de um percurso de problematização, mergulho no campo de forças que desmancham as formas e determinações já estabelecidas, favorecendo novas circunscrições no cotidiano, deslocamento de antigas determinações. (...) A dimensão política situa o campo dos encontros como essencial, publicização do que faz, tomada de posição, atitude implicativa que tensiona a rede de relações, saída do lugar do espectador. A política se dá no espaço público, no fortalecimento de um entre nós. (DIAS, 2012, p. 46).

utilitarista de questionar para formar, mas pela criação de outras linhas, outros laços. A aula seria como um encontro, estabelecido em um território de pensamento que produz linhas de fuga, uma extensão de fios soltos capaz de desterritorializar o que se tem de cristalizado na formação. A aula, por esse viés, se assemelharia a uma dimensão que promove ressonâncias, nas palavras de Deleuze (1997): “Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem durante uma aula. Nunca gostei de conferências porque se trata de um espaço-tempo pequeno demais”. Diferente de uma conferência, o espaço tempo da aula pode apresentar zonas de intercessão com as aulas subseqüentes, o que, em uma conferência, dado o seu caráter pontual e específico, não acontece.

Nessa medida, ensinar História pode se apresentar como um campo de possibilidades que não se restringe a uma problematização utilitária, identitária, dialética – quando se articula História à vida do aluno – ou com finalidades capacitadoras. Pergunta-se: Mas seria então adequado ensinar História para além de seu viés cidadão? Neste caso, o ensino de História no seu caráter utilitário pode dar conta da complexidade que envolve a composição da existência e dos acontecimentos ditos como históricos? Ao se pensar na função formativa do ensino de História, com suas prerrogativas e prescrições dadas de antemão para a “criação” de um cidadão, há espaço para a invenção ou para experiência? Ou melhor, restringir o aluno à expectativa que um professor tem sobre o mesmo não limitaria a potencialidade vibrante que estremece em cada singularidade? Até que ponto um ensino de História forma um cidadão e, neste caso, o que ele deforma? Não seria a questão da formação, no seu sentido de modular, aplicar um padrão, uma questão de “ponto de vista”?

Problematizar pode se colocar como uma atenção ao presente para fazer vibrar as forças que passam e atravessam? A problematização em uma aula de História pode ser pensada pela imprevisibilidade, sempre diante de forças e movimentos, compreendendo a aula como uma espécie de cubo, um lugar no espaço tempo que tem as suas tramas específicas e, como um campo de correlação de forças, não pode ser previsto, mas apenas produzido no sentido da expectativa. A problematização configura-se então como uma arte, em que, através da abertura para a experiência e um olhar desnaturalizante, o professor e alunos fazem emergir as questões pertinentes para aquele determinado momento, ou seja, para aquele

instante inscrito em um plano múltiplo. Apenas uma forma diferenciada de fazer contato direto com a composição existencial.

Uma aula tem muitas “miudezas”, questão que são tidas por irrelevantes e passam despercebidas muitas vezes pelo olhar da maioria. Colocar-se em atenção, no exercício por descristalizar, neste caso, não é somente o exercício de crítica às formulações vigentes e dominantes, mas colocar atenção nas forças que operam na aula. Contudo, como já dito, o que se tem são as forças dadas em um ensino de História pautado por práticas dialéticas, utilitaristas e capacitadoras. O desafio é aprender a operar com os movimentos fazendo vibrar as forças intensivas.

Neste movimento descristalizador, a aula seria um território, ou melhor, um território de pensamento, permeado por macro e micropolíticas (GUATTARI; ROLNIK, 2005), por cruzamentos que conferem a ele o seu aspecto singular; a sua composição específica. Para expor esta noção de macro e micropolítica, cito Rocha:

E o que seria a micropolítica? A dimensão macropolítica fala do que já ganhou forma como leis, normas, tradições. Um nó de forças, algo que já tem representação, código, contornos. São as referências que nem sempre temos claras, porém que tem um corpo e direção.(...) O plano micropolítico é o plano das turbulências, encontros entre valores e princípios preconizados nas tradições com as circunstâncias locais. É na arte dos encontros que podemos falar em produção do desejo, acontecimento, realidade – dimensão micropolítica – que não é chamada de micro por ser pequena, não se trata de tamanho, mas de ênfase, de colocação da lupa no processo, nas relações. (Rocha, 2012, p. 47).

Em um plano de forças – no caso aqui, em um território, que não se trata de um espaço físico propriamente dito, mas de um lugar em que múltiplos vetores se degladiam e/ou se convergem – existem, no campo das práticas, macro e micropolíticas. Para exemplificar, a macro refere-se a pressupostos como currículo, avaliação, séries padrões, leis pedagógicas, diretrizes, programas, entre outros. A micro-política está mais para as ações despercebidas, mas não menos importantes, tendo em vista que, seja macro ou micro, estas políticas cruzam o mesmo plano. Por micro pode-se dizer os desejos, as pequenas atitudes, a resposta ao professor, o aluno que matou aula, a briga no final do recreio, a prova deixada em branco, o ventilador que quase caiu do teto, entre outros. O que se tem são forças macro e micro-políticas em territórios existenciais. Para Félix Guattari:

A noção de território aqui é entendida em um sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres

existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 2005, p. 323).

Talvez, com a ideia de território, a noção de aula pode-se expandir, pode dizer que a prática está circunscrita em um campo em que as percepções duais se mostram extremamente limitantes. Ou seja, a aula, como um território, não é apenas o lugar do professor aluno, da teoria e da prática, da explicação e do exercício, do preparo e da prova, da causa e da consequência. Há uma multiplicidade de fatores que incidem sobre este cubo que é a aula e que lhe conferem uma singularidade; não existe uma aula como outra. O desafio está em analisar esta multiplicidade de forças que configuram o momento, mesmo que em constante movimento, este seria um dos dispositivos de um professor cartógrafo²⁸; colocar atenção no movimento das forças e ampliar o grau de abertura para deixar passar o que não está visível ainda.

Cada pequeno gesto, fala, postura, posição, sorriso, praticamente tudo em uma aula tem o seu valor para a composição deste território. Quantos sentidos e efeitos infinitos poderiam emergir pelas variáveis presentes em uma aula: o vento; o calor; a pressa; o cansaço; o aluno no celular; a aluna triste pela morte do seu cachorro; outro aluno ressentido pelo desagravo do colega que repentinamente dá início a uma briga em plena aula; a morte de um aluno da sala ao lado no dia anterior; a licença do professor de ciências que faz a aula de História ter seu tempo adiantado para os alunos saírem mais cedo; a preocupação do professor que foi trabalhar sem saber onde colocou o seu cartão de banco; a coordenadora de turno que entra abruptamente na sala para deixar um aviso aos alunos e etc... São infinitas as exemplificações aqui enunciadas, assim como são infinitas e inumeráveis as forças que compõem o território chamado aula.

²⁸ O método da cartografia já foi inicialmente apresentado no texto. Contudo, a expressão “professor cartógrafo” é uma conjugação criada – inventada – para esboçar um *ethos*, um proceder, um fazer entre, uma forma de se abrir em um plano para desnaturalizar as cristalizações presentes no ensino de História e na sala de aula. “Professor Cartógrafo” nada mais é do que um cartógrafo que tem na aula, na sala e na sua prática um caminho para realizar a sua análise de produção de subjetividades.

Outro aspecto bem presente neste mapeamento do ensino de História aqui realizado está na História em seu perfil utilitário, como uma área do saber também responsável pela formação do cidadão, crítico e consciente que pode então ajudar a transformar o mundo em algo melhor. De acordo com esta visão, praticamente consensual entre os estudiosos de um ensino de História dialético, capacitador, representacional e dual, existem apriorismos, conceitos, temas e questões que devem ser trabalhadas nos conteúdos históricos para formar um indivíduo e contribuir para a construção de uma “sociedade mais justa”. Esse viés normatizador pode ser limitante e cercear o fluxo do movimento livre que o pensamento pode produzir.

Deslocando-se deste cenário, as práticas que envolvem o ensino de História nesta dissertação apresentam o desafio de “tensionar modelos rígidos e predeterminados, evidenciando a necessidade de não confundir uma forma de ensinar como único modo de praticá-la” (Dias, 2011). Não se trata aqui de afirmar veementemente que a História não pode ser encarada com suas prerrogativas formativas, há certamente um mérito na composição social sobre isso; descristalizar não é uma opção melhor de ensinar, um caminho capacitador, isso já foi colocado. Descristalizar é uma opção que se dá no campo da experiência, uma vereda para perceber que há algo além de datas, nomes, referências, citações, moralidades; há uma invenção de mundos.

Descristalizar é um processo, não se conclui neste trecho, nem neste capítulo, continuará ao longo da escrita, para dar a ver um modo de se fazer um ensino de História, diferente das noções aqui já mapeadas. Todavia, trabalhar-se-á agora com um novo dispositivo: uma análise resumida de algumas contribuições de autores como Foucault (2010) e Rancière (2014) sobre as concepções que envolvem a História.

2.2 A História sob uma perspectiva outra

Para se pensar e praticar um deslocamento no Ensino de História, basicamente Michel Foucault (2010) e Jacques Rancière (2014) se apresentam como dispositivos para operar deslocamentos no modo de se pensar a História e,

por conseguinte, as práticas que envolvem o seu ensino. Neste trecho da dissertação, pretende-se destacar algumas práticas²⁹ afirmadas por Foucault, um historiador que combateu exatamente as ideias já consolidadas por anos de estudo em História, ele foi de encontro aos universais e a valores consagrados que eram praticamente consensuais em sua aceitação. A visão de Foucault, nessa medida, não trata então de uma consolidação, mas uma maneira apenas diferente de enxergar o alvo, de focalizar o plano de forças para além de qualquer generalização. Foucault foi um descristalizador da “Velha História”³⁰ É possível afirmar aqui: neste presente exercício de pesquisa, seria muito improvável chegar às noções de transitoriedade, ficção e História, quebra das problemáticas dualistas, experiência, instantâneo entre outras sem as ponderações deste historiador-filósofo. Jacques Rancière (2014), na posição de filósofo, funciona neste capítulo como dispositivo especificamente em sua obra que faz uma análise de algumas ideias e expressões da escola dos Annales.

2.3 Entre verdade, experiência e práticas de ensino e História

A História desde tempos imemoriais é encarada como um esforço empreendido pelo homem para se alcançar a verdade de um fato. Uma verdade etérea, distante, mas que, quanto maior a investigação e a apuração de dados, mais próximo dela se é possível chegar. Sempre com a preocupação de se manter distância das obras ficcionais. Esta seria a ciência histórica, como assevera Rancière:

A ciência histórica constitui-se contra a história ficcional e o romance histórico. É por isso que os historiadores da velha escola pregavam a verificação rigorosa das fontes e a crítica dos documentos (2014, p. 2)

²⁹ Para Foucault (2010), toda a teoria é uma prática, não há dissociação; o pensar a teoria já é um fazer. Esse é o motivo para a escolha da palavra prática neste trecho, em detrimento à palavra conceito ou teoria.

³⁰ A História representacional, dicotômica, fundamentada na legitimidade científica, na objetividade e na composição dualista sujeito-objeto.

Trata-se do esforço de manter a História com um emblema em que se está gravado a palavra “ciência”. Segundo Rancière (2014), diante das disputas que envolvem a cientificidade histórica, tudo seria mais simples se fosse possível dizer que toda a História é apenas uma história. Em outras palavras, as generalizações geram tensões desnecessárias, não existe consenso ou verdade: o discurso histórico é apenas uma composição de palavras e nomes, haverá sempre uma outra versão.

Ao considerar a cientificidade da História, Foucault revela que a verdade, em seu sentido absoluto e inquestionável, não existe, pois toda a leitura, narrativa ou produção histórica seria na verdade a constituição de uma ficção, ou melhor, uma invenção. Ao escrever sobre esta visão da História em Foucault, assevera Albuquerque Júnior:

Uma história praticada como sátira sabe de antemão, que mais inventa seu objeto do que revela sua verdade e que a verdade deste objeto que ela inventa está nas formações discursivas e nos regimes de práticas que presidiram, em dada época, a sua invenção. (2008, p. 100).

Foucault foi tido como satírico na medida em que assumiu uma postura de não se inclinar para qualquer tipo de consenso histórico, mas de colocar tudo em posição de questionamento e quebra. Mas que questionar, trata-se de perceber, como na citação acima, que verdades são construídas por uma época e um discurso; estão diretamente ligadas a um momento, a um instante pontual e transitório. Hoje vive-se em um mundo escolar em que os livros didáticos ganham força, como através de programas como o PNLD³¹. Os livros de História estão alinhados com currículos e conteúdos previamente planejados. São como pequenas verdades escolhidas para o trabalho em aula. Assumir uma perspectiva foucaultiana opera um fazer ético-político, não pelo mero questionamento de informações em um livro de História, mas pela constatação de que tal livro é uma coleção de narrativas ficcionais, que ganham novos contornos a medida em que alunos e professores se debruçam sobre o mesmo. Os livros, bem como a explicação histórica do professor, são assim uma coleção de palavras que ganham um sentido sempre outro, nunca exatamente o mesmo, pois a apreensão do conteúdo está diretamente ligada às

³¹ Programa Nacional do Livro Didático

forças que estão conjugadas no instante. Rancière (2014), ao falar do ofício de um historiador que manuseia antigos documentos, escreve:

O historiador parecia primeiro apagar-se para deixar o novo ator falar. Ao contrário, ele é que vem para a frente do palco. Vem atestar que realizou um ato singular: abriu o armário dos tesouros e leu esses testemunhos que dormiam esquecidos. E diz o que são: cartas de amor. “Visivelmente o coração fala”. Mas essa visibilidade de uma palavra é somente para ele, O que ele nos mostra é apenas o que ele vê como cartas de amor: não o conteúdo, mas a apresentação (2014, p. 69).

Assim como um historiador, o professor ao abordar um fato histórico não estaria a “retirar do armário um testemunho esquecido” para sobre ele impingir sua consideração? Na citação de Rancière, o estudioso, ao analisar os documentos, emite sua sentença: “são cartas de amor”. Certamente são, mas para ele; e para os demais que analisarem as mesmas fontes? Seriam também cartas de amor? Talvez sim, mas de que tipo? Ou sob qual inspiração? Não há respostas objetivas, como assevera Rancière, o que designa essas narrativas como cartas de amor não é o que elas dizem (2014).

Verdades são construídas e desfeitas a todo tempo, a cada segundo, a cada olhar sobre um fato e, assim sendo, a cada piscar de olhos. Na perspectiva de Foucault, o prazer do historiador não seria o encontro da verdade, um produto final de uma esmerada investigação, mas sim a experiência – ou as experiências – pela procura da mesma.

O historiador descobre que o prazer de seu ofício não está no encontro com a verdade derradeira, mas na sua procura, e que a finalidade de seu saber não é encontrar as versões definitivas sobre os fatos, mas desmontar aquelas versões tidas como verdadeiras, tornando outras possíveis, libertando as palavras e as coisas que nos chegam do passado de seu aprisionamento museológico, permitindo que outros sentidos se produzam, que outras leituras se façam (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 101).

A experiência não se contenta a satisfazer alguém, ou se limita à expectativa de outrem. A experiência emerge, nesse sentido, Foucault qualifica seus escritos como o efeito de experiências.

Mas meu problema não era satisfazer os historiadores profissionais. Meu problema era de fazer eu mesmo, e de convidar os outros a fazerem comigo, através de um conteúdo histórico determinado, uma experiência do que somos, do que é não apenas nosso passado, mas também nosso

presente, uma experiência de nossa modernidade de tal forma que saíssemos transformados. (2010, p. 292)

A transformação opera como um efeito, uma emergência da experiência. Foucault buscou escrever sobre temas que estavam intimamente relacionados a sua vida e o motivaram profundamente, não foram abstrações, foram sim realizações na e da prática. Vale citar a fala deste autor sobre a escrita de seus livros:

Tenho absoluta consciência de me deslocar sempre, ao mesmo tempo, em relação às coisas pelas quais me interesso e em relação ao que já pensei. Não penso jamais a mesma coisa pela razão de que meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível. Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. (2010, p. 289)

Esta afirmação está alinhada com a escrita desta dissertação. Trata-se de uma escrita entre experiências, emergências da prática de se pensar a História e seu ensino, registros de momentos-istantes em aula que operaram de alguma forma uma mudança, uma transformação. O próprio ato de elaboração desta pesquisa – um pensar o fazer – constitui-se como um ato transformador. Como já dito, não é fácil abrir-se, assumir uma postura cartográfica, desnaturalizar, mas, uma vez que tal esforço seja empreendido, e, neste caso, no exercício desta escrita, é possível que a experiência se opere. Experiência sensível que aqui ganha contorno nas oito cenas atravessadas no trabalho de pesquisa. A experiência aqui enunciada trata-se de uma elaboração de sentido. Uma emergência no ato experimentado e na escrita do mesmo. Não prescritivo, ou fórmula de reprodução, mas a expressão única e pontual, sem chance de repetição exata, de um acontecimento-experiência, como algo que realmente marca, atravessa, passa e tensiona. Neste sentido, Larrosa (2002, p. 27) ajuda a pensar esta noção tão cara para os deslocamentos operados aqui:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.

A experiência é transitória, efêmera. Não é regra nem recomendação ou receita. Em suma, é a constituição de um sentido transitório. Em Foucault (2010) todas as coisas, até os sujeitos históricos, são fabricações, invenções de um dado momento com releituras em outro dado momento, efeitos de uma permanente transitoriedade em que nada é imutável, mas tudo está sujeito ao fluxo das forças e aos atravessamentos de um instante. A perspectiva conceitual de Foucault (2010) permite que se forje um distanciamento de tudo que venha do passado impregnado de valores, como o bom, o belo, o certo e o errado, levando a um “ceticismo temperado pela certeza de que estas categorias são criações humanas, que podem sempre vir a ser articuladas com diferentes conteúdos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 101). As constatações historicamente verificáveis não são o essencial, mas sim as experiências que levaram a produção destes registros. O que se escreve, notifica ou o que se “historiciza”³² é um tipo de experiência que culmina na fabricação de uma ficção:

Uma experiência é sempre uma ficção; é alguma coisa que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que poderá existir depois. É essa a relação difícil com a verdade, a maneira como esta última se acha engajada em uma experiência que não está ligada a ela e que, até certo ponto, a destrói. (FOUCAULT, 2010, p. 294)

Vale lembrar que, ao falar de experiência, Foucault diverge da noção fenomenológica, tão arraigada à escrita acadêmica ocidental e à epistemologia convencional, acostumada a se apoiar na ótica de dualidade entre sujeito e objeto. Na fenomenologia, a experiência consiste em pousar um olhar reflexivo sobre um objeto qualquer e se distanciar para realizar uma análise, uma espécie de experimento na visão das ciências ditas “naturais”, sob o pretexto de se buscar a neutralidade na apuração dos dados. Distinto desta noção, a experiência tal como Foucault entende, em contrapartida, não remete a um sujeito fundador ou à dualidade entre sujeito e objeto, mas desbanca o sujeito e sua fundação, “arranca-o de si, abre-o a própria dissolução.” (PELBART, 2013, p. 46). A experiência ocorre no campo da imanência, na zona de implicação em que se fala e escreve dos atravessamentos e tensões que estão no plano ao qual também se está imerso; um plano de forças.

