

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Escritos, imagens e insistências: aulas de História no tempo

Nilton Mullet Pereira e Simone Vacaro Fogazzi


UFRGS
EDITORA

 **SEAD**
UFRGS
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor

Rui Vicente Oppermann
Vice-Reitora e Pró-Reitora
de Coordenação Acadêmica
Jane Tutikian

EDITORA DA UFRGS

Diretor

Alex Niche Teixeira

Conselho Editorial

Álvaro R. C. Merlo
Augusto Jaeger Junior
Enio Passiani
José Rivair Macedo
Lia Levy
Márcia Ivana de Lima e Silva
Naira Maria Balzaretto
Paulo César Ribeiro Gomes
Rafael Brunhara
Tania D. M. Salgado
Alex Niche Teixeira, presidente

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Escritos, imagens e insistências: aulas de História no tempo

Nilton Mullet Pereira e Simone Vacaro Fogazzi



© dos autores

1.ª edição: 2021

Direitos reservados desta edição:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:

Laura Wunsch, Cíntia Kulpa, Tanara Forte Furtado e Marcello Ferreira

Coordenação da Editoração: Cíntia Kulpa e Ely Petry

Revisão: Equipe de Revisão da SEAD

Capa: Tábata Costa

Editoração eletrônica: Ely Petry, Tábata Costa e Jéssica dos Santos

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



P436e Pereira, Nilton Mullet

Escritos, imagens e insistências: aulas de História no tempo [recurso eletrônico] / Nilton Mullet Pereira [e] Simone Vacaro Fogazzi ; coordenado pela SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2021.

129 p. : pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

1. História. 2. Educação. 3. Ensino de História. 4. Arte. 5. Imaginação. I. Fogazzi, Simone Vacaro. II. Título. III. Série.

CDU 93:37

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.

(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-65-5725-034-1

Sumário

Prefácio	9
<i>Gabriel Torelly e Paola Zordan</i>	
Apresentação	13
A escrita e a aula de História	15
Autobiografia ou minha história hoje: o misto	17
Notas sobre um outro medo: o que aprendi com a História e com a vida	19
Por uma história menor	23
Sobre o Futuro (iniciais e brevíssimos escritos)	25
Eis o início de uma aula de História – Sobre o conceito de Fascismo	27
Perseguir, vigiar, desconfiar de professores é um ato de barbárie, defende docente da UFRGS	29

Professor, o senhor é marxista?	33
O professor de História é um doutrinador?	39
Como chegamos até aqui?	45
O amor em uma aula de História	51
Sobre o enfado e a necessidade de História	55
Um acontecimento chamado Mangueira	65
Escravo, não. Escravizado!	73
<i>Maurício da Silva Dorneles e Nilton Mullet Pereira</i>	
Descolonizar a Idade Média: Heloísa não foi uma mulher “à frente de seu tempo”	79
A Idade Média imaginada: usos do passado medieval no tempo presente	87
<i>Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni</i>	
Por uma aula não narcísica: como representar “o outro” no ensino da História	99
<i>Nilton Mullet Pereira e Gabriel Torelly</i>	
Aulas de História na quarentena: sobre a vassalagem amorosa	109

A ideia de “fim do mundo”: paralelos entre os medos do mundo medieval e o medo do novo coronavírus	113
Discurso Paraninfo da Formatura do Curso de História UFRGS	123

Prefácio

Cúmplices dos autores em leituras e escritas, pinturas e filosofias, eventos e bancas, aulas, aulas e mais aulas, a tarefa que nos cabe neste breve prefácio é dirigir aos leitores uma advertência. Entrar neste livro é correr o risco de experimentar os transbordamentos e crises da sala de aula sob a ótica de uma nova engenharia. Sim, aulas são uma espécie de engenho, cada vez mais obsoleto, analógico, mas do qual ainda dispomos, visto que não há outra coisa, para que civilização continue andando. Quem escreve é um professor de História. Quem desenha é uma professora de Artes. Mas esse “é” deixa de ser. A escrita de Nilton mergulha a História no vinho transparente do devir, produz dinamismos que perturbam a banalidade dos fatos. Por estranhas ressonâncias