³² Neologismo que quer dizer “o que tornamos ou consideramos como de valor histórico”, ou também “aquilo que produzimos como de valor histórico”.

A escrita na imanência não é comum na História, bem como possivelmente não seja comum no ensino da mesma. Trata-se de poder se mover da tão arraigada noção de cientificidade histórica. Escrever no plano entre experiência e práticas é o tipo de ato que, em Rancière, é similar a uma “poética” (2014, p. 155), ou seja, uma abertura de aceitação em que a produção histórica se inscreve no gênero literário, fictício e imanente. Contudo, para este autor, ao considerar os historiadores dos *Annales*, existe a escolha por uma “poética envergonhada” (2014): na preocupação em conservar a legitimidade e a reputação da História-ciência, faz-se um pequeno esboço, pontual, como uma pequena janela no texto, de uma escrita imanente:

O problema, portanto, não é saber se o historiador deve ou não fazer literatura, mas qual ele faz. Na prática, o historiador, assim como o sociólogo, sabe interromper discretamente a análise dos resultados estatísticos para intercalar a pequena narrativa – o caderno de professor, a lembrança de infância, o romance de aldeia ou subúrbio – que de uma só vez lhe dá carne e sentido. Mas precisamente essa poética envergonhada de si mesma nega imediatamente o que ela opera: a substituição de uma língua e de um procedimento de sentido por outros. Ela transforma a pequena narrativa em pequena janela, aberta um tempo para o que dizem os números na linguagem “deles”. (RANCIÈRE, 2014, p. 154 e 155)

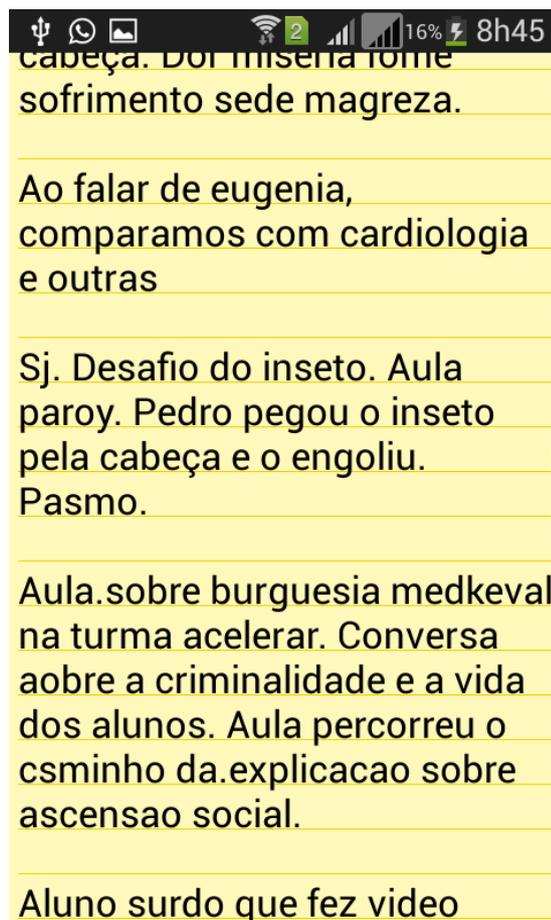
Segundo Rancière, independente da vontade ou intenção do historiador, ele sempre incorre ao analisar e escrever em um fazer literatura. A cena a seguir, além de enunciar práticas em uma aula de História, constitui-se como uma tentativa de romper com o “envergonhamento”. Seria uma emergência “poética” no sentido de se desenvolver uma escrita implicada; um ato de se escrever entre experiência e práticas, utilizando-se de uma aposta narrativa-literária:

Mais uma janela

Sou um inseto, há quem me chame de tanajura, se sou isso, não sei, mas sou alado, não vôo muito. Faço aqui o meu relato pós-morte, não faço questão que saibam que um dia existi, mas sim da forma como a morte me visitou. Era mais uma manhã, minha vida não é muito longa, mas contento-me com pouco. Uma brisa suave me empurrou gentilmente para uma janela, mesmo sendo inseto, sei o que é uma janela. Alguns humanos estavam no interior, parados, havia alguém em pé a falar e outros a olhar passivamente. Para mim, tudo normal, as outras janelas que já havia parado eram bem parecidas. Pessoas, parecidas, comportamentos parecidos,

em fim, nenhuma novidade. Ah! Se eu soubesse que eu morreria naquela manhã, mas logo aquela janela! Continuei o meu trabalho de inseto, andando cautelosamente, pois de voar estava cansado e havia uma grande teia próxima a mim. Inesperadamente, alguns humanos se espreitaram na janela para me olhar, o vidro – também sei o que é isso – separava-nos. Não liguei, por que ligaria? Olhavam, falavam, apontavam o dedo, era só isso. Estava a recobrar as minhas forças para uma nova revoada. Inesperadamente, um grito, algum alvoroço começa. No fundo da sala se levanta um jovem, pareceu-me que alguém o chamou. Tremi quando ele olhou para mim, não sei bem ao certo por que. Este mesmo jovem se dirige ao homem mais alto que estava a falar no início, faz isso de forma desafiadora, não entendo a língua humana, mas pareceu-me um comentário aguerrido. Pressenti o mal, mas, quando tentei voar, fui apanhado; minhas asas estavam presas nas mãos do tal jovem, ele meteu seu braço por cima do vidro! O circo foi montado, todos estavam de pé olhando para mim e para o jovem. Veio o silêncio, o que eles esperavam? Seria eu esmagado, antes fosse. Segurando-me firme, fui levado à boca, minha última lembrança são os dentes dilacerando o meu exoesqueleto, já estava dentro daquele rapaz, lançado em trevas intermináveis. Contudo, mesmo partido, ainda tive alguns segundos de consciência preservada. Não esqueço o que ouvi lá fora: muita gritaria, uma efervescente manifestação de urros e brados. Não existe uma janela igual a outra...

Figura 8 - “Mais uma janela”



Uma cena produzida na emergência de uma aula de História marcada pelo inesperado. Houve uma aglomeração de alunos na janela, antes que eu pudesse acalmar a situação, um aluno chama outro, cujo nome era Pedro. Este era um dos mais desinteressados pela aula. Pedro se aproxima e me lança um desafio: se eu comer esse inseto, eu posso ficar sem fazer o dever? Alguém o havia convencido previamente a fazer isso. O aspecto do inseto parecia asqueroso, mais o aluno foi enfático. Fiquei perplexo. Uma coisa nada tinha a ver com a outra! Duvidei que ele fosse capaz de fazer isso. Em um único golpe, ele engoliu a criatura. Bem queria lembrar do tema daquela aula, mas lembro-me apenas da degustação e o que se seguiu. Na relação com o múltiplo, com as forças que compõem a aula, como prever esta experiência? Pela percepção do múltiplo, é possível afirmar que não existe uma aula, ou um instante, como o outro, ou melhor, uma janela como a outra.

Como se não bastasse a complexidade que envolve a compreensão de um determinado múltiplo, há também a questão do olhar, da visão, do foco que é estabelecido sobre um determinado fato, para muito além deste fato. A História

existe pela construção das narrativas, estabelecidas por um olhar, esse olhar que tenta “simetrizar”³³ o assimétrico. Na cena “Mais uma janela”, qualquer tentativa de explicar a composição do fato constitui-se como um esforço de ordenar à desordem, ou de explicar o que não carece necessariamente de uma explicação lógica. O plano de forças é diverso e transitório; o historiador, quando se detém sobre um acontecimento e produz um registro, o faz na tentativa primeira de arrumar o desarrumado, de dar sentido ao “sem-sentido”, assim como um professor, ou qualquer que detenha sua atenção na complexa composição existencial. Veyne ajuda a pensar ao falar da obra de Foucault quando diz que:

Existem, unicamente, múltiplas objetivações (“população”, fauna”, “sujeitos de direito”) correlacionadas e práticas heterogêneas. Existe um grande número de objetivações, e isso é tudo: a relação dessa multiplicidade de práticas com uma unidade só se coloca se tentamos emprestar-lhe uma unidade que não existe; um **relógio de ouro, um pedaço de casca de limão e um texugo** são, igualmente, uma multiplicidade e não parecem sofrer por não terem em comum nem origem, nem objeto, nem princípio. Só a ilusão de objeto natural cria a vaga impressão de uma unidade; quando a visão se torna embaciada, tudo parece assemelhar-se; fauna, população e sujeitos de direito parecem a mesma coisa, isto é, os governados; as múltiplas práticas perdem-se de vista: são a parte imersa do *iceberg*. Não há, bem entendido, inconsciente, recalque, artifício ideológico nem política de avestruz no caso; há, somente, a eterna ilusão teleológica, a Ideia do Bem: tudo o que fazemos seria tentativa de atingir um alvo ideal. (1982, p.164, grifos meus).

Um relógio de ouro, um pedaço de casca de limão e um texugo são apenas objetos. Um aluno, um inseto exótico, uma janela, também o são. Como ocorre a unidade? Essa tentativa de organizar um plano está impregnada de valores e ideais que são praticamente intrínsecos à existência; a interpretação e a narrativa histórica, bem como praticamente tudo na vida humana, se constitui pela tentativa de se alcançar uma explicação ideal, de criar um sentido, dar substância ao ilusório, ou fazer da ilusão uma realidade.

Para Rancière (2014), a questão interpretativa na História está diretamente ligada ao uso das palavras. Não que as palavras carreguem por si só sua própria definição, pelo contrário, a palavra é mais uma força mergulhada no múltiplo, um

³³ Neologismo. Verbo a partir do substantivo simetria, que se explica pela coerência e proporcionalidade presente em um determinado corpo. “simetrizar” denota aqui a tentativa humana, em sua natureza, de tentar, com seu olhar, racionalizar as forças que compõem a sua existência. Seria algo como estabelecer um sentido em um plano, esse sentido só existe porque houve um olhar que se debruçou sobre ele. Assim faz o historiador ao analisar o pretérito. Acolhe a conjugação de inúmeras forças e aplica a elas um sentido em conformidade com as forças que também nele se operam, trata-se da criação de uma unidade.

mesmo vocábulo pode designar ao mesmo tempo várias propriedades, que podem designar propriedades que não existem, mas também propriedades que não existem mais ou que ainda nem existem (2014, p. 50-51). Não se pode generalizar a utilização das palavras. Rancière assevera que a História carrega as suas “palavras-ônibus” (2014, p. 51); são palavras enganadoras que incorrem na tentativa humana de estabelecer a harmonia na desarmonia, mas que carregam consigo padrões explicativos que ensaiam o engano e não designam nenhuma realidade social distinta. São palavras como: nobres, burgueses, camponeses, Estado, social, e etc... Estas, especialmente as duas últimas, designam um conjunto de relações, mas também designa a incapacidade das palavras de compor um sentido de forma adequada (2014, p. 52).

Retomando a perspectiva essencialmente historiográfica, pode-se citar o exemplo do Estado como objeto de análise de vários estudos nas mais diferentes épocas e lugares. A palavra Estado assume facetas e características de um ser individual, com causalidades e responsabilidades próprias. Contudo, sob a ótica desta visão de Foucault (2010) sobre o múltiplo, deve-se atentar que o Estado é uma criação conceitual. Ele não existe de fato; seu sentido não pode ser generalizado e utilizado invariavelmente ao longo do tempo. Muitos estudiosos se apegam a essa categoria e incorrem na generalização e padronização, sem perceberem as infinitas forças que irrompem, projetam e se combatem nesta palavra Estado.

Mas quando se trata de fenômenos tão complexos como a produção de um saber ou de um discurso com seus mecanismos e regras internas, a inteligibilidade a ser produzida é muito mais complexa. É verossímil que não se pode chegar a uma explicação única, uma explicação em termos de necessidade. Seria já muito se chagássemos a evidenciar alguns liames entre o que se tenta analisar e toda uma série de fenômenos conexos. (FOUCAULT, 2010, p. 327).

Em cada momento, em cada olhar em cada situação sempre diferente, um olhar sobre um determinado Estado na História acarretará na emergência de um sentido outro, de algo sempre novo; com isso é possível afirmar que, para além das forças que compõem a estrutura estatal – ainda que seja uma fictícia criação – há também a dimensão autopoietica (MATURANA; VARELA, 1995) do mesmo, pois cada singularidade terá em sua visão uma noção diferenciada deste *lòcus*,

proporcional as tensões e atravessamentos que se operam no presente. Cada leitura que se faz de um fato é uma fabricação, uma invenção.

Sempre possível recontar um fato já contado e a cada vez narrá-lo de uma nova maneira. Não há sucessão obrigatória de seus elementos, não há coerência a priori das séries que o compõem; esta coerência e esta sucessão são estabelecidas na própria narrativa, como fabricação de um enredo, que se assume como tal. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 101).

Albuquerque Júnior (2008), em sua leitura sobre a historiografia de Foucault, cita o exemplo da Mona Lisa de Da Vinci, uma obra obviamente histórica. Quais seriam as forças que colaboraram para a feição desta pintura? O que era aquele sorriso? Seria ironia, timidez discrição ou acaso? Cada olhar sobre a mesma pintura pode produzir efeitos imprevisíveis, ou mesmo o feitor de uma determinada escrita ou obra jamais poderá prever os efeitos que a mesma comporta:

Mona Lisa rindo zombeteira dos entendidos de arte que disparam assertivas sobre seu mistério ao desfilarem à sua frente no Louvre. Da Vinci gozador, se divertindo com o fato de que o segredo de sua Gioconda é que não há segredo, há fabricações, criações, feitas por sua mão, cujo sentido definitivo nem ele mesmo conhece. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 100)

Estas fabricações se constituem como invenções; são diversas e infundáveis. Com isso, reitera-se a questão que envolve a verdade: cada olhar e cada produção é como o efeito de um múltiplo de forças; cada experiência registrada como uma obra de ficção. Foucault citou que quando pessoas que leram seus livros o interpelaram afirmando que, no fundo, tudo o que ele escreveu não passa de ficção, a sua resposta de sempre foi: “Certamente, não se trata de questão que seja outra coisa senão ficções”. (FOUCAULT, 2010, p. 292).

Para um historiador, afirmar que sua produção ou o seu objeto de estudo é uma ficção é, no mínimo, polêmico. A ficção é um tipo de narrativa muito particular ao gênero literário e da arte. Para Foucault não há constrangimento em associar a História à uma ficção, não se trata de considerar a verdade como uma exterioridade a se buscar ou, ao menos, se aproximar; ela simplesmente não existe em seu valor universal; verdades são afirmações provisórias, mesmo aquelas que por sua objetividade são tidas como inquestionáveis.

Na realidade, não é aí que está o problema; se bem compreendo, a noção de verdade é subvertida porque, diante das verdades, das aquisições

científicas, a verdade filosófica foi substituída pela história; **toda a ciência é provisória**, e a filosofia bem o sabia, toda a ciência é provisória, e a análise histórica o demonstra incessantemente. Tal análise, a da clínica, a da sexualidade moderna e a do Poder em Roma, é muito verdadeira, ou, pelo menos, pode sê-lo. **Contrariamente, o que não poderia ser uma verdade é saber o que são “a” sexualidade e “o” poder: não porque não se poderia atingir a verdade sobre esses objetos, mas porque, já que eles não existem, não há lugar para a verdade nem para o erro**: as grandes árvores não nascem dentro dos caleidoscópios. Que os homens acreditem que elas aí cresçam, que sejam levados a acreditar nisso e que por isso lutem é uma outra história. **O que acontece é que, no que concerne à sexualidade, ao Poder, ao Estado, à Loucura, e as muitas outras coisas, não poderia haver verdade nem erro, já que estas coisas não existem; não há verdade nem erro sobre a digestão e a reprodução do centauro**. (VEYNE, 1982, p. 176, grifos meus).

A ponderação de Veyne sobre as noções de História e verdade em Foucault são bem resumidas na citação acima. Toda a ciência é provisória, assim sendo, pode a provisoriedade produzir um efeito permanente? Em outras palavras, pode um conhecer transitório afirmar uma verdade absoluta?

Quando se aplica o artigo definido sobre um substantivo – ou um fato – ocorre a afirmação da inexistência. Não se pode apurar o verdadeiro naquilo que não existe. Não existe “a” sexualidade ao longo da História e suas mais variadas interpretações, esta é uma palavra que não pode comportar a multiplicidade que envolve as interações de gênero ao longo do tempo. Algo parecido com o que já foi tratado sobre a noção de Estado neste mesmo texto. Para concluir sua assertiva, Veyne fecha com uma metáfora insólita que se explica por si só: **não há verdade nem erro sobre a digestão e a reprodução do centauro**: como explicar ou analisar a digestão e a reprodução de um ser inexistente?

É como a obra de Ítalo Calvino (1990) “Il Cavaliere inesistente”, que cheguei a abordar com os alunos em algumas aulas. Nela um hábil cavaleiro ganha torneios e notoriedade na Idade Média. Alguns tornaram-se seus admiradores, alguns foram por ele derrotados, outros queriam defendê-lo. Havia uma grande comoção, pois queriam saber quem era aquele homem, o rosto por detrás do elmo. Contudo, no interior de sua armadura, dentro da placa de peito, do corselete e da cota de malha constata-se o inexplicável: não há nada, simplesmente a armadura está vazia, não existe o cavaleiro. Na História, existe a afirmação de verdades que geram muitos efeitos; alguns a defendem, outros a combatem, mas ao final, toda a gama de discussões e produções sobre um determinado conceito pode estar fundado em algo que, efetivamente, não existe. Retomo a cena do inseto: o que há por trás do aluno,

do inseto, do professor, da janela e dos demais? Muitas e infundáveis explicações podem surgir daí, bem como de qualquer fato histórico, mas na experiência, não há nada, há apenas o aluno, o inseto, o professor, a janela e os demais. Cito novamente Veyne (1982, p.176): “as grandes árvores não nascem dentro dos caleidoscópios. Que os homens acreditem que elas aí cresçam, que sejam levados a acreditar nisso e que por isso lutem é uma outra história”.

A História em Foucault não deixa de lado a sociedade, a economia, o Estado ou outros liames históricos, mas dá uma ênfase ao plano das práticas: “as tramas que ela narra são a história das práticas em que os homens enxergaram verdades e das suas lutas em torno dessas verdades” (VEYNE, 1982, p. 180). Sendo assim, não se trata de afirmar uma verdade geral, mas cada prática constitui-se como a emergência de uma verdade; são múltiplas verdades, efêmeras, diversas, que correspondem ao plano das forças em que o historiador está entremetido. Para Veyne (1982, p.198), a obra de Foucault poderia trazer como epígrafe dois textos de Nietzsche³⁴:

Der WillezurMacht, n° 70 (Kröner): ‘Contra a teoria da influência do meio e das causas externas: a força interna é infinitamente superior; muito daquilo que parece ser influenciado pelo exterior não é senão adaptação, de origem endógena, dessa força. **Meios rigorosamente iguais poderiam ser interpretados e explorados de maneiras opostas: os fatos não existem** (es gibtkeineTatsachen)’. Como se vê, os fatos não existem, não somente no pleno conhecimento que interpreta, mas no plano da realidade onde se os explora. O que leva a uma crítica da ideia de verdade, n° 604 (Kröner): ‘O que pode ser o conhecimento? Uma interpretação, uma atribuição de significação, e não uma explicação... **O estado das coisas não existe** (es gibtkeinenTatbestand)’ (grifos meus)

A afirmação de que os fatos, ou o estado das coisas, não existem está diretamente em oposição à ideia de movimento. A inexistência reside na imobilidade, a existência no movimento. Foucault se detém sobre as práticas porque se atenta para o movimento das forças. A afirmação de Nietzsche em que meios rigorosamente iguais poderiam ser interpretados de maneiras opostas é um exemplo desta noção Foucaultiana de inexistência da verdade. Um processo histórico submetido há múltiplas análises jamais terá uma interpretação rigorosamente igual a outra. Todavia, não se trata de afirmar aqui que esta noção de ficção histórica está

³⁴ O próprio Foucault, em entrevista (FOUCAULT, 2010), afirmou que Nietzsche foi uma das grandes influências para a composição das suas idéias.

relacionada ao relativismo. O próprio Foucault negou a perspectiva relativista ao pensar a constituição da verdade:

(...) pois um relativista julga que os homens, através dos séculos, pensaram coisas diferentes *do mesmo* objeto: “Sobre o Homem, sobre a Beleza, uns pensaram isso e outros, em uma outra época, pensaram aquilo sobre o mesmo ponto; impossível então saber o que é verdadeiro!”. Isso, para o nosso autor, é inquietar-se por nada, pois, precisamente, o ponto em questão não é o mesmo de uma época para outra; e, sobre o ponto que se revela próprio a cada época, a verdade é perfeitamente explicável e não tem nada de uma flutuação indeterminada. Apostaria que Foucault subscreveria a frase sobre a humanidade que só propõe tarefas que pode cumprir; a cada momento, as práticas da humanidade são o que o todo da história as faz ser, de tal modo que, a qualquer instante, a humanidade é adequada a ela própria, o que não lhe é nada lisonjeiro. (VEYNE, 1982, p. 176)

No relativismo, a verdade é uma completa inexistência, tudo é falso. Para Foucault, apesar de tratar a História como uma ficção, a emergência das práticas são verdades pontuais, não se trata então de entender uma completa inexistência da determinação do real. Não são verdades absolutas na generalidade, mas são algo verdadeiro para o plano da imanência, para a ocasião em que se produz o efeito. Nesse sentido, a verdade que emerge entre as práticas é absoluta na sua pontualidade; ele não pode ser transferida ou apregoada, ela só existe enquanto emergente para depois passar e suceder à composição de outras tantas práticas-verdade. A verdade não seria um enunciado verdadeiro, mas a prática do verdadeiro. Nas palavras do próprio Foucault:

Para falar claramente: meu problema é saber como os homens se governam (a si e aos outros) através da produção de verdade (repite ainda, por produção de verdade: entendo não a produção de enunciados verdadeiros, mas o agenciamento de domínios em que a **prática do verdadeiro** e do falso possa ser ao mesmo tempo regulada e pertinente (FOUCAULT, 1994, p. 27 apud RAGO, 2002, p. 270, grifo meu).

A prática do verdadeiro está mergulhada no agenciamento de domínios. Percebe-se assim que a História ganha um sentido particular em Foucault, um desarranjo contínuo em que os fatos históricos ganham um ar ficcional, e os métodos e processos bem arraigados são desmantelados em contínuo, de tal modo que não resta nada no campo das certezas universais, das concepções generalizantes. Diante deste quadro, Veyne (1982) assevera ao final de seu livro:

Foucault ainda é historiador? Não há resposta, verdadeira nem falsa, para essa pergunta, pois a própria história é um desses falsos objetos naturais: ela é o que se faz dela, não deixou de se modificar, ela não prospecta um horizonte eterno (1982, p.181).

Certa vez afirmou Sartre que Foucault não tem o sentido da História. Em resposta, escreveu Foucault:

Esta é uma frase que me encanta! Gostaria que ela fosse colocada como epígrafe de tudo o que faço, pois acredito que é profundamente verdadeira. ***Se ter o sentido da História é ler com uma atenção respeitosa as obras dos grandes historiadores, duplicá-las na ala direita com um nada de fenomenologia existencial, e, na esquerda, com uma bagatela de materialismo histórico, se ter o sentido da História é pegar a História pronta, aceita na Universidade, acrescentando apenas que é uma História burguesa, que não leva em conta a contribuição marxista, neste caso, é verdade que eu não tenho, absolutamente, o sentido da História!*** Sartre talvez tenha o sentido da História, mas ele não a faz. Com o que ele contribuiu para a História? Zero! (FOUCAULT, 2006, p.96, grifo meu).

Em suma, Foucault enredou um movimento de se pensar a História para além da matéria pronta, das afirmações cristalizadas e das certezas consolidadas. Uma lição que não se limita somente ao estudo histórico, mas configura-se como uma posição diante da composição existencial. Existem muitas certezas consideradas como eternas, como verdadeiras, seja no ensino de História, ou em sala de aula, ou na política, economia e etc. A posição aqui assumida se afirma como uma sugestão para que se possa lidar com o múltiplo, para que o real seja apreendido diferenciadamente.

Contudo, este capítulo aposta na descristalização como dispositivo de enfrentamento dos reducionismos representacionais e dicotomizantes da História. A conversa com Rancière (2014) e Veyne (1982) desenrola-se na tentativa de forjar movimentos. Com efeito, a aposta aqui é de que uma aula de História pode ser operada não como uma afirmação de certezas e continuísmos, mas como um mergulho na imprevisibilidade, em que não há verdades universais, ou passado puro em sua externalidade; a aula seria um campo de múltiplas forças, uma potência de múltiplas possibilidades e, a História, uma desventura única em cada singularidade. Cada aluno, imerso neste múltiplo, entre a aula e a História, inventa uma constituição do real. É possível então resumir este parágrafo em uma única frase, recuperando a última cena citada: “não há uma janela como a outra”. Cada aula é única, assim como cada mergulho efetuado nas narrativas históricas o são também.

3 MOVIMENTO, INVENÇÃO E FORMAÇÃO: OUTRO OLHAR ENTRE AS PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

“O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações do que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e desaparecem: não é um movimento de uma à outra, mas, ao contrário, a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, uma vez que uma não aparece sem que a outra já tenha desaparecido, e que uma apareça como evanescente quando a outra desaparece como esboço”.

Zourabichvili

É possível dizer que este capítulo é efeito do encontro entre pesquisador e um modo de se formar fundamentado nas ideias de cognição inventiva (KASTRUP, 2012). Duas obras são especialmente importantes nesta etapa da escrita: Formação inventiva e Deslocamentos na formação de professores (DIAS, 2011; 2012). O contato com as noções presentes nestes livros foi importante para pensar e poder misturar ensino de história, práticas aqui enunciadas e uma aposta inventiva

O propósito deste capítulo é fazê-lo desenhar-se como um campo de possíveis, na medida em que articulará práticas no ensino de história à conceitos emergentes da perspectiva da formação inventiva de professores (DIAS, 2011; 2012), a saber: formação aberta (DIAS, 2011), modo educante (DIAS, 2011) e uma formação por vir (DIAS, 2011). Esta última noção se transformará nas análises de Dias (2012) na perspectiva da formação inventiva de professores.

Destaco que estes conceitos não devem ser pensados como definições fechadas e isomorfas para uma aplicação universal em diferentes circunstâncias, mas trata-se de algo que funciona em uma micropolítica, podendo facultar a invenção de si e de mundo. Ou seja, são assinalações feitas por Dias (2011) que, embora tenha imprimido a sua marca, ganham aqui novos contornos quando se articulam como outro campo, neste caso, o ensino de História. Com isso, é importante aqui ressaltar que o desenrolar da escrita nesta parte da dissertação não pretende assumir um perfil explicacional de conceitos. Trata-se de pensar nos

sentidos produzidos pelos mesmos quando pensados na relação entre o ensino de História e a práticas alinhadas a este.

3.1 Ensino de História e invenção

Para desdobrar as emergências entre o ensino de História e a perspectiva da invenção, cito uma fala de Deleuze (2004), que aqui assume a função de enunciar um caminho, uma problemática que forja novas formas de pensar e fazer.

Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da ideia objetiva para formar um campo problemático. (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 269).

Neste texto, Deleuze (DELEUZE e PARNET, 2004), dentre outros aspectos, articula a ideia de mar à um sistema de relações diferenciais entre partículas e de singularidades correspondentes aos graus de variação destas relações entre aprender, corpo e nadar. Entre as variações do corpo e do mar. O mar é então pensado como uma composição em constante transformação, em que uma série de forças e variáveis modificam sua configuração, como a intensidade das ondas e as correntes que lhe perpassam. Ao pensar ensino de História pela invenção, como uma possibilidade de uma formação aberta, de uma formação *por vir* (DIAS, 2011), vivo uma sensação similar a alguém lançado a um mar de ideias, forças, tensões e atravessamentos, tentando definir, a cada braçada, um campo problemático. Mergulhado em um campo de correlação de forças, o ensino de História está diretamente ligado a minha prática como professor; escrever entre cenas e uma formação aberta, sem os apriorismos de um estudo histórico já tão arraigado na prática docente, é um desafio não pequeno.

A cada momento, a cada leitura, a cada prática em aula e a cada escrita, novos agenciamentos são estabelecidos em uma configuração do ser que não cessa de mudar. Agenciar e agenciamentos são conceitos recorrentes nesta dissertação. Para Deleuze (1996), os agenciamentos seriam uma forma diferente de se articular com o mundo. Zourabichvili (2004), ao escrever sobre a filosofia de Deleuze, diz que:

...numa primeira aproximação, que se está em presença de um agenciamento todas as vezes em que pudermos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente. (...) o indivíduo por sua vez não é uma forma originária evoluindo no mundo como em um cenário exterior ou um conjunto de dados aos quais ele se contentaria em reagir: ele só se constitui ao se agenciar, ele só existe tomado de imediato em agenciamentos. (2004, p11)

Cada frase redigida aqui é então uma braçada no ato de nadar, correspondente a um momento, a um “instantâneo”, como nas palavras de Foucault, (1966, apud. ZELESCO, 2011, p.13), um instantâneo ao modo de uma cena fotográfica, da dispersão, das apropriações, dos ditos e escritos para um determinado momento. São configurações únicas, não se repetem. Posso assim afirmar que, a cada braçada, o campo problemático vem se (re)definindo nesta busca por pensar o ensino de História também como uma possibilidade inventiva. Nesse sentido, este instantâneo apresenta-se como cada cena aqui registrada. São captações de um ponto em movimento.

Para se pensar as cenas aqui apresentadas e colocá-las em análise, é importante também mencionar a forma como Deleuze (2004) refere-se a “realidade”³⁵: não por meio de sujeitos e objetos, como a clássica dualidade científica moderna, mas sim como agenciamentos sociais, imersos em um campo de correlação de forças em que a multiplicidade de vetores tensionam, atravessam e transformam, em momentos pontuais, a configuração de um meio. Para Deleuze, um número finito de componentes produz uma diversidade praticamente ilimitada de combinações. (DELEUZE e PARNET, 2004, p.141).

Em outras palavras, em vez de se pensar o ser, o “eu e você”, pensa-se a relação entre as forças, pois, sob esta ótica, cada um é atravessado por um grande número de tensões a cada instante, que configuram e reconfiguram o plano, negando-se assim a possibilidade de se afirmar um tipo de verdade genérica. Tudo seria passível de se tornar outro, um múltiplo infinitesimalmente que se singulariza nos encontros, pois as relações ocorrem também com as coisas, os pensamentos, os sentidos, os afetos e muitas outras variabilidades infinitas.

Da mesma forma, as construções históricas, os fatos já consagrados, os registros antigos, todos foram elaborados sob um agenciamento em um determinado tempo e espaço, por forças, atravessando e tensionando os seres que afirmaram a

³⁵ Realidade não no sentido do absolutamente real, como algo que se possa generalizar, mas sim de uma composição de forças em um plano, uma configuração transitória.

historicidade de um fato. Sendo que, todo aquele que se debruça sobre o fato, também envolto em um campo de correlação de forças, tem uma visão singular, provisória, sobre uma dada circunstância. Ocorre assim, uma invenção de múltiplos mundos que emergem na virtualidade. Como virtual, entende-se a insistência do que não é dado. Apenas o atual é dado, inclusive sob a forma do possível, isto é, da alternativa como a divisão do real que atribui de imediato a experiência a um certo campo de possíveis. Todos esses pontos são bases que corroboram para se pensar as práticas no ensino de História aqui enunciadas. Todavia, como alguns conceitos-práticas serão aqui esboçados, é imprescindível explicitar os sentidos assumidos pelos mesmos nesta escrita.

Para Deleuze (apud GALLO, 2008, p. 40, 41) um conceito segue com as seguintes especificidades: é criado entre problemas; é multiplicidade e este gera novas totalidades provisórias a cada golpe de mão; tem uma história não linear; cada conceito remete a outros conceitos; é uma heterogênese, ou seja, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança; são respostas possíveis para um determinado momento; todo o conceito é um acontecimento, é sempre devir; é absoluto em relação a si mesmo; é um dispositivo e emerge no plano da imanência.

A *formação por vir*, o modo educante e a formação inventiva são dispositivos e funcionam aqui nesta disposição com o que força o pensar uma maneira outra de se fazer o ensino de História. Na relação com os problemas pensados no plano deste ensino, como a representacionalidade, o utilitarismo, a limitação dialética na compreensão do múltiplo, estes conceitos emergem de um plano imanente que envolve o efetuar a docência em História.

3.2 O rompimento com as noções cristalizadas

Inicialmente, o conceito de *formação por vir* (DIAS, 2011) advém da densificação entre as políticas cognitivas baseadas em informação e transformação. Dias (2011), em seu livro “Deslocamentos da formação de professores”, analisa o deslocamento entre capacitar e formar. Conversa com Richard Sennett (2005) sobre a noção de sociedade da capacitação para fazer ver as políticas de cognição que

emergem no campo da formação de professores (DIAS, 2011; KASTRUP, 2012). Esta análise verifica as práticas de valorização da informação, em que o conhecimento é o pressuposto basilar da mudança individual – ideia que se alinha às lógicas preponderantes de ensino de História aqui mapeados. Estas são práticas com procedimentos já dados de antemão, seja para informar, ou para formar.

Dias (2011) afirma que diferente desta lógica, uma *formação por vir* se estabelece como um caminho diverso, como um deslocamento às noções já cristalizadas na área de educação. Não é um modelo, uma referência ou um método efetivo destinado ao sucesso, antes, é uma abertura, assim como a cartografia; um modo de intervir e de experienciar a relação entre ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que, quando Dias (2011) escreveu sobre esse tipo de formação, ateu-se especialmente à área de formação de professores. Todavia, penso que é muito oportuno pensar este mesmo conceito para o ensino de História, para dar a ver um modo diferenciado de se realizar esta prática. Nas palavras de Dias, uma *formação por vir*:

... encontra-se diante do apelo da desaprendizagem, quando, frente à informação, do entendimento e da lógica da capacitação, a formação olha e não consegue se relacionar com uma transmissão ou uma memória de aula que sente prestes a despertar, suscitando a estranheza do que jamais poderá recuperar, e que está, porém, ali, nela, em sua volta, mas que ela só acolhe por um movimento infinito de ignorância. (p. 158)

Uma *formação por vir* está alinhada com as noções de descristalização (DIAS, 2014) e desnaturalização. As informações estão dadas, a lógica de capacitação já está posta – como já visto, uma História utilitarista para a formação de cidadãos – faz-se necessário o cultivar da estranheza, ser como um etnógrafo em solo estranho, atentando-se para o incomum, para o que não se está habituado, estabelecendo uma problematização que emerge pelas estratégias de desmanchamento. “(...) O etnógrafo busca experimentar um estranhamento. É preciso introduzir uma irregularidade na continuidade familiar, há uma irregularidade do fio regular do pensamento e da vida.” (CAIAFA, 2007, p 148, apud PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009, p.56). Uma posição de abertura para a irregularidade. A escola é como um império da regularidade: projetos, planejamentos, currículos e, no Ensino de História, linhas do tempo, cronologias, datas e informações diversas. A *Formação por vir* estabelece-se como uma

alternativa de quebrar este “fio regular” e polemizar os temas já bem constituídos. Como as lacunas enunciadas na página 61 desta dissertação; trata-se de uma tentativa de rompimento, de quebra das mesmas:

Os professores e os alunos que tomam para si uma *formação por vir* geram a oportunidade de construir uma obra aberta que polemiza os saberes constituídos; além disso, acolhem os não saberes encontrados no âmbito da experiência de formação. (DIAS, 2011, p. 158)

Este tipo de conceito para se pensar o ensino de História – *formação por vir* – não eleva necessariamente o rendimento dos alunos e nem eleva os índices de aprovação. Qual seria sua utilidade então? Não há utilidade, não há valoração. Não se trata de qualificar, mas de assumir uma posição de análise frente à multiplicidade que as noções representacionais se mostram limitadas para o mesmo. Qual seria a uma das essências desse tipo de formação? Talvez o ato de forjar encontros; para forçar o pensar, para fazer da sala de aula um território de forja e produção de novos pensamentos e ideias, em que se mantenha vivo um campo problemático. Alguém pode perguntar: este tipo de formação, seja no ensino de História, seja em qualquer outra área, pode ajudar a acabar com os problemas enfrentados hoje na educação brasileira? Com a resposta, Dias:

Numa *formação por vir* não será possível acabar com os problemas e as questões, não porque ainda há muito a questionar, mas porque os problemas me põem em contato com o movimento e uma busca que não tem fim. (2011, p.162)

Em uma *formação por vir*, os problemas não são metas a serem superadas, ou um plano de ação a ser desenvolvido, ou uma finalidade para um processo. Os problemas são a força que colocam o ensino, a aula, em movimento; mas uma vez, não se trata de solucionar, ou cristalizar, mas de “dessolucionar”, de estender o campo da formação para um movimento contínuo de resistência à lógica hegemônica de capacitação e utilitarismo.