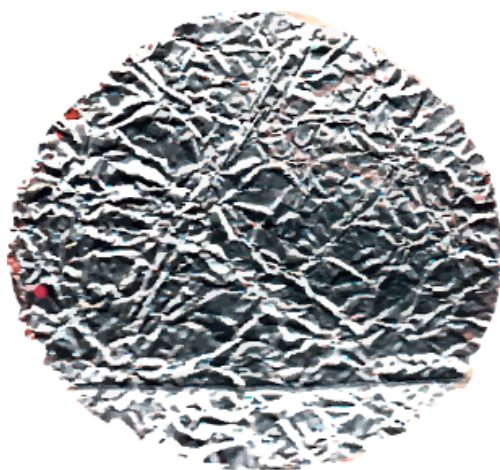
transdisciplinares, os desenhos de Simone parecem fazer o mesmo, pois, no meio da Arte, induzem a matéria da cor a entrar em cromatismos febris.

A ciência de Nilton não é a ciência de Newton. O historiador Nilton, munido da pedra das velhas e novas estratégias didáticas filosóficas, prepara aos célebres princípios de Newton uma armadilha. É preciso cuidado ao entrar na sala de aula com Nilton, pois ali parecem estar desligadas as leis da gravidade. As linhas do tempo correm em espirais. A linguagem se abre a acontecimentos. Seus alunos, de tanto saber História, cansaram da mera mecânica dos fatos e passaram a fazer buracos no Tempo. O espírito sério, que espera encontrar apenas os previsíveis esquemas clássicos da historicidade, com um repertório regrado por receitas, cartilhas e técnicas de sobrevivência em uma quinta série do Ensino Fundamental, deverá se deslocar um pouco, aceitar as seduções de uma voz de tenor e prestar atenção aos gestos de um corpo que transmite sentidos em mínimos movimentos. A arte de Simone escapa aos juízos, aos modelos, à crítica. Ela se faz na crônica dos dias, explorando linhas e cores que não cabem no andamento mediado dos muitos corpos com os quais precisa lidar. Traços de quem vive na escola, percorre seu chão todos os dias, ensinando multidões e administrando uma instituição pública.

Caros leitores, professores e professoras a quem este livro pretende atingir, as palavras de Nilton e os desenhos de Simone não enfrentarão em seu lugar aquilo que vocês deverão enfrentar sozinhos e sozinhas. Mas atenção: se nessas condições ainda quiserem se aventurar no livro, compartilharemos com você um segredo. Nilton historiador,

professor de professores, de tanto assistir aulas de História, enlouqueceu. Seu corpo de historiador foi invadido pelo furor filosófico das questões profundas e pelos demônios da arte que insuflam na vida as batidas sanguíneas do conhecimento trágico. Dizem pelos corredores da faculdade que, para curar-se da loucura, ele inventou uma tríade. Por intermédio dessa tríade, ele enxerga a sala de aula como se tivesse três olhos. O olho da História, sua ciência referencial, o da Arte, seu reservatório de vida, e o da Filosofia, sua máquina de problemas e questões. Entrar aqui é arriscar-se a ligar o artefato. Pode ser que depois você não consiga mais desligar.

Gabriel Torelly e Paola Zordan





Samora Fogazzi

Apresentação

Este livro é constituído de palavras e imagens. Nele é possível ver e escutar. É possível, mais do que isso, se envolver por lugares de contato e de não-contato entre as palavras e as imagens. As palavras escritas por mim são fragmentos de uma vida como professor de História, experiências que me ensinaram muito sobre a pesquisa, sobre a sala de aula e, principalmente, sobre a vida e o tempo. Este último, o tempo, é um nada desde onde as palavras e as imagens se perdem e provocam cesuras que tornam o pensamento e a experiência possíveis. As imagens são desenhos da Simone Fogazzi, amiga, colega e professora. As imagens não são representações, e, sim, constituem um imaginário que nos joga na cesura para nos encontrarmos com o tempo, lugar de um impulso vital de criação, fazendo os encontros de nosso leitor, com os desenhos e com as palavras,

a origem de formas de vida, de individuações sempre duvidosamente perenes. Os desenhos da Simone ecoam no nada, num Fora genético, problematizando as palavras e quem as lê e as contempla. Portanto, se é verdade que os desenhos da Simone não complementam as palavras do Nilton, também é verdade que seus encontros produzem sentidos, desde um lugar onde o sentido não existe – é a pulsão que deixa imaginar, sonhar e, quem sabe, produzir dias melhores.