Com uma *formação por vir* ocorre uma resistência da mercantilização da experiência, em que um professor problematizador luta diariamente para produzir sentido, para colocar sua obra aberta de pé, sozinha. Desse modo, engendrando o desvio da lógica da informação, tal professor busca o conhecer vivo na experiência cotidiana de uma *formação por vir*, anunciando um futuro presente nas atitudes e nos encontros com os alunos. Com os conhecimentos e, enfim, com a vida. (DIAS, 2011, p.163)

E ainda:

Em tal formação não se trata de ter um objeto e traçar os passos de um método de ensino para segui-los linearmente, mas de aplicar o método, ou a não aceitabilidade hegemônica de um método, não em termos de competências para ensinar como empreendedorismo, mas no entre aprender e desaprender, cultivando as formas de problematizar, sempre provisórias, os modos pelos quais se aceita a hegemonia de um método linear como pura técnica de ensino. (DIAS, 2011, p.190)

Ao se pensar o Ensino de História cartografado aqui, em sua visão preponderante, com sua perspectiva capacitadora, a *formação por vir* constitui-se como um caminho outro, uma forma de encarar esta prática diferente de algum pressuposto representacional. O ensino de História deve formar cidadãos melhores? O ensino de História deve capacitar os alunos para essencialmente tornarem-se cômicos de sua contextualidade histórica? A aula de História deve estar fundamentalmente pautada em conteúdos previamente preparados por livros, compêndios, currículos ou programa? O ensino de História deve estar pautado em métodos como modelos didáticos, como a História Integrada, ou a História Temática, por exemplo? A *formação por vir*, não é, com efeito, uma resposta a estas perguntas, mas uma vereda em que tais perguntas não se fazem necessárias, ou se justificam. Para tanto, cito mais uma vez Dias que, a seguir, enuncia a perspectiva desta formação em devir, em movimento:

Evoco, desse modo, uma formação-experiência que tenha disposição para a diferença. Essa denominada *formação por vir* necessita ser apreendida não como uma “boa formação”, uma “formação democrática”, e não deve ser ensinada como o caminho definido de “bem formar” e “bem viver na escola”. Trata-se de uma formação que não se ocupa de métodos como modelos didáticos, não administra nenhuma visão didática, mas põe a formação em movimento. Ela não se orienta para obter resultados, nem para perseguir metas, nem para adquirir capacidades, inteligência, consciência democrática e política. Nessa experiência de *formação por vir*, ganha forma uma abertura, uma atitude de constituição de uma obra aberta que se encarna na problematização de si e do mundo, um desejo de se vincular aos problemas, uma atitude de pesquisa que se torna um estilo de vida, que olha o prazer de se formar serenamente na imprevisibilidade e no risco. (DIAS, 2011, p. 200)

Com esta citação, destaco três palavras que ajudam a pensar o ensino de História como um caminho possível para a *formação por vir*: Movimento, abertura e risco. O contrário do movimento seria a imobilidade, a estagnação. Mas o que estaria em movimento? O pensamento. Modelos prontos e metas pré-estabelecidas,

ou um perfil de formação capacitadora, podem vir a limitar o movimento do pensar, pois gera no aluno uma expectativa a ser alcançada; a grosso modo, um professor pode projetar sobre sua turma um ideal formativo, como por exemplo na afirmação a seguir: todos devem compreender que a História é uma ciência que estuda o passado para melhorar o presente. Este tipo de ideal fechado, de proposição a ser alcançada, oprime as inúmeras e incontáveis possibilidades no emergir de diferentes perspectivas que um aluno pode ter. Movimentar e deixar fluir, é fazer da certeza uma incerteza, é desnaturalizar e transformar a afirmação em uma pergunta: a História é uma ciência que estuda o passado para melhorar o presente?

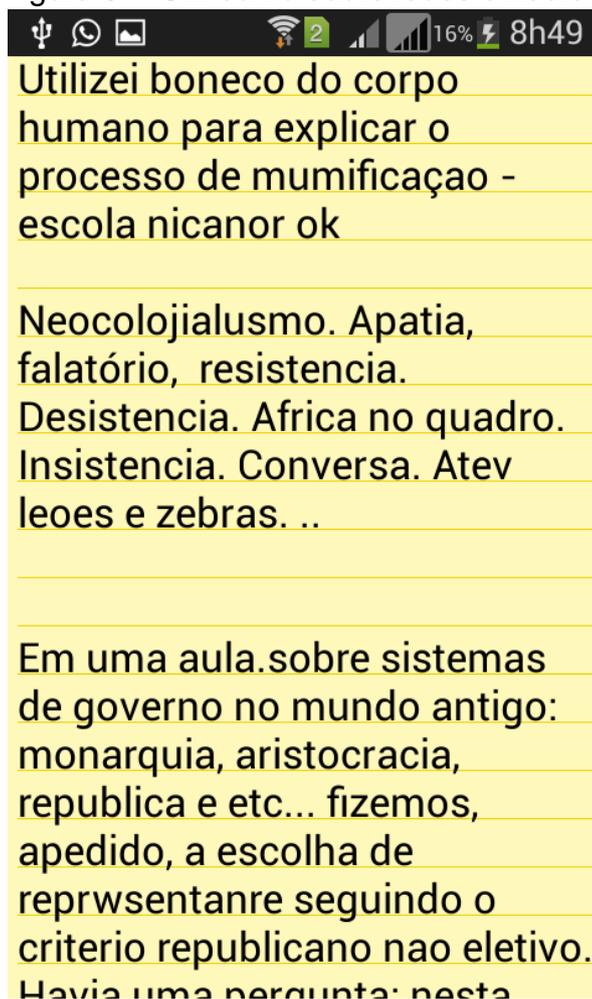
A noção de momento se mistura, na obra de Dias, à ideia de abertura. Trata-se de uma postura. Quando se fala e se impõe, sem querer ouvir, assume-se uma posição fechada frente às variáveis e as possibilidades que emergem em um plano. Este seria um exemplo de uma postura assumida por um professor marcada pela unilateralidade, pela pretensa segurança de ter nas mãos o controle normatizador do conteúdo. Ao contrário, uma posição de abertura constitui-se em se colocar na posição de ouvinte, e colocar em análise as múltiplas perspectivas que emergem nesse processo que aqui chamo de ensino de História para poder intervir. Abertura é ouvir, apenas isso. Simples dizer, difícil fazer. Contudo, assumir esta postura movimenta o processo, criando uma multilateralidade; não há um modelo a ser imposto ou apregoadado, há uma problematização em movimento.

Por último, o movimento e a abertura da *formação por vir* culminam em se assumir riscos. Mas que riscos? O risco do imprevisível, do incontrolável, da expectativa superada, daquilo que vai além do plano curricular e do planejamento para o dia. Não é fácil, mas trata-se de uma posição cartográfica; pelo risco assumido torna-se possível a descristalização das certezas, a desnaturalização das verdades arraigadas. Não sei o que surgirá quando transformo uma assertiva em uma pergunta, múltiplas respostas podem surgir, o foco pode mudar, ou até mesmo o silêncio pode imperar. Em resumo, assumir riscos é lidar com a imprevisibilidade, aceitando a constituição da mesma. Ou seja, não se pode limitar o movimento, ele segue um rumo próprio que não pode ser antevisto com exatidão, praticamente tudo pode acontecer. Quem está preparado para isso?

Um conto sobre leões e zebras

*Em certa vez, em uma aula sobre África e o neocolonialismo. Sabia o que deveria falar, os pontos a serem abordados e os tópicos que enfatizaria. Ao chegar na aula, comecei: um grosseiro desenho do mapa do continente africano no quadro, o nome de alguns países e seus colonizadores; um tópico sobre guerras de independência e guerras civis. Tudo estava preparado, mas, ao começar minha explanação, tive a sensação de que estava conversando com a parede atrás dos alunos, com algum ser inanimado que não interagira comigo. Falatório, conversas paralelas, ruídos eletrônicos; experimentei uma sensação talvez parecida com alguém perdido em uma selva; ouve-se muitos ruídos mas, ao olhar para os lados, não se avista quem o possa ajudar. Fiquei em silêncio, respirei fundo e pensei: o que eu faço, estou fingindo que dou aula e eles fingem que me escutam? Fiz uma pergunta a uma aluna: “o que eu acabei de falar?” Ela, que antes parecia atenta, respondeu: “não sei. Há sim, sobre a África!” Ela havia lido o que eu escrevi no quadro! Seria melhor ter perguntado à parede. Incomodado, joguei de lado a bagagem planejada para a aula, apaguei tudo que estava ao quadro e escrevi em letras garrafais: **ÁFRICA**. Movido pela indignação, questionando a própria eficácia da minha presença naquele local, fiz uma pergunta: o que aparece na mente de vocês ao lerem essa palavra colocada ao quadro? Começaram apáticos, mas eu esperei e logo veio uma enxurrada de palavras de vários alunos: negros, sofrimento, dor, miséria, fome, desnutrição, guerra, magreza, pobreza, Somália, leão, zebra, morte e muitas outras. Anotei todas no quadro, deixei a aula movimentar-se e perguntei: o que estas palavras tem a ver com a independência das nações africanas em meados do século XX? Elas ficaram realmente independentes? Por que não? A aula ganhou o seu próprio movimento, não estava mas sob meu controle – como se antes estivesse! – com essas últimas perguntas, conversamos sobre guerras de facções do tráfico, contrabando internacional de armas, fome na África, tráfico de pessoas, escravidão, Fundo Monetário Internacional, o neocolonialismo e, como não poderia deixar de ser, até sobre leões e zebras.*

Figura 9 - “Um conto sobre leões e zebras”



A cena parece evocar uma certa abertura assumida pelo professor que, ao chegar em sala, tinha tudo planejado mas, ao longo da aula, resolveu assumir o risco da imprevisibilidade. Seria o risco de enfrentar as paredes? Seria a *formação por vi* uma garantia de que a abertura, o movimento sempre são bem sucedidos? Evidentemente que não, por isso fala-se de se assumir riscos. Na cena citada, entre o movimento e a abertura, muitos eventos poderiam ocorrer para transformar aquele ambiente em uma verdadeira balbúrdia ou uma apatia generalizada. Muitas vezes, uma aula, especialmente para o ensino fundamental, pode se transformar em algo assim. Talvez – e essencialmente – uma coisa se pode afirmar sobre a cena: o movimento múltiplo das conversas díspares e descentralizadas convergiu para um movimento da problemática lançada em aula. Vale apenas assumir um risco assim? Talvez, basta saber se o professor está disposto a lidar com o imprevisível, ampliando o grau de suportabilidade para lidar com apatias, tédios, silêncios, leões e zebras...

3.3 Enunciados forjados nas práticas

Outro conceito importante que aqui se toma emprestado para se pensar o ensino de História é o modo educante (DIAS, 2011). Trata-se de um modo particular de se pensar a formação, com as mesmas raízes que amparam a *formação por vir* e a formação inventiva; não há separação, estão misturadas e mescladas umas as outras, como modos de se operar o ensino pela abertura e movimento. Nas palavras de Dias (2011, p. 228):

O modo educante de pensar a formação de professores se diferencia da maneira instituída das **práticas hegemônicas** que fundam pedagogizações centradas no professor que, em vez de dar visibilidade aos **enunciados forjados nas práticas**, se inscrevem em adjetivações quantitativas advindas de normas e regras micropolíticas. Em contrapartida, o modo educante não apresenta nem representa nada e ninguém. **Escapando do domínio das representações**, por entre seus dispositivos de tornar sensível o corpo do educar, expande sua força de exploração e sua potência-ato, existindo, assim, em sua condição singular de **(trans)formação**. (Grifos meus).

Há uma oposição entre o modo educante e as práticas hegemônicas centradas no professor. Nesse sentido, o modo educante constitui-se em um fazer coletivo, em que não há em suas práticas uma ênfase no exercício do mestre sobre a sua classe; seria uma relação entre: entre professor e aluno e vice versa. O modo educante pressupõe assim uma composição coletiva, em que não há hierarquia, seja de pensamento ou de autoridade frente ao processo de ensino. No modo educante, o professor não capacita, nem ele é capacitado: professores e alunos fazem parte de um plano em que os enunciados forjados na prática ganham visibilidade. Não há divisão conceitual e separação entre prática e teoria. O modo educante é prática e teoria, pensar e agir juntamente. Tal modo se propõe a fazer uma composição não hierárquica de pensamento frente ao processo do aprender e ensinar. Dias (2011, p. 253) faz uma síntese abordando os 3 eixos do modo educante: abertura, enlace e vibração. Pensar este conceito junto ao ensino de História torna possível rever as noções cristalizadas em que o professor é o responsável na transmissão de conteúdos capacitadores – seja para o mercado ou para o viver em sociedade – e na conscientização dos alunos para a construção de um coletivo “melhor” que o atual.

O ensino de História está repleto de representações, que fazem do processo de ensino um exercício transcendente. As ideias estão alhures e o professor representacional deve expor aos seus alunos conceitos, ideias que não são pensadas como uma prática, mas como uma distante abstração. Expressa-se assim a polifonia da matéria sonora (DIAS, 2011, p. 253). Na cena “um conto sobre leões e zebras” nota-se uma típica frustração de um professor que se preparou para expor um conteúdo, mas que não encontrou o cenário, ao menos, almejado. As forças que comportaram o campo chamado sala de aula atropelaram aquele mestre de tal forma que fez mudar a sua perspectiva. Como, e com qual intensidade, o falatório na sala proporcionou uma mudança no olhar e no fazer do professor? Que plano se constitui para fazer reverberar abertura, enlace e vibração? Havia um professor antes da aula, um durante e, após o turbilhão auditivo, um outro professor?. Era o mesmo mestre de alguma forma, mas as forças componentes do campo mudaram de tal forma a ação deste que se pode aqui perguntar: como o modo educante auxilia a pensar o movimento tomado pela aula até o imprevisível ponto de se falar sobre leões e zebras?

No ensino de História, existem muitos conhecimentos e abordagens que estão bem naturalizados³⁶: a perspectiva dialética, o materialismo histórico, a objetividade na construção do saber, as lições advindas de exemplos históricos, o fato histórico como um acontecimento que traz lições para o tempo presente etc... Como explicitado na ação do mestre da cena, que consigo demonstrou carregar uma bagagem que, de certo, não a utilizou como havia imaginado antes de abrir a porta da sala. Estas são formas representacionais que, estabelecidas *a priori*, podem reduzir ou limitar o saber histórico em seu processo de ensino. Vale ressaltar, todos estes modos de operar o ensino de história estão alicerçados em um modelo informacional, ou seja, se compõem em políticas cognitivas que valorizam o uso da informação-conteúdo. Como relata Dias (2011, p. 144) “Há dificuldade por parte dos profissionais de educação em se divorciar do poder que as políticas de formação como *(in)formação* remetem ao campo.” Pode-se aqui se abrir há algumas possibilidades: quais eram as informações sobre o neocolonialismo que o professor havia tentado transmitir antes da aula? O que o fez desistir de desenvolver a sua explicação, possivelmente recheada de nomes, datas e informações históricas?

³⁶ Isto não significa dizer que se excluí aqui os processos de ensinar história. O problema não é o que elas querem dizer, mas os modos como se as utilizam.

Como a frustração, cansaço ou raiva sentida pelo professor possibilitou uma nova produção de sentido naquela aula?

O modo educante é uma opção, uma perspectiva que faz operar uma razão sensível por muitas vozes, não limitando o jogo como a exposição unilateral de um mestre, mas como um pensar em movimento na coletividade. Vale ressaltar: não se trata de afirmar que o modo educante, assim como já dito com relação à *formação por vir*, é um sistema que pode revolucionar a educação ou, ao menos, elevar índices de rendimento ou fazer dos alunos cidadãos mais cômicos. Não que isso não seja possível, mas não é um objetivo desta perspectiva. Pensando o modo educante na formação de professores, Dias afirma que este se constitui como uma formação:

Aberta, porque o modo educante pode trabalhar descontinuamente, atuando não por normas e regras curriculares lineares, mas pela investigação daquilo que força tanto o professor como o aluno a pensar. Nesse sentido, não é possível adivinhar as diversas maneiras pelas quais o pensamento é forçado; em consequência, também não é possível traçar um currículo para desenvolver o modo educante na formação, mas se pode dizer que os conceitos anteriormente trabalhados oferecem vigorosas ferramentas no intuito de traçar uma cartografia para pensar e avançar nesta difícil, mas não menos apaixonante, tarefa de formar professores. (2011, p. 240)

Mas, afinal, o que pode ser isso que força tanto o professor como o aluno a pensar neste modo educante? Em princípio, nada que seja dado de antemão, mas a relação com a imprevisibilidade e o deslocamento que forja diferenças, singularidades e a emergência do pensar. É a extensão do campo problemático, com perguntas e modos de operar a aula que criam novas formas, provisórias, de constituição – no caso das práticas desta dissertação – do ensino de História. Seria assim o modo educante um ato que se faz eficaz pela ação consciente do mestre? Absolutamente. O professor que carregou a missão de abordar um tema curricular chamado neocolonialismo teve em sua retomada estratégica ao longo da aula uma ação planejada? Seria assim o modo educante o resultado de uma ação estrategicamente preparada na anterioridade? Não se trata de uma receita, mas da aferição de uma possível experiência. Constatar uma ação aberta, abraçada na invenção, é provavelmente uma tarefa bem menos difícil que buscar assumir uma postura ao modo educante.

3.4 O signo do novo e do imprevisto

A formação inventiva é um conceito derivado da *formação por vir*, muito de sua base está em consonância com as ideias da de uma formação aberta. Ambos foram pensados por DIAS (2011, 2012) em sua escrita sobre a formação de professores. Para não entrar em uma repetição desnecessária, a perspectiva mais cara para esse trabalho em sua relação entre a formação inventiva e o ensino de História está na noção autopoietica. Mas, antes de especificamente abordar esta questão, alguns pontos devem ser enfatizados.

Pela ótica do conhecimento, a formação inventiva é um conceito que cria resistência às verdades consolidadas. Trata-se de se pensar a constituição da singularidade, a composição de si e do mundo. Primeiro ponto, na formação inventiva, entende-se que qualquer conhecimento é um efeito provisório de um determinado plano de forças. Nas palavras de Dias:

Entende-se, pois, que formação inventiva do ponto de vista do conhecimento, significa marcar o momento de um olhar e destituir o próprio corpo do conhecimento da aura da sacralização da verdade, uma vez que todo o conhecimento se refere a um efeito das contingências que o intentam (2012, p. 17).

Pensando-se no ensino de História, não há conhecimento, seja pelo apriorismo do livro didático, ou pela explicação do professor, que possa ser considerado livre de qualquer questionamento. Porém, não há, seguindo uma visão historiográfica, qualquer novidade nesta afirmação. A dúvida e a crítica sempre foram consideradas caminhos eficazes para descobertas e desenvolvimento de saberes. Todavia, talvez mais que o próprio conhecimento, em seu sentido curricular, a postura do professor de História carrega em si uma aura quase dogmática, como as noções aqui já mapeadas nas linhas duras do ensino de História: naturalizações, utilitarismo, ideal formador, presentismos e outros aspectos. Na cena deste capítulo, é possível contrastar o ambiente do professor que prepara sua aula com o momento que, em sala, tenta executar o que havia planejado. A parede parecia consolar o professor desapontado, que precisou respirar fundo para, talvez, não sair pela porta que entrara. Mas, de uma forma para além de qualquer expectativa, a aula ganhou novos contornos, quase como se outro

ser humano houvesse emergido no lugar do mestre inconsolado. Como essa revirada ajudar a pensar na perspectiva da invenção?

Em conversa com a perspectiva inventiva, deslocamentos são provocados visando um trabalho sobre o signo do novo e do imprevisto. Em outras palavras, cada singularidade – que se pode entender aqui como cada aluno e professor – quando atravessada pelo tema histórico problematizado faz emergir um conhecimento novo, único, provisório e imprevisto. Novo por que é um efeito das forças incidentes sobre cada singularidade, não se repete. Único por que não se pode produzir rigorosamente o efeito do mesmo conhecimento duas vezes, tendo em vista que as forças se movimentam, bem como a problematização. Provisório porque é uma contingência das forças que o intentam, forças diferentes, em intensidades diferentes, fazem emergir um efeito diferente. E imprevisto por que não se pode antecipar os efeitos que podem surgir em um determinado campo, tendo em vista que a composição das forças escapam em sua totalidade à aferição de qualquer observador. Volta-se aqui a questão que envolve o múltiplo.

Ao provocar deslocamentos uma formação inventiva trabalha sob o signo do novo e do imprevisto. Sua atividade científica integra uma forma de problematização permanente e de rivalidade, promovendo uma estética da existência que liga produção de subjetividade, políticas de cognição, experiência e práticas de um modo que não é nem o dos saberes ditos tradicionais, nem aquele vinculado a uma prontidão para ação construtiva. Suas estratégias se abrem à desnaturalização e à articulação do improviso com a invenção. (2012, p.31)

Como referido, a formação inventiva não é um sistema, um método, mas uma prática, uma experiência não alinhada com os saberes e modos ditos tradicionais. Para este trabalho, a formação inventiva constitui-se como um modo de se pensar o ensino de História, por práticas que se distanciam do saber e da antecipação tradicional. Nesse sentido, evoco aqui uma noção muito cara, já referida inicialmente: a autopoiese. A ideia da cognição como invenção é bastante pautada no trabalho de Humberto Maturana e Francisco Varela (1995). Por esta teoria, problematizou-se uma questão muito naturalizada em diversos campos de estudo sobre conhecimento e aprendizagem: a ideia de que conhecer é representar um mundo preexistente. Esta é uma noção tradicional com base na representação (KASTRUP, 2012).

Para a autopoiese, o ato de conhecer emerge provisoriamente, na ocasião da interação entre forças pertencentes a um plano. Trata-se de um sentido pontual. Exemplifico com a velha brincadeira do “telefone sem fio”: Se forem reunidas 10 pessoas em torno da mesa e contar para a número 1 uma história, para que conte adiante para o número 2, até ao número 10, ver-se-á que esta história pode chegar bastante retocada ou mesmo irreconhecível. A noção é autopoietica: não se pode reproduzir a história, ou não se pode representar o meio em sua exatidão, pois o saber emerge de forma única e provisória em cada singularidade; o fato é que há uma invenção de mundos na relação entre o singular e o múltiplo.

Considerando a cena sobre a África, para cada aluno a mesma palavra colocada ao quadro assumiu um sentido único; para alguns a palavra remetia à fome e à miséria e para outros a leões e zebras. E ainda mais, nada garante que, o mesmo aluno que disse lembrar de leões e zebras para aquele momento, o fizesse de igual modo no dia seguinte ou em qualquer outro momento. As forças que compõem um plano são responsáveis pela emergência transitória que um sentido pode assumir na singularidade. Não há uma externalidade pura, um conhecimento histórico verdadeiro, consensual e academicamente construído para sua aplicabilidade frente à classe; o que efetivamente ocorre é a composição de forças que se operam entre cada aluno e no mundo.

A História sob esta perspectiva autopoietica, quando se pensa o seu processo de ensino principalmente, constitui-se como uma rede de invenção de mundos; não se transmite a verdade, ou se discute a mesma, mas, na relação entre o fato histórico e a aula, surge a invenção de múltiplos mundos. É possível afirmar assim que a abordagem histórica não é muito diferente de uma leitura literária. Ao observar os fatos, ler os documentos e livros, para cada momento que isso se faz, ocorre algo como um refazer de um discurso, inventa-se o real entre as forças que se operam no presente. Rancière (2014) escreve sobre um antigo historiador romano chamado Tácito que, por sua vez, registrou as revoltas levantadas por um homem chamado Percênio. Tácito hoje é uma referência para a História da Roma antiga, e conseqüentemente para a construção dos saberes destacados em um livro didático. Contudo, pode-se perguntar, as palavras de Percênio documentadas por Tácito são efetivamente palavras de quem? Assim assevera Rancière (2014, p. 40-41):

Aliás, quem sabe o que Percênio pode ter dito? Sem dúvida, Tácito não tem nenhuma informação a esse respeito. E isso não tem importância. Refazer esse discurso não é questão de documentação, mas de **invenção**. Trata-se de saber o que pode ter dito uma personagem desse tipo em tal situação. (...) Não é Percênio que fala, mas Tácito que lhe empresta sua língua, como fez, aliás, com Galgacus ou Agrícola. (Grifo meu).

Abordar os fatos históricos, seja para registrá-los ou para narrá-los, é uma questão de invenção, primordialmente. Empresta-se a língua para aqueles que jazem no passado; a própria utilização da palavra “personagem” remete a narrativa histórica para o seu parentesco na escrita literária. Seja o historiador – em uma interpretação documental – ou o professor de História – em uma abordagem em aula – o lidar com o pretérito é emprestar a sua própria voz àqueles que já passaram, sendo assim, não é possível afirmar que exista uma fala pura e original, que permanece para além do tempo e em diferentes épocas.

Argumentar que uma aula de História é o mesmo que abordar uma ficção literária é algo polêmico, não é objetivo aqui aprofundar isso, até porque não é esta uma afirmação peremptória, parece mais com uma provocação. Assim como Tácito empresta sua língua para àquele que narra, também não faz isso o historiador ou professor de História ao falar de um vulto pretérito? A possibilidade de se pensar a História e o seu ensino como algo semelhante a uma ficção ou produção literária talvez seja possível sob a ótica da invenção. Esta se inscreve em um processo de ação, construção de um passado que não é estático, mas sofre uma constante transformação.

Benjamim (1987) em sua concepção da História pode ajudar nesta noção de uma narrativa histórica alinhada com um sentido ficcional. Para ele, o homem pode voltar ao passado sempre que revive uma experiência, ou tem uma lembrança. A cada atualização dos eventos passados, o homem altera, muda, transforma as narrativas de acordo com uma série de circunstâncias que envolvem o tempo da sua atualidade. Sendo assim, para Benjamim, a História não seria uma estrutura linear, cronológica, antes, seria algo em constante movimento, em que jamais um fato histórico poderia assumir uma forma conclusiva. Para este autor, a História não seria o ícone da interpretação pretérita, mas a constituição do próprio presente.

De igual modo, ao abordar a emergência de uma nova perspectiva histórica, Rancièrè (2014) trata da História em sua presentalidade – espessura temporal – de reinvenção constante e transitória no tempo do agora; ou seja, de uma História

(re)feita no presente. Para o autor: “A crônica do confidente dos reis se escrevia no passado. Já a presença surpreendente do historiador no gabinete do rei pontua a soberania do presente na narrativa da nova história” (RANCIÈRE, 2014, p. 20).

Ao fazer a História, ao abordá-la, não se está a interpretar as crônicas daquele que um dia frequentou o gabinete do rei como o seu memorialista, mas cada um que visita uma informação histórica, neste caso um determinado rei, é como se estivesse em seu gabinete, não na interpretação do passado, mas na constituição do presente. Pela perspectiva da invenção, o ensino de História se estende como uma possibilidade de contínua extensão de um campo problemático; não há verdade a ser considerada, ou verdade a ser criticada, há sim experiências vividas no presente que fazem emergir os sentidos de uma história do “agora”, na singularidade. Para melhor aprofundar este aspecto, cito Kastrup quando fala sobre política cognitivas e formação inventiva:

O aprender começa como uma experiência de problematização, de invenção de problemas ou de posição de problemas. E envolve também a invenção de mundo. Não é questão de adaptação a um mundo preexistente. Essa colocação, que pode parecer muito simples, na verdade não é nada trivial. Estamos dizendo que aprender é inventar mundos. (...) as questões de aprendizagem e da formação não têm relação com a adaptação a um mundo preexistente, mas, ao contrário, com a problematização desse mundo que poderia ser concebido como preexistente, como dado desde sempre, como natural. A aprendizagem inventiva remete à invenção de mundos, à invenção de novas realidades. (KASTRUP, 2012, p. 53)

Quantos mundos podem ser inventados em um bimestre letivo? Ou em uma aula? Ou mesmo em uma fala? Ou ainda, entre um pequeno gesto ou imagem? Mas o que é então? Qual a utilidade de se pensar um ensino de História tendo por base um tipo de ideia formativa como esta? Esse é o ponto, não se trata de pensar o ensino em seu aspecto exógeno, mas de compreendê-lo como uma emergência, por uma ótica diferente do representacionalismo vigente. Não se trata de utilidade, mas da própria constituição da vida; não se refere a uma necessidade aprovacionista, mas a compreensão da composição existencial. Essa é a chave para abrir uma porta que muitos não enxergam: o ensino de História pode ser um possível para a produção de novos sentidos e outros mundos. O que impede um aluno de falar sobre leões e zebras sem ser censurado? Ou de falar sobre qualquer assunto sem a reprimenda daquele que “seria” o detentor – para não dizer do saber – da articulação do ensino de então? A formação *por vir*, o modo educante e a formação inventiva

são conceitos que ajudam a pensar o ensino de História como uma relação entre invenção e composição da existência.

Que sentido foi possível construir com os conceitos aqui tratados? Em suma, pode-se dizer que o ensino de História, mergulhado nestas noções que se pautam na perspectiva da invenção, se estende como uma possibilidade de contínua extensão de um campo problemático. Algo que se movimenta pelas experiências, no lidar com o imprevisível, no atravessar múltiplos mundos. Não há uma História ideal, referencial, posta como meta, mas sim um sentido de algo inalcançável, mas que, e alguma forma, espera-se sempre por alcançar. Não há verdade a ser considerada, há sim experiências vividas no presente que fazem emergir os sentidos de uma história do instante, na singularidade.

A História pode ser encarada como a velha tentativa humana de marcar a vida. Entretanto, o olhar inventivo provoca o pensar sobre aquilo que marca a cada um que se inclui no processo. Não se trata de defender uma aplicabilidade, mas uma formação pela invenção se assume como um desafio de tensionar modelos rígidos e predeterminados. Uma aula sobre o neocolonialismo não precisa necessariamente se prender a explicações sobre processos de independência e nacionalismo, pode ser uma vereda em que leões e zebras ganhem o seu espaço.

4 A IGNORÂNCIA DE UM MESTRE ENTRE PRÁTICAS E ENSINO DE HISTÓRIA

“Todo o homem que é ensinado não é senão uma metade de homem.”

Jacotot apud Rancière

4.1 O “Ensino Universal”

Não foram poucas as vezes que ao longo desta dissertação se manifestou a preocupação de não estabelecer nas ideias aqui esboçadas uma referência para sua aplicabilidade, um modelo que pode proporcionar grandes superações e resultados no ensino de História. No entanto, o que tenho aprendido com esta cartografia forjada entre práticas, cenas, ensino de história, invenção, autopoiesis... é que não há reprodução, utilidade e modelos puros e aplicáveis somente. Por isto, aqui neste capítulo, e acompanhando os fios soltos da cartografia, converso com as lições emancipacionistas de Jacotot, um professor francês do século XIX que deu início ao que chamou de “Ensino Universal”, uma prática formativa que Jacques Rancière (2004) perscrutou em seu livro “O Mestre Ignorante”.

Não é um resenhar desta obra, ou fichamento de seus principais conceitos. Mas, ao contrário, é um conversar para reverberar os sentidos de uma formação inventiva (DIAS, 2012). Neste sentido, o livro de Rancière (2004) ajuda a manter de pé a aposta desta pesquisa: pensar um ensino de História que tensiona modelos representacionais para poder, talvez, inscrever-se em práticas que apostam na diferença e na invenção de si e do mundo. O livro de Rancière (2004) corrobora na produção de um pensar que está em similaridade com muito daquilo que se escreveu até aqui: um ensino inscrito em práticas diferenciadas dos modelos representacionais e cognitivistas vigentes.

Jacotot era um professor que tinha por objetivo ensinar a língua francesa para um grupo de alunos holandeses. Nesta relação de ensino, algo inesperado acontece: os alunos, por sua própria conta, se utilizaram, do texto entregue pelo mestre para aprender sobre a língua francesa. Foi com espanto que Jacotot deve ter notado a autonomia de seus alunos, capazes de aprender sem que ele lhes

explicasse qualquer coisa. Os alunos compreenderam na ignorância de seu mestre; não a ignorância do não-saber, mas do não-ensinar, ou do não-explicar. Neste ponto, surgem, as ideias que fundaram o “Ensino Universal”, que contrapõem a prática embrutecedora à prática emancipadora. A grosso modo, a primeira está fundada na ideia de que o aluno precisa da explicação de seu mestre para alcançar algum conhecimento; a segunda, por sua vez, é absolutamente oposta, pois o aluno pode por si só efetivar o conhecer. Não é a negação da presença do professor, mas de aprender sem uma explicação. Para Jacotot, tal assertiva está fundamentada na premissa em que todas as inteligências são iguais; o que faz a progressão dos alunos serem diferentes são as forças que se ligam a vontade. Daí o nome: “Ensino Universal”: um ensino que se generaliza tendo em vista que não há diferentes inteligências.

Sob a perspectiva da invenção, de uma História que emerge na relação entre o aluno e o múltiplo, as ideias de Jacotot, desenroladas por Rancière (2004), parecem mais que pertinentes; dão solidez e consistências às noções aqui desenvolvidas; repito a pergunta já feita: é possível pensar um ensino de História inscrito em práticas não representacionais?

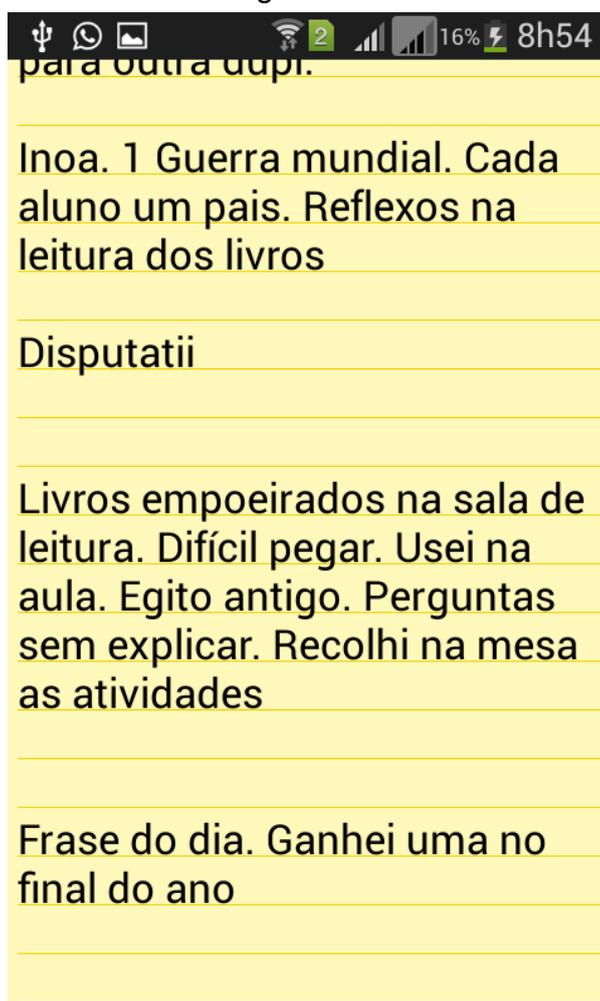
Entre a inteligência do livro e a igualdade das inteligências

O livro em uma escola pública. Um objeto reaproveitado, muitas vezes relegado, não raro se encontra rasurado, amassado ou até rasgado. Livros que devem durar por três anos. Para alguns exemplares, uma utopia. Livros, um compêndio de letras que podem se transformar em ideias ao sabor do olhar de um leitor. Mas calma! Fala-se aqui de livros de escola pública, de uma escola especificamente. Um lugar em que os livros são esquecidos e empoeirados e, quando usados, são transformados em pergaminhos como faziam os monges copistas na idade média; copiam-se letra por letra, mas nada se lê. É possível copiar sem ler; ou não é? Com os livros desta escola isso é corriqueiro. A punição do aluno transgressor: “vá para o refeitório e copie quatro páginas deste livro”. Isso ainda acontece e não é tão incomum como se imagina. Mas onde mora a inteligência de um livro? Ou melhor, na escola em questão, como é possível encontrar a inteligência de um livro, qualquer livro? Como assim inteligência, livro, como um objeto inanimado, pode pensar? Houve um dia que os livros de História desta escola se

tornaram inteligentes, inteligíveis, libertos dos grilhões de uma sala-depósito e da poeira repousante. O professor, aturdido com os ruídos próprios de uma turma de ensino fundamental, assumiu um comportamento inesperado para a sua classe; havia um certo ar de indignação do mestre, não diretamente para com os alunos, mas com a sua aula, ou com a sensação de incapacidade que lhe dominava, pois não conseguia forças para explicar. Não importa, o referido professor tomou posse dos livros pulverulentos e empoados e distribuiu para cada aluno. Um jovem perguntou elevando a sua voz como se o seu professor estivesse a 500 metros de distância: “vamos copiar qual página?”. Não houve resposta. Mudo, o professor foi ao quadro e escreveu a palavra DESAFIO: letras garrafais. Depois sentou-se em silêncio. As perguntas rasgaram a sala em sons estridentes. O professor permaneceu incólume e, por fim, quando o silêncio começou a esboçar a sua presença, disse ele: “Página 46 e 47”. Os alunos abriram o livro. Continuou: “há doze perguntas sobre o Antigo Egito nestas páginas, todas as respostas podem ser encontradas no capítulo respectivo, aqueles que terminarem tragam à minha mesa para que eu possa ver o que vocês entenderam disso”. Mais perguntas irromperam o ar como trovões que anunciam a chegada de uma tempestade em uma plácida tarde de verão: “é em folha separada?”, “Pode fazer com o colega”, “de caneta ou de lápis”, “meu livro está manchado, posso trocar?”, “É um desafio, o que eu vou ganhar quando acabar?”, “Vale ponto?”, “Quem acabar pode sair de sala”, “Você não explicou essa matéria ainda, como a gente vai responder?”, “posso ir ao banheiro”, “porque você está tão quieto hoje?”, “Fulano me bateu, posso bater nele?.... Realmente, a matéria – o Antigo Egito – não havia sido apresentada a turma. O professor, estoicamente, se limitou a dizer: “conversem entre si, mas respondam isso ainda hoje”. Foi um dia memorável, em primeiro lugar, para aqueles pobres livros. Os alunos começaram a folhear e a trocar ideias entre si, uns ajudavam os outros. Havia pressa, mas, junto a isso, havia algo maior: a vontade. Não eram monges copistas, eram leitores ávidos que comparavam, analisavam e escreviam suas impressões. Sem que o professor falasse de esfinges, pirâmides ou múmias, os alunos, por si só, usaram o livro de um jeito diferente; cada um respondendo perguntas sem a intervenção do mestre. Todos fizeram isso? Evidentemente, sempre há aqueles que querem permanecer como copistas, esperando outros pensarem em uma resposta para depois copiar, são os desprovidos de vontade, ao menos pontualmente desta vontade. Mas, se uma

andorinha não faz verão, meia dúzia de copistas não fazem desta ocasião um fracasso para a forja de pensamentos. Observação: os livros não voltaram mais para o depósito – vulgo: sala de leitura. E a inteligência dos livros? Parece mesmo que não existe conteúdo sem forma; poderiam os alunos viverem a supracitada experiência na ausência dos livros?