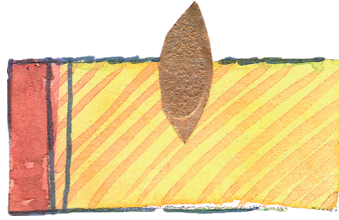
Os textos são um conjunto de fragmentos. Alguns foram publicados; outros, apenas dispostos como postagens de Facebook. As imagens são desenhos que saíram do lápis da grande artista, Simone, para tensionar o que digo e para nos deslocar dessa vida formatada e banalizada que temos vivido, hoje.

A escrita e a aula de História

A aula e a escrita da História são obras muito complexas. Trata-se, sim, de interpretação. Como qualquer ciência, da Física até a Medicina, trata-se, sim, de interpretação. Mas, como qualquer ciência, essa interpretação se dá através de uma leitura conceitual do mundo e das coisas – neste caso, do passado. Essa leitura conceitual se faz a partir de dados empíricos – neste caso, de documentos. Não há História sem documentos. Nem aula, nem escrita. Também, como os médicos são autorizados a dar diagnósticos, os professores e os historiadores têm autorização para criar interpretações sobre o passado. Mas até a interpretação tem limites: tratados internacionais, documentos como a Declaração dos Direitos Humanos, Constituição Federal etc... Todos

esses documentos e leis impedem a disseminação de discursos de ódio, de cultuar ou defender pessoas que foram comprometidas com a violação dos direitos humanos. Logo, não se pode absolver Hitler, nem Pinochet, nem qualquer forma de tortura ou regime que tenha cerceado as liberdades e os direitos humanos. Por isso, hoje (31 de março de 2019), não se pode comemorar. É contra a lei e é contra a Vida.





Autobiografia ou minha história hoje: o misto

Minha história não é eu mesmo. Eu mesmo – o “em si” de mim – sou excesso em relação a ela. Eu vivo. Minha história são desenhos em um livro de papel. Eu mesmo sou a pura diferença – contínua, incapturável pela minha própria história. Minha biografia não sou eu mesmo, é o que digo e escrevo de mim, regulado, codificado pela linguagem e pelo discurso, em suas batalhas atuais. Logo, a minha história, a minha biografia é sobre hoje, este momento, estas batalhas que travo agora, que apresentam ao mundo e ao presente o limite atual de minhas forças. Porque eu mesmo sou forças ilimitadas. Já minha história é o limite, codificação na linguagem do presente.

Ontem, escrevia minha biografia como o filho mais jovem de Margarida, uma mãe que nunca escreveu sobre uma folha de papel ou em um caderno de capa dura; e de um pai, Onécio, que estudou até a quinta-série e adorava desafios lógicos e contas de matemática. Foi com quem aprendi que o amor é paciente e silencioso. Daí produz encontros produtivos e bons, pois o amor condicionado e barulhento escapa às forças do ser amado, que se torna mera projeção dos desejos do amante.

Hoje, também penso assim, mas tendo a incluir outros enredos. Vejo um passado sindical e comunitário. Dou relevo a um professor, mergulhado numa busca pelos sentidos de se ensinar e aprender história. Escrevo os contornos de um aprendiz que tem comungado com novidades que indicam mais experimentação e menos linguagem; mais imaginação e um pouco menos de narrativa. Falo das viagens do Tambor; falo da fabulação.

Eu mesmo sou devir. Minha história é o freio que breca a duração das minhas experiências, para escrever e definir um conceito sobre mim mesmo.

Eu mesmo sou aberto a relações. Minha história é o limite que cria marcas identitárias, definindo, de antemão, com quem me relaciono, com quem aprendo, como será meu futuro.

Gosto, hoje, desse paradoxo que me permite flertar, ao mesmo tempo, com essa abertura ilimitada das minhas experiências e com os limites que minhas histórias sugerem.

Notas sobre um outro