Figura 10 - “Entre a inteligência do livro e a igualdade das inteligências”



4.2 A vontade e os “monges copistas”

Há uma frase que reverbera no livro de Rancière (2004) sobre o Ensino Universal de Jacotot: “o homem é uma vontade servida *por uma inteligência*” (p. 83). Mas qual o sentido que ela assume na prática emancipadora? Ou qual a

consistência dela para se pensar um ensino de História atravessado pela invenção? Jacotot defende a tese da igualdade das inteligências. Contudo, se as inteligências são iguais e, nessa medida, todos podem igualmente conhecer e se emancipar intelectualmente, qual a razão para a existência de alunos “melhores” que outros, de homens mais doutos que outros, de coeficientes de rendimentos que provam a disparidade das notas ou das notas escritas em azul e outras em vermelho no boletim? Referindo-se a cena, como entender que alguns alunos tenham optado por não tentar ler ou responder as perguntas, mas apenas copiar as respostas dos colegas?

Para Jacotot, o que provoca estas desigualdades é a vontade humana. Daí a frase citada acima. Em Rancière (2004, p. 31), existem duas faculdades humanas que envolvem o ato de aprender: a inteligência e a vontade. Em suma, a primeira é igual entre todos, a segunda não. Mas essa é ainda uma resposta vaga. Não que se queira ter uma resposta precisa – a razão aqui é conceitual.

Mesmo ao tratar do “idiotismo”³⁷, Jacotot assevera que não se trata de falta de inteligência, mas do repouso desta faculdade devido à inclinação de uma não-vontade. Rancière enuncia este quadro:

O primeiro vício é o da preguiça. É mais fácil se ausentar, ver pela metade, dizer o que não se vê, dizer o que se acredita ver. Assim se formam as frases de ausências, os *logo* que não traduzem qualquer aventura do espírito. “Eu não posso” é o exemplo dessas frases de ausência. “Eu não posso” não é nome de nenhum fato. Nada se passa no espírito que corresponda a essa asserção. (2004, p. 84 e 85)

Não raro, muitos alunos recorrem a essa frase diante de um problema a ser solucionado: “eu não posso”. Para Jacotot, este é o efeito de uma aparente ausência de vontade. É provável que os alunos que optaram por não resolver as questões na cena pudessem se utilizar da mesma frase, ou de outra parecida, fundamentada no mesmo pressuposto: “eu não quero”, “eu não consigo”, “eu não entendo” e etc.. Jacotot associa estas frases de ausência à distração e à preguiça, que resumem o não usufruir da potencialidade intelectual que se possui. Assevera Rancière:

Basta que haja distração, que a inteligência se disperse, para que seja levada pela gravitação da matéria. Eis porque alguns filósofos e teólogos explicam o pecado original como uma simples distração. Nesse sentido,

³⁷ Expressão de Jacotot em *Enseignement universel. Droit et philosophie panecastique*, Paris, 1838, p. 278. Apud RANCIÈRE (2004, p. 84).

podemos dizer com eles que o mal não é mais do que ausência. Mas sabemos, também, que essa ausência é uma recusa. Aquele que se distrai *não por que a razão deveria prestar atenção*. A distração é, de início, preguiça, desejo de subtrair-se ao esforço. A própria preguiça não é, todavia, torpor da carne, ela é ato de um espírito que subestima a própria potência (2004, p. 114)

O que faz o espírito que, nessa dissertação, assume o sentido de singularidade, subestimar a própria potência? Qual a causa desta ausência de vontade, ou da pouca intensidade da mesma? Antes, faz-se necessária a citação das palavras de Rancière (2004) sobre a natureza da vontade em Jacotot:

Por vontade, compreendemos essa volta sobre si do ser racional que se conhece como capaz de agir. Essa fonte de racionalidade, essa consciência, essa estima de si como ser racional em ato que alimenta o movimento da inteligência. O ser racional é, antes de tudo, um ser que conhece sua potência, que jamais se mente a esse respeito. (p. 86)

Esta citação remete para a potencialidade percebida na singularidade em meio a um plano de forças. Pensar nos agenciamentos presentes em aula na cena, não em sua noção prática, mas em sua noção acontecimental³⁸, podem ajudar a compreender esta negação da vontade própria manifesta por alguns alunos na cena.

No agenciar, múltiplos agentes entram em ação. Eles podem ser de natureza humana ou inumana, corpórea ou incorpórea. Tanto o grito de uma criança quanto o canto de um pássaro ou o explodir de uma bomba podem ser agentes da produção de uma realidade. (SOUZA, 2012, p. 29)

Nesse sentido, a perspectiva agenciadora não corrobora para definir respostas para explicarem o fato, mas movimentar o pensar sobre o mesmo, concluindo que não há uma resposta derradeira, mas uma sucessão de perguntas que se elevam como possíveis. Conforme o prescrito na cena, a minoria dos alunos se engajaram na produção do exercício. Sob a perspectiva do agenciamento, são múltiplos – poder-se-ia até afirmar infinitos – os fatores que levaram a isso. A

³⁸ Por noção prática, remeto a um ato de estranhamento de si e desarranjo de regimes cristalizados; à disposição ao imprevisível do ato de criação de pensamentos. Tal como refere-se Souza (2012, p. 31): “Agenciar acaba por consistir no ato de renúncia ao já sabido e de entrega ao estranhamento de si, em termos de estranhamento de enunciação que desarranja modos estabelecidos de dizer e fazer e, em termos de agenciamento maquínico (Deleuze, 1995) de desejo, que cria maneiras outras de ser sujeito desbancando regimes cristalizados de subjetividades”. A perspectiva evocada aqui sobre o agenciamento está na composição com real, na configuração do plano. Ou seja, uma noção em que múltiplos agentes – forças – estão em ação e se convergem, divergem, opõem e se embatem em uma constante constituição provisória do momento. Agenciar, nesse sentido, refere-se à própria definição dos movimentos que se colocam em um plano. Nota-se, não se trata de fragmentar ou dicotomizar o conceito agenciar, mas de enunciar a diversidade do mesmo.

distração do olhar de um aluno ao contemplar o vôo de um inseto; a dor abdominal de outro; a alevisia de um que concentra o seu interesse apenas em estar fora de sala; o sono de um que dormiu tarde na noite anterior; o trauma de outro que detesta aula de História; o semianalfabetismo de algum que não-se-sabe-como chegou até aquele ano e etc...

Jacotot, assim como Rancière (2004) ao desdobrar as ideias deste, remetem a questão da vontade para a noção de liberdade. Um aluno que renuncia a sua inteligência e que rejeita a sua potência, em sua ausência de vontade, é também um alguém que negligencia a sua própria liberdade. A liberdade é uma conquista? Ou uma produção? Por isso a referência frequente do mestre francês a sua prática “emancipadora”. Ainda que embebido dos valores de Revolução Francesa, como o próprio Rancière (2004) observa, Jacotot afirmar que a grande conquista na prática de um mestre ignorante é fazer de seus alunos homens livres. Não é uma liberdade social, jurídica, afetiva, ou qualquer que seja, ou não somente isso, mas é a liberdade do embrutecimento, da noção da desigualdade das inteligências. Para tanto, ver-se-á em seguida como o “Ensino Universal” de Jacotot pode conversar com a cena deste capítulo e as práticas aqui inscritas.

4.3 Ensino de História: práticas entre embrutecimento e emancipação

Rancière (2004), em uma entrevista sobre o seu livro “Mestre Ignorante”, assevera que um ato embrutecedor ocorre quando se cria a necessidade de uma inteligência ser guiada por outra inteligência. Em outras palavras, quando uma explicação se faz necessária em uma aula. Ao assim se proceder, eclode uma ação limitante da experiência e do conhecimento que um aluno poderia galgar. Ao explicar algo, pode se estabelecer uma relação hierárquica daquele que sabe para aquele que não sabe.

Na ordem explicadora, o que narra restringe a visão de um determinado todo em sua fala, valendo-se da sua posição superior; ao receptor, cria-se uma relação de dependência, pois, para compreender algo, torna-se imprescindível então a ação do seu mestre. Nega-se a autonomia. Afirma-se assim a desigualdade. Não só desigualdade de saberes, ou de hierarquia, mas de inteligências. Esta é a prisão que

Jacotot luta por emancipar seus alunos. Costa Neto (2003), ao dissertar sobre o livro de Rancière (2004) e as proposições de Jacotot, escreve:

Imagine-se, pois, uma turma de professores envolvidos com a educação de jovens e adultos: se muitos são, por experiência própria, receptivos à ideia de que “todo o ignorante sabe uma infinidade de coisas”, o mesmo já não se dá tão facilmente quando se trata de subverter a “ordem explicadora”. Explicar, fazer compreender – preocupações óbvias de um pedagogo esclarecido – são, do ponto de vista revolucionário de Jacotot, princípios de uma educação embrutecedora. Uma vez que a explicação pressupõem uma superioridade de inteligência daquele que sabe (o mestre) sobre a inteligência do menor, ou menos desenvolvida (o aluno). Uma educação emancipadora seria aquela que, invertendo a lógica do sistema explicador, demonstrasse ao aluno que ele é capaz de compreender por si só, pelo poder de sua própria inteligência. E uma tal subversão só é possível a partir de um postulado de base: a igualdade das inteligências. (2003, p. 277)

Jacotot defende então um exercício autônomo da inteligência, em que a ordem explicadora-embrutecedora não venha a cercear as potencialidades de uma mente. Em suma, seria a contraposição de um mestre ignorante a um mestre sábio. Contudo, embora se afirme aqui a diferença entre estes dois modelos, não o faço por um quadro sintético binário, mas pela própria tentativa de uma tessitura experiencial, lutando para afirmar os modos de funcionamento de lógicas que refinam práticas não explicadoras. Para Jacotot, o mestre ignorante se resume na busca pela autonomia da inteligência, no pressuposto da igualdade das inteligências em que não há hierarquia ou sistemática reprodutiva. Já o mestre sábio está relacionado à lógica representacional já aqui mapeada e explorada, em que há uma ordem explicadora, representacional e capacitadora.

Jacotot era um mestre de muitas áreas, na ocasião em que o “Ensino Universal” começou a despontar como uma ideia, ele estava comissionado a dar aulas de língua e gramática francesa. Mesmo pertencendo ao século XIX, muitos valores educacionais da época do mestre francês permanecem rigorosamente presentes ainda hoje. As raízes do iluminismo e de uma razão laica estão bem aprofundadas no pensamento educacional ocidental, que tem por modelo de legitimação do saber a cientificidade de sua produção. Assim como na França daquela época, hoje a ideia cognitivista de um professor que deve transmitir o seu saber ainda está muito em voga. Rancière (2004) resume bem a lógica do embrutecimento na sua leitura de Jacotot: Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência (p. 31).

Na cena intitulada “Entre a inteligência do livro e a igualdade das inteligências”, percebe-se um professor frustrado na palavra “indignação”. A sala de aula tomou um movimento tal que já não conseguia explicar o assunto que ele havia preparado. Ocorre então algo como uma lacuna: não seria mais a sua narrativa a dar corpo ao ensino, mas o uso do livro; um livro esquecido, relegado e desconsiderado, mas então resgatado para uma utilização ímpar. Aqui está a potência de práticas não explicativas: o uso da matéria, seus modos de se articular com a vida e o uso.

Um professor, ao explicar a sua matéria, estabelece uma relação da vontade dele para com a vontade do aluno, em que a primeira subjuga a segunda; é uma relação de dominação. Porém, para o mestre francês, há uma inteligência no livro – o que explicaria em parte o título da cena – que seria um laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno. O livro torna-se um dispositivo que pode gerar então a emancipação ou o embrutecimento, depende-se do uso que dele se faz.

Quando um professor toma um livro para sobrepôr a sua vontade sobre a turma, conduzindo a explicação e a aula segundo as suas prerrogativas, há o embrutecimento; um processo de afirmação da desigualdade. Contudo, a cena provoca alguns questionamentos: que tipo de uso o referido professor fez do livro? Ele assumiu uma postura emancipadora? O livro como dispositivo assume sua função de igualar quando o mestre assume a postura pela emancipação, que é, em outras palavras, de ignorância. Uma palavra forte, que no português brasileiro tem conotações bem jocosas, com sinônimos que beiram a comparações como asnos, jumentos e ruminantes do gênero. Palavra também que assume conotações de brutalidade, grosseria, truculência e rispidez. Todavia, a ignorância enunciada por Rancière (2004) faz menção a uma postura neste processo chamado ensino-aprendizagem.

Na cena, evidentemente, o professor conhecia algo sobre o antigo Egito, poderia expor o assunto em tópicos ou fazer uma leitura conjunta com seus alunos em uma página afim. Não foi isso que ocorreu. Ele assumiu a postura dos que não conhecem, preferindo se calar. Colocando em análise, foi uma escolha bélica não premeditada, em que a arma utilizada na batalha travada não seria mais a explicação ou a narrativa, mas o silêncio. Talvez seja essa uma das maiores provas da ação ignorante proposta por Jacotot: silenciar-se e ouvir ao invés de se colocar a explicar. Explicar o livro seria algo como “levar o aluno a reboque de um mestre que

ele jamais atingirá” (RANCIERE, 2004, p. 41). Segue-se um exemplo de aula embrutecedora com a utilização de um livro:

livro nunca está inteiro, a lição jamais acabada. O mestre sempre guarda na manga um saber, isto é, uma ignorância do aluno. *Entendi isso*, diz o aluno, satisfeito, – *Isso é o que você pensa*, corrige o mestre. *Na verdade, há uma dificuldade de que, até aqui, eu o poupei. Ela será explicada quando chegarmos à lição correspondente.* – *O que quer dizer isso?* Pergunta o aluno, curioso. – *Eu poderia lhe explicar*, responde o mestre, *mas seria prematuro: você não entenderia. Isso lhe será explicado no ano que vem.* Há sempre uma distância a separar o mestre do aluno, que, para ir mais além, sempre ressentirá a necessidade de um outro mestre, de explicações suplementares. (RANCIERE, 2004, p. 41 e 42)

O livro nunca está inteiro, na relação embrutecedora há uma nítida afirmação da dependência. O aluno pensa que, para se utilizar o livro, precisa da explicação do professor. Retomando a cena, lembro a pergunta dos alunos: “você ainda não explicou a matéria, como a gente vai responder?”. A epígrafe deste capítulo emerge como uma máxima do método explicador-embrutecedor: “Todo homem que é ensinado não é senão metade de homem” (RANCIERE, 2004, p. 42). O que Jacotot sugere, não como modelo, mas como efeito de sua própria prática, é que o aluno possa ver por ele mesmo, sem a filtragem ou intervenção do mestre-sábio.

O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso? E assim até o infinito. Mas esse infinito não é mais um segredo do mestre, é a marcha do aluno (RANCIERE, 2004, p. 44).

A marcha do aluno: o caminho se faz caminhando, com marcha, usos, análise dos efeitos na singularidade, dos modos como funciona e como se transforma em um outro. Um aluno livre da explicação do mestre. No posfácio de seu livro *Deslocamentos*, Dias (2011, p. 257) faz considerações pertinentes a esta perspectiva:

Com estudos e as leituras, escritas e reescritas, fui identificando que o *a priori* não permitia que a invenção acontecesse. Era necessário abrir-me aos movimentos da invenção. Ler sem compreender, estudar pelas sensações para ser afetada. (...) O método utilizado, então, problematiza o lugar do aluno-professor solucionador de problemas, tensionando os postulados hegemônicos da formação como aquele que faz funcionar a máquina de propagação da informação e da explicação. O lugar comum da explicação comporta dois âmbitos indissociados. Um produz certo conforto no aprender. O aluno sente-se atendido com a explicação do mestre, produzindo um consenso. O outro âmbito, da explicação, freia o esforço do

pensamento, pois, quando o professor explica ao mesmo tempo que diz a resposta, ele forja no aluno a impossibilidade de pensar por si. Nessa perspectiva, a explicação que comporta a resposta embota o processo de invenção de problemas, muito importante para uma formação inventiva.

Neste ponto, a visão de Jacotot pode ser pensada em convergência com os conceitos aqui já citados de invenção e autopoiese. Considerar um saber que emerge na autonomia intelectual do aluno é um processo de invenção de mundos, de produção contínua do conhecimento. A intervenção explicadora do professor, sob esta ótica, pode ser limitante e mesmo embargar um possível que perde a vida mesmo antes de emergir.

Os alunos na cena tiveram contato com textos e fotografias sobre o Egito Antigo. Pode-se perguntar: será que eles nunca ouviram falar de múmias, pirâmides ou faraó? Uma grande maioria provavelmente responderia negativamente a essa pergunta. Outra pergunta: a emergência do conhecer, das imagens, da leitura e/ou do ato experienciado pelos alunos na cena seriam iguais se houvesse a clara intromissão do mestre na explicação e narração do tema “o Egito Antigo”? Para Jacotot, toda a prática do Ensino Universal se resume na questão: o que pensas disso? (RANCIÈRE, 2004, p. 60). A razão é claramente autopoietica, pois pressupõe o que emerge na singularidade, uma pergunta que não condiciona a resposta, mas que coloca o ouvinte na condição de aprendiz. Jacotot não sugere perguntas referentes ao assunto, mas sim ao ato de pensar o assunto. Neste ponto, o mestre assume o seu papel ignorante, em que ignora o que ele mesmo sabe para ouvir o que sabe o aluno, pois, segundo o método emancipador, todos sabem alguma coisa e as inteligências são iguais.

Na cena, havia perguntas pré-estabelecidas sobre o assunto não explicado, eram perguntas condicionantes, não alinhadas com a proposta do Ensino Universal. Contudo, a cena não é uma exemplificação do método de Jacotot, mas um dispositivo para forjar pensamentos alinhados com a prática do ensino de História sob uma perspectiva não representacional. Embora houvesse 12 perguntas-guia, com respostas pontuais, ainda que reflexivas³⁹ de algum modo, há uma pergunta

³⁹ A palavra “reflexiva” está diretamente ligada ao uso que dela se faz em inúmeros livros didáticos de História, tantos que não caberia aqui espaço para citá-los. Por reflexão, entende-se nesses livros a dinâmica de levar o aluno a pensar sobre o tema proposto em associação com suas impressões e/ou sua própria vida. Exemplo de proposição: “no Antigo Egito, quem eram os responsáveis pela realização de contar e a escrita? Diga também qual a importância que a escrita exerce em nossas vidas.”

oculta na cena, algo que não aparece, mas que assume uma afinidade com a essência deste “Ensino Universal”. Diz o professor que, aqueles que acabarem a tarefa, deveriam levar o caderno à sua mesa, para que ele verificasse o que os alunos “entenderam disso”; esta é a pergunta oculta, aquela em que o aluno que concluiu sua atividade vai à mesa de seu mestre, expõem seu caderno para a aferição e escuta então a pergunta: “agora que você fez isso, o que você entendeu do antigo Egito?”. O mestre ignorante não corrige a atividade, mas coloca o seu aluno na condição de uma busca contínua. O que importa no método emancipador não é o resultado, mas a busca pelo mesmo; não a conclusão, mas o processo que envolve a pesquisa. Rancière cita um exemplo do exercício ignorante inscrito na figura de um pobre pai que, indouto, verifica as atividades no livro escolar de seu filho e, mesmo sem compreender o assunto, sabe que o mesmo está a cumprir as suas tarefas e pergunta sobre o que ele está fazendo:

É por isso que o ignorante pode, assim que *se conheceu* a si mesmo, verificar a pesquisa de seu filho no livro que não consegue ler: mesmo não conhecendo as *matérias* que o filho estuda, se este lhe diz como está fazendo, saberá reconhecer se está fazendo, ou não, obra de pesquisador. (2004, p. 62)

O livro neste exemplo estabelece-se como um dispositivo entre duas inteligências, em que não a sobrepujança de uma sobre a outra, ou a hierarquia do conhecedor para o conhecido. Suas ignorâncias são postas na mediação de um livro. Remetendo-se a cena, a utilização do livro parece uma ação não muito diferente, em que a ignorância desnaturalizante do professor não-explicador potencializa a emancipação das inteligências que, sem condicionantes da parte do mestre, buscam a resolução de suas questões. Ainda sobre o pai e seu filho, assevera Rancière (2004, p. 63):

O livro sela a nova relação entre dois ignorantes que a partir daí se reconhecem como inteligências. E essa nova relação transforma a relação embrutecedora da instrução intelectual e da educação moral. Em vez da instância disciplinadora da educação, intervém a decisão da emancipação, que torna o pai ou a mãe capaz de representar, para seu filho, o papel do mestre ignorante em quem se encarna a exigência incondicionada da vontade.

Assumir uma posição ignorante, especialmente quando se acredita que se sabe algo, é um efeito diretamente relacionado à vontade. O professor na cena

assume uma ignorância que torna possível a autonomia dos alunos que, para resolver suas questões e conhecer o assunto, não dependem da ação explicadora e superior de seu professor. Na cena, o mestre, aguarda em silêncio, sentado, algum aluno que lhe viesse a trazer sua atividade para aferição. Sem que percebesse, ou agisse de forma consciente da prática emancipadora do Ensino Universal, talvez seja possível afirmar que o referido mestre, pontualmente neste cena, incorporou aquilo que Rancière chama de “ser emancipador”:

O que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua. (2004, p. 64)

Aqui é bom destacar a reverberação entre a lógica emancipadora e a perspectiva autopoietica (MATURANA e VARELA, 1995). O emancipador não fornece a chave do saber, mas dá a perceber que não há superioridade e que, no contato com a externalidade, cada singularidade inventa os seus mundos. A explicação do professor obstaculiza a emergência de conhecer-ato; a ação emancipadora faz a singularidade – ou a inteligência para Jacotot – exercer a sua autonomia e liberdade, agindo sem a condução alheia, sem os aprioris do mestre-sábio ou sem as informações já dadas por um currículo explicitado por um professor-narrador.

A ação emancipadora associa-se assim a uma formação *por vir*, há um modo educante, em que a contínua prática desnaturalizante estende o campo problemático, fazendo dos inscritos neste processo formativo autônomos na sua relação entre conhecer, pensar, fazer e sentir. Dias (2011), no deslocamento número quatro, ao falar de uma formação *por vir* e os métodos “faça como eu” e “faça comigo” (2014, p. 193), também utiliza o livro “Mestre Ignorante” de Rancière (2004) e toca em pontos que podem ajudar nas análises aqui tratadas. Sobre a emancipação intelectual, Dias assevera que Jacotot:

(...) Afirmava inclusive que nem o mestre forma o aluno, nem o aluno forma o mestre, e, também, que não é a comunhão que os forma, mas os agenciamentos, o entre, o encontro e a experiência. Algo parecido com uma *formação por vir*, que acolhe a abertura e os atravessamentos entre diversos métodos e práticas. (RANCIÈRE, 2011, p. 192-193)

Neste contexto que envolve o ensino, seguindo esta perspectiva, não há uma dualidade informativa; um professor que transmite ideias para uma assimilação passiva do alunado ou um mestre que aprende na relação dos seus alunos com o conteúdo. As forças que envolvem o momento chamado aula agem direto na produção de qualquer saber; o desprendimento e a ignorância do mestre seriam o caminho na tentativa de forjar uma experiência. Dias dá continuidade no pensar entre a *formação por vir* e o método universal de Jacotot ao problematizar a formação de professores:

Nesse contexto, para experienciar uma *formação por vir* é preciso pensar nos métodos como se eles emergissem diariamente das experiências. Escapar das individualizações pedagogizantes antecipadoras das lógicas do consenso, que colocam o conhecer numa busca do equilíbrio, da adaptação, e também deslizar de um tempo linear que dita a verdade esperada de um educador. Rancière (2004) auxilia na problematização: O educando quer aprender a ensinar? Quer aprender a ensinar o português, a história, a geografia, a biologia, a arte de conhecer e também de combater? O educador tensionará um *ensino entre* suas mãos e os alunos, que começam a repetir as letras, as ciências, as histórias, e assim por diante, até saberem diferenciar o número prescrito dos ensinamentos e que possam produzir outros. (DIAS, 2011, p. 193)

Não há ideia mais naturalizada que a crença na superioridade intelectual e sapiente de um professor sobre os seus alunos. O Ensino Universal rompe com isso, assim sendo, com efeito, afirma-se aqui a noção desnaturalizante desta prática. Quando um mestre evoca para si a função explicadora, ele possivelmente expõe a *prioris* naturalizados, respectivos a sua área de conhecimento, estabelecendo um foco que restringe o olhar do expectador para outras direções. Mal comparando, basta imaginar um cavalo com ancólios⁴⁰: ao puxar o arado, ele anda sempre para frente, seguindo a direção do lavrador que o guia, não enxergando nada em suas laterais, contudo, se lhe retirar a viseira e o cabresto, pode vir a galopar livremente, independente da vontade do seu senhor.

A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. (RANCIERE, 2004, p. 65)

⁴⁰ Viseiras usadas nos cavalos, para mantê-los focados na direção que pretende aquele que o comanda.

A causa da desigualdade formativa entre os homens não residiria então em qualquer questão inata, mas sim em uma noção preponderante, à qual um grupo impõe sobre outro a sua superioridade. O mesmo princípio existente em muitas escolas e na prática de muitos professores. Confunde-se assim acúmulo de informação ou diplomação com capacidade intelectual e se gera deste modo uma dependência do aluno para com o seu mestre.

Retomando a cena, percebe-se que o professor estava em silêncio. Pergunta-se: para desnaturalizar e emancipar, é preciso conservar o silêncio? Toda a palavra que sai da boca do mestre vem como coerção no movimento traçado pelo pensar do ouvinte? O silêncio não é uma premissa obrigatória. Neste ponto, é importante considerar a diferença entre discurso e conversa aqui nesta dissertação. No primeiro, pratica-se a arte do convencimento. No segundo, há tempo para falar, mas há tempo para se ouvir. Quando se fala e se escuta ao mesmo tempo talvez não seja uma conversa, mas uma discussão, querela ou debate. Citando Jacotot em seu *Journal de l'emancipation intellectuelle*, escreve Rancière:

Não há espetáculo mais belo, mais instrutivo, do que o espetáculo do homem que fala. Porém, o ouvinte deve se reservar o direito de pensar no que acabou de ouvir e o expositor deve convidá-lo a tanto (...) Logo, é preciso que o ouvinte verifique se o expositor está atualmente no uso de sua razão, se dela está escapando, ou se a está abraçando. Sem essa verificação autorizada, exigida pela própria igualdade das inteligências, não vejo, numa conversa, mais do que um discurso entre o cego e seu cão. (2004, p. 67)

O silêncio é o efeito de uma conversa, pode durar muito, ou pouco; tempo suficiente para a verificação do ouvinte. Talvez seja possível um silêncio sem conversa, mas e uma conversa sem o silêncio? Não o silêncio estático, mas o que se movimenta episodicamente em meio à comunicação, o que enuncia uma fala *por vir*. Penso que, em uma formação emancipadora e aberta, o silêncio é um elemento do processo, mas não mais, e nem menos, importante que a fala. Dias (2011), ao escrever sobre uma formação aberta, relata um evento que experienciou em uma determinada aula, em que os alunos deveriam iniciar a conversa com suas considerações sobre as experiências do semestre. Contudo, o silêncio inicial durou além do esperado:

Hoje não tenho medo de ficar em silêncio. Essa disciplina aconteceu nas aulas semanais, de quatro tempos de cinquenta minutos. Em uma das aulas

fiquei em silêncio, literalmente, por trinta minutos, cronometrados, aguardando que alguém desse início à discussão, como havíamos combinado na aula anterior. Também não tenho medo de propor um trabalho cujos passos não posso controlar. (...) Cada vez mais, me coloco no entre, produzindo assim uma abertura para experienciar o que emerge dos agenciamentos com os alunos no mundo da formação. (2011, p. 49)

Foram trinta minutos em silêncio, mas, nem por isso, ele foi interrompido por uma explicação ou exposição temática. Foi preciso suportar o silêncio e as forças que nele se inscrevem para não negligenciar a abertura em nome de uma prática embrutecedora. Na cena “Entre a inteligência do livro e a igualdade das inteligências”, o professor aguardou sem falar, mas, é possível imaginar o desejo do mesmo em intervir para coordenar, explicar ou guiar a realização da atividade, pois estas são ações cognitivistas imersivas no próprio escopo do que o coletivo entende por mestre ou professor.

O desafio se coloca no estar preparado para lidar com o imprevisto. Como afirmou Dias: “Também não tenho medo de propor um trabalho cujos passos não posso controlar” (Ibdem). Nesse mesmo sentido, Jacotot atenta que, em seu Ensino Universal, a improvisação – bem como o lidar com o imprevisto e o inesperado – trata-se de um exercício essencial. Rancière descreve uma ocasião em que Jacotot recebe a visita de Baptiste Froussard, um diretor de uma escola de Grenoble que estava interessado em conhecer o seu método:

Após a leitura das composições, Baptiste Froussard assistiu às sessões de *improvisação*. Trata-se de um exercício essencial do Ensino Universal: aprender a falar sobre todos os assuntos, à queima-roupa, com um começo, um desenvolvimento e um fim. Aprender a improvisar era, antes de qualquer coisa, aprender a vencer *a si próprio*, a vencer esse orgulho que se disfarça de humildade para declarar sua incapacidade de falar diante de outrem – isso é, a recusa de submeter-se a seu julgamento. Era, em seguida, aprender a começar e a terminar, a fazer por si mesmo um *todo*, a aprisionar a língua em um círculo. Assim, duas alunas haviam improvisado, com toda a segurança, sobre *a morte do ateu*, após o que M. Jacotot, para afugentar essas tristes ideias, pediu a outra aluna para improvisar sobre o *vôo de uma mosca*. Estava decretada a hilaridade na sala, mas M. Jacotot colocou as coisas no lugar: não se tratava de rir, era preciso *falar*. E, sobre esse tema aéreo, durante oito minutos e meio a jovem disse coisas encantadoras, estabelecendo relações cheias de graça e de frescor de imaginação. (RANCIÈRE, 2004, p. 68)

No improviso da aluna reside o imprevisto que o mestre deve lidar. Uma das essências da improvisação está na abertura para conseguir lidar com o que não se pode controlar. Percebe-se na citação de Rancière que, quando a improvisação da

aluna provocou risos, o mestre coloca as coisas em seu lugar. Trata-se de estender o campo problemático; ao invés de explicar, provocar a fala e colocar-se em vigilância. Não há problema em rir sob uma perspectiva emancipadora, embora, talvez, Jacotot não esperasse isso, ainda mais diante de um benfeitor de Grenoble. Contudo, o mais importante é *falar*. O Mestre queria a fala pois, pela mesma, haveria a constatação de que é possível dissertar sobre algo que não se conhece, ou melhor, sobre algo que o professor não explicou ao aluno. Na cena, o professor não poderia prever o efeito da proposição feita aos alunos e muito menos o que cada um deles responderia diante da pergunta oculta na cena – mas presente em sua mesa – “o que você entendeu disso?”.

Rancière (2004) novamente cita Jacotot para enunciar a importância que existe na fala em um ensino emancipador. Contudo, como já dito sobre a distinção entre conversa e discurso, não se trata de uma fala qualquer, mas do exercício de um modo de fazer, sentir, falar e de praticar. A fala é a afirmação daquilo que se faz, a fala já é, por si só, um efeito. Não é um recurso de abstração ou uma tautologia, mas um fazer:

A virtude de nossa inteligência está menos em saber, do que em fazer. “saber não é nada, *fazer* é tudo”. Mas esse fazer é, fundamentalmente, ato de comunicação. E, portanto, “*falar* é a melhor prova da capacidade de fazer o que quer que seja.”⁴¹ No ato de palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e **convida** os outros a fazer a mesma coisa. (RANCIÈRE, 2004, p. 96, grifo meu)

Uma fala que se explica pela expressão: “ato da palavra”. O mestre com o “ato da palavra” é o que pode, talvez, emancipar? Investir em uma aposta inventiva? Um ato emancipador, em que não se busca convencer, ou controlar os fluxos de uma exposição e uma aula, mas uma fala que convida. O convite não é outorga, não é uma avaliação externa, não é uma imposição peremptória valendo nota para o final do bimestre. O convite é a arte na fala do mestre ignorante. Aceita o convite quem quiser; o recebedor do convite tem plena liberdade para fazer o que quiser com o mesmo: pode descartar, aceitar, retrucar, reclamar: é apenas um convite. Eis a abertura: o ato da palavra, a conversa em uma formação aberta ou a fala em um ensino emancipador pode ser resumido basicamente em não discursar ou impor a vontade e estar pronto para o imprevisível – e saber lidar com o mesmo. Fato

⁴¹ *Enseignement universel, Musique*, 3. ed., Paris, 1830, p. 314.

importante: o convite colocado por Rancière na citação é para qual fim? O texto responde, para que os inscitos na conversa possam ter a mesma abertura cultivada pelo mestre ignorante.

Na cena – mas exatamente fora dela – o professor inaugurou sua conversa aberta na recepção em sua mesa. Imagine o que os alunos devem ter conversado diante da questão: “o que eu entendi disso?”; doze perguntas foram respondidas, qual foi o efeito desta atividade? O que ela provocou em você? O que você entendeu do Antigo Egito? Existem muitas respostas-conversas possíveis, todas no além-cena, conversas mergulhadas na imprevisibilidade. O professor, se agiu como pressupõe o mestre ignorante de Jacotot, não explicou, mas provocou e se colocou a escutar sensivelmente. Talvez uma coisa seja possível afirmar com certa convicção: não houve na mesa do mestre uma conversa como a outra. Quantos mundos não foram inventados naquela mesa?

Com efeito, com a ideia da ignorância do mestre no ensino de História, pode-se perguntar aqui: diante de um determinado conteúdo, qualquer que seja – como, por exemplo, o imperialismo no século XIX ou a Roma Antiga – é possível se pensar em um aprendizado sem a explicação do mestre? Lembro-me certa vez em que estava em uma turma do sexto ano do segundo segmento do ensino fundamental. Um aluno se aproximou e, profundamente empolgado, perguntou-me: “professor, quando vamos começar a estudar a Segunda Guerra Mundial, os Nazistas, os combates e tudo mais?”. Fiquei surpreso com a colocação e interesse do aluno, seria o que Jacotot afirmou como uma inteligência servida por uma vontade. Aquele jovem estava ansioso, porém, respondi a ele que, no currículo, esse assunto só seria abordado no nono ano do fundamental. Pensei que teria frustrado o aluno; pelo contrário, ele continuou empolgado e, ao longo daquele ano, puxava assuntos sobre temas pertinentes à Segunda Guerra que eu mal me lembrava, embora estivéssemos a estudar os fenícios, gregos e outros povos da antiguidade.

Alunos como o descrito acima são a marca de uma diferença. Mas mesmo para aqueles que não demonstram a mesma motivação, pode-se aqui perguntar: a explicação do professor é o único caminho para apreensão do conhecimento? É possível estudar a História sem o atrelamento narrativo do mestre? Esse é o melhor caminho para se trabalhar com o ensino de História? Não se trata de melhor, de valor, ou de sucesso ou fracasso, mas de um modo, como já dito. Lembro-me de uma turma avessa ao conteúdo que eu estava a trabalhar. Eram todas jovens,

alunas do segundo ano do “ensino normal”, ou ensino médio para a formação de professores. O desinteresse era praticamente geral, eu era o terceiro professor de História a trabalhar com aquela turma no mesmo ano.

Não havia lido Rancière (2004) ainda, mas tomei uma atitude que me faz pensar hoje o quanto emancipadora ela pode ter sido. Peguei o currículo e os assuntos para aquele ano, coloquei no quadro dividido em seis ou sete partes e dividi a turma em grupos. Peguei um calendário, e dividi as próximas sete aulas que faltavam para o término do semestre para a apresentação de cada assunto. O grupo do dia deveria expor considerações sobre o seu tema e dividir com a turma. Deixei claro que não era um mero seminário, cada grupo de alunos tinha liberdade para escolher a forma como abordaria o seu tema, no seu dia e com seus colegas. Não expliquei mais o conteúdo.

De alguma forma, assumir esta postura fez com que as alunas buscassem saber sobre os temas, independentemente de minha explicação. Os resultados superaram em muito a minha expectativa. Houve um grupo que fez um teatro, caracterizando-se com roupas formais – meninas vestidas de terno – para tratar do fim da ditadura militar. Outro grupo fez uma música com seu tema, outro planejou um lanche, e assim foi. Trata-se de um modelo? Se essa estratégia for repetida, estará destinada ao sucesso? Obviamente que não, houve grupos que se limitaram a tentar explicar um texto impresso horas antes da aula, falando desconexamente, como se estivessem apenas se sujeitando a um ritual, uma obrigação educacional.

Qual seria então a grande lição do ensino universal de Jacotot? De se assumir como um mestre ignorante? Quais seriam os efeitos desta perspectiva para o ensino de História? Essa é uma resposta que só pode ser respondida no plano da experiência; de resto, são apenas perguntas para outras questões. No caso do relato acima com as alunas do Ensino Médio, os efeitos que ficaram para o professor, e o profundamente marcou, foram dois: que, para se ensinar História, se deve ouvir mais e falar – explicar – menos; e que a postura de um mestre ignorante se resume em um ato essencial: convidar; não um convite qualquer, mas em forçar o pensamento a pensar. Não é outorga, imposição, coerção, aplicação: o mestre convida o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – POR UMA (IN)CONCLUSÃO

O título desta dissertação: “ensino de História: entre análises e práticas em movimentos”, enuncia o sentido assumido na escrita deste trabalho. Não houve nesta pesquisa o objetivo de desmembrar alguma prática específica relativa a este campo formativo, ou de se assumir um método referencial para o exercício de se trabalhar com a História em sala de aula, ou em outras palavras, de se criar uma espécie de manual. Essa foi uma afirmação veementemente repetida aqui. Esta produção foi uma cartografia do ensino de História e, por cartografia, entende-se não uma escrita higiênica, com hipóteses ou comprovações, mas o tecer de ideias, análises e intervenções que se inscrevem no plano da imanência. Sou professor de História há mais de uma década, retomo aqui esta posição para ressaltar que, mesmo com um mapeamento feito no primeiro capítulo, ou com as descristalizações aqui desenhadas, o desenrolar desta produção tem como pertencimento um campo problemático que não é outro senão o das práticas emergentes. Cada palavra aqui registrada é um esboço de um pensar em movimento, pensar esse forjado no plano das dúvidas, assumindo seus riscos e problematizações.

Os desafios que envolvem uma aula, a maneira de se trabalhar os conteúdos em História, a abordagem historiográfica escolhida para determinada aula, as naturalizações que envolvem o exercício do professor de História: estas foram questões aqui abordadas com o intuito de estabelecer um disparador para um outro possível, um modo de se pensar o ensino história ao menos diferente. Este modo aqui enunciado trata-se não de observação teórica, ou de abstração absoluta de qualquer tipo. Como percebido nesta escrita, pensar o ensino de História pela invenção (DIAS, 2012), pela autopoiesis (MATURANA; VARELA, 1995), formação aberta (DIAS, 2011), formação *por vir* (DIAS, 2011) e modo educante (DIAS, 2011) foi uma ação diretamente relacionada ao plano das práticas e, para dar visibilidade a esta afirmação, trabalhou-se aqui com o registro de experiências em aula e também a construção de oito cenas, a saber: “Silêncio”, “Entrevista de campo”, “Feminismo pueril”, “Uma bucólica experiência”, “A dona Eugênia”, “Mais uma janela”, “Um conto sobre leões e zebras” e “Entre a inteligência do livro e a igualdade das inteligências”.

Uma escrita na experiência. Como sugere o título, “entre” análises e práticas. A palavra entre não poderia deixar de estar na capa desta dissertação. Este foi um

trabalho desenhado entre inúmeras forças e experiências, sejam elas a sala de aula, o curso de mestrado, a leitura dos livros, a orientação para a pesquisa, a vida familiar, e várias outras intensidades.

Uma difícil escolha foi feita para esta escrita: o falar em primeira pessoa. Esse foi o caminho encontrado para escrever com experiências. Cito Larrosa como intercessor para, neste trecho final, explicitar os sentidos que envolvem esta opção:

Falar (ou escrever) na primeira pessoa não significa falar de si mesmo, colocar a si mesmo como tema ou conteúdo ao que se diz, mas significa, de preferência, falar (ou escrever) a partir de si mesmo, colocar a si mesmo em jogo no que se diz ou pensa, expor-se no que se diz e no que se pensa. Falar (ou escrever) em nome próprio significa abandonar a segurança de qualquer posição enunciativa para se expor na insegurança das próprias palavras, na incerteza dos próprios pensamentos. (LARROSA, 2014, p. 70)

Na emergência das experiências muitas posições enunciativas são abandonadas; esta é a escolha da pesquisa-intervenção: escrever com um campo, entre um plano a qual estou mergulhado e misturado a inúmeras forças. Não é uma escrita pessoalística, no sentido de divulgar feitos ou ações ou, pelo exemplo ilustrado, recomendar caminhos. Trata-se de escrever entre as tensões e atravessamentos; entre aquilo que passa, atravessa. Na cena “Mais uma janela”, o professor absorto, contagiado pelo contemplar o bizarro, não era outro senão o autor desta pesquisa. Tamanha foi a surpresa impactada na ocasião que, por mais que tente lembrar, jamais recordarei a matéria lecionada naquela aula. Sempre que tento visitar esta memória a cena reverbera e vejo apenas um aluno em um rápido golpe pegar um inseto com um tamanho semelhante a uma vespa e engolindo como eu engoliria um biscoito qualquer. Trata-se de experiência:

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição. (...) A experiência é sempre do singular, não do individual ou do particular, mas do singular. (LARROSA, 2014, p. 68)

Lembro aqui o primeiro encontro com a orientadora, quando ela apresentou dois livros e disse algo como: “não leia apenas, deixe-se afetar, leia devagar”. Tratava-se de experienciar os livros. Quantas perguntas surgiram no contato com aquelas obras! Mas, sempre em que havia o encontro de orientação, a então

professora se esquivava e evita ter de explicar, era preciso que as ideias ganhassem corpo pela experiência. Entendi então que não tratava-se de algo que se transmite; insere-se em uma razão autopoiética: emerge na singularidade com um sentido outro e como algo pontual para um dado momento, não se repete em sua completude; é absoluta para um instante, mas transitória quando tantas outras forças tensionam e atravessam o plano. Porque explicar? É possível aprender também por uma perspectiva que não seja a da unilateralidade explicativa? Não houve ninguém que me respondesse a essas perguntas, a não ser as experiências que aqui, em parte, foram colocadas em análise.

Talvez seja isso, assim como não encontrei respostas prontas na orientação desta pesquisa, também o faço, ao modo de um convite, na escrita desta dissertação. Ela se estabelece como um convidar a pensar, a questionar, a duvidar, mas não a responder. Há um fio ao longo deste trabalho que tange os sentidos em que este modo outro de se pensar o ensino de História aqui é esboçado. A escolha da palavra esboço não é gratuita: a mesma faz referências aos rabiscos que marcam a incompletude de um desenho ou figura; estes traços, muitas vezes, marcam o início da composição da arte, mas geralmente não é o seu final. Pelo esboço, marcas tênues são traçadas para auxiliar o artista nas linhas fortes e na pintura que ainda virão. A linha que aqui se faz menção é um esboço, seus traços são os conceitos pautados na invenção, na abertura, na autopoiesis, na implicação, nas lições de um mestre ignorante. São linhas ainda esmaecidas, mesmo com esta dissertação em seu fim. Mas a sutileza do risco não é o fracasso de um trabalho inconcluso, antes, é uma escolha.

Porque uma escolha? Responde-se com outra pergunta: pode o artista movimentar o seu lápis e riscar a sua pintura já concluída? Trata-se de movimento e, mais uma vez, retomo o título. O movimento se dá, sob esta perspectiva, na incompletude, na abertura e aceitação de que não há uma obra completa, terminada, mas um princípio que segue rumos imprevistos. Os movimentos inscritos nesta dissertação também fazem parte deste esboço, não são traços de uma “arte final”, mas linhas que assumem formas diferentes para cada um que detém o olhar sobre elas. Este é um trabalho para deslocar, para gerar o movimento na estagnação de um ensino de História tão alicerçado em modelos de representacionalidade, transmissão de informação, noções explicativas e

perspectivas dicotômicas. E porque também não considerar esta dissertação como um convite ao movimentar, à semelhança do mestre ignorante de Jacotot?

Um ensino de História sob a perspectiva de uma formação inventiva – por essa expressão faz-se aqui a síntese dos conceitos que envolvem este outro modo de se operar a formação, como modo educante, formação *por vir*, formação aberta e ensino emancipador – torna-se possível pelo movimentar; pelos deslocamentos. Esta afirmação é uma opção para tornar visível os traços que compõem o esboço que, neste caso, é a própria dissertação. Assim enuncio os efeitos de produção de subjetividade forjados ao longo da escrita e com as forças insidentes sobre a mesma. Trata-se de um “conhecer incorporado” (DIAS, 2011), um ato produzido na prática. Retomando o convite, cito as considerações que Dias (2011, p. 260) fez no posfácio de seu livro:

Para fazer uma formação inventiva não basta ler este livro ou percorrer estes deslocamentos. É preciso abrir-se para se agenciar com uma política de cognição, produzir desmanchamentos de formas dadas, forjar espaços-tempos para a fabricação de outras formas, deslocar conceitos e praticar a escrita, levando em conta a produção incorporada de conhecimento.

Esta citação bem poderia ser a síntese das “lições” que as trilhas metodológicas desta pesquisa provocaram em mim. Primeiro, é preciso agenciar-se, Nenhum conhecimento, ou território – como a aula por exemplo – é simples ou universal. Existem muitas forças em jogo e as emergências assumem uma forma transitória. Assim sendo, não há receita, modelo ou abordagem destinada ao sucesso. Cada situação é única, assim como é também a experiência. Em segundo, é fortuito nesse sentido assumir uma posição de desmanchamento das formas dadas; estar aberto a outras formas e assim deslocar o pensamento das posições acomodadas de certeza para o campo das dúvidas, em que um pensamento pode ser forçado a pensar. Nada melhor que o “mestre ignorante” de Rancière (2004) para dar visibilidade a este movimento. Que deslocamento extraordinário quando se pensa que todas as inteligências são iguais, que a diferença está na vontade e que um professor explicador embrutece o aluno, cerceando a possibilidade da experiência. Esta pesquisa foi um aprendizado em se criar deslocamentos; em provocar o movimento.

Em suma, é possível dizer que não basta ler esta dissertação para se operar um modo outro de se pensar e praticar um ensino de História. Novamente, o que há

aqui são rabiscos. Para alguns, talvez, estes traços remetam a algo, para outros, é possível que não haja qualquer sentido. Contudo, os traços não escolheram a sua posição e o esboço não termina na (in)conclusão desta dissertação. O movimento, o desenhar, continua na leitura deste trabalho e nas práticas que esta escrita possa tensionar. É um convite. Caso queira, o leitor pode dar continuidade ao desenho, uma tarefa em ininterrupta constituição.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. da. Micropolítica e o Exercício da Pesquisa intervenção: Referenciais e Dispositivos em Análise. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27 (4), p. 648-663, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a07.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2014.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Michel Foucault e a Mona Lisa ou como escrever a história com um sorriso nos lábios. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 97-107.
- AMARAL, Sandra Regina. *Significações do professor de História para sua ação docente: o livro didático de História e o manual do professor do segundo segmento do Ensino Fundamental no PNLD 2008*. 2012. Dissertação (Mestrado), Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_AMARAL_Sandra_Regina_Rodrigues.pdf>. Acesso em: 12 out. 2014.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos. *Ensino de história e memória social: A construção da história-ensinada em uma sala de aula dialógica*. 2003. Dissertação (Mestrado), Niterói, 2003. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/patriciaazevedo03> Acesso em: 4 set. 2014.
- BARROS, M. de. *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006, não paginado.
- BENJAMIM, Walter. *Sobre o conceito da História*. Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e História da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na Sala de Aula, conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p. 37-48.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez editora, 2005.
- _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BODEI, R. *A História tem um sentido?* Bauru: Edusc, 2001.
- BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 nov. 2014.
- _____. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais, História e Geografia. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 nov. 2014.

BRASIL. PNLD. Programa Nacional do Livro Didático – História. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 nov. 2014.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CABRINI, Conceição (Org.). *O ensino de História: revisão urgente*. 5.ed. São Paulo: EDUC, 2000.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e Controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

_____. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista TEMPO*, Rio de Janeiro, n. 21, 2007.

_____. *Aprendendo a ser professor de história*. Passo Fundo: UPF, 2008.

CALVINO, Ítalo. *Il Cavaliere Inesistente*. 1990. Palomar S. r. e Arnoldo Mondadori Editore S. p.. Milano.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Lívia do Nascimento. Implicar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença. Um abecedário*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012, p.131-136.

COSTA, ANGELI e FONSECA Tania Mara Galli. *Cartografar*. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença. Um abecedário*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012, p. 45-48.

COSTA NETTO, Mônica. A vontade segundo Jacotot e o desejo de cada um. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 275-280, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

DELEUZE, G. *L'abécédaire Gilles Deleuze*. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. Gravação. Legendado em português pelo MEC, TV Escola.

_____. O que é um dispositivo? In: *O mistério de Ariana*. Lisboa: Ed. Veja, 1996. p. 83-96.

_____. e GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago editora, 1977.

_____. *Mil Platôs, vol. 1*. Rio de Janeiro, Editora 34. 1995.

_____; PARNET, C. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.) *Entre analisar e intervir na formação de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014 (a). Disponível em: <<https://store.kobobooks.com/pt-br/ebook/entre-analisar-e-intervir-na-formacao-de-professores>>. Acesso em: 20 dez. 2014 (a).

DIAS, Rosimeri de Oliveira. (Org.) *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

_____. *Deslocamento na formação de professores*. Aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

_____. *Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade?*. 2014 (b). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n3/a07v19n3.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

DIAS, PELUSO e BARBOSA. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. *Revista Mnemosine*, v.9, n. 1, p. 224-237, 2013. Disponível em: <http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/viewFile/283/pdf_266>. Acesso em: 4 jul. 2014.

DREHMER, Reginas das Graças F. G. *O Ensino de História na Educação Básica: reflexões sobre conceitos e metodologia*. 2008. Dissertação (Mestrado) – UNIVALI, Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp095372.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papyrus, 2004.

FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença. Um abecedário*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Col. História & Reflexões).

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. São Paulo: Ed. Forense, 1987.

_____. *Repensar a política / Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Uma estética da existência*. In: *Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p.288-293.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação do Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na Sala de Aula, conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

FUGANTI, Luiz. *Devir*. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença. Um abecedário*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012, p.75-79.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Patrícia Argôllo. Fotografar: capturar a passagem. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença. Um abecedário*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012, p. 117-123.

GUATTARI, R.; ROLNIK, S. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOBBSAWM, E. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na Sala de Aula, conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p.52-60.

_____; TEDESCO, PASSOS. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2008.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Notas sobre experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____; KOHAN, W. O. Igualdade e liberdade em educação: a propósito de o Mestre Ignorante. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 181-183, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br> >Acesso em: 5 jul. 2014.

LOBO, Lilia Ferreira. Pesquisar: a genealogia de Michel Foucault. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença. Um abecedário*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012, p.13-19.

LOURAU, R. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 1993.

MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. da (Orgs.). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Lisboa: Editorial Psy, 1995.

MORAIS, Marcus Vinícius. História Integrada. In: PINSKI, Carla Basanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 201-217.

PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA (Orgs.). *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009.

PAULON, S. M. *A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção*. Porto Alegre: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.

PELBART, Peter Pál. *Experiência e sujeito*. In: MUCHAIL, S. T; FONSECA, M. A. da; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *O mesmo e o outro: 50 anos de História da loucura* (Coleção de estudos foucaultianos). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013, p.45-57.

PINSKI, Carla Basanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009.

PINSKY J. e C. B. PINSKY. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na Sala de Aula, conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p. 17-36.

PRADO FILHO, Kleber. Desnaturalizar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do, MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença*. Um abecedário. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012, p. 73.

RAGO, Margareth. Libertar a História. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, L. B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze, ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Os nomes da história*. Ensaio de poética do saber. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

ROCHA, Marisa Lopes da. Falando de pesquisa-intervenção na formação escolar. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 42-60.

ROCHA, U. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, S. M. L. (Org.) *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 51-72.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RUIZ, Rafael. Ovas formas de abordar o ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na Sala de Aula, conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p.75-91.

SANTIAGO, Pedro; CERQUEIRA, Célia; PONTES, M. Aparecida. *Por dentro da História*. São Paulo: Ed. Escala Educacional, 2009.

SCHEINVAR, E. Conselho escola e práticas inventivas: pensando a gestão no dia a dia. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.) *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p.61-73.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2005.

SILVA, TORRES; PINTO. *Experimentadores: Michel Foucault e práticas historiográficas*. Rio de Janeiro: Paju, 2011.

SOUZA, Pedro. Agenciar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. (Orgs). *Pesquisar na diferença*. Um abecedário. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012, p. 29 - 31.

TOLEDO, M. A. L. T. A metodologia do ensino de história em questão: para além dos livros didáticos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 9, n. 15, p. 81-91, jul./dez. 2000.

VAINFAS, R. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p.127-162.

VERMEREN, P.; CORNU, L.; BENVENUTO, A. Atualidade de O Mestre Ignorante. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 185-202, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história*; Foucault revoluciona a História. Brasília:Ed. Universidade de Brasília, 1982.

ZELESCO, L. Imagens no dito e o discurso da imagem: contatos entre Michel Foucault e Ernst Gombrich no estudo do possível. In: SILVA, M. R.; TORRES, M. M. J.; PINTO, L. R. *Experimentadores, Michel Foucault e as práticas historiográficas*. Rio de Janeiro: Paju, 2011, p13-23.

ZOURABICHVILI, F. *O Vocabulário de Deleuze*. Tradução de André Telles. 2004. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/wp-content/uploads/2010/05/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2014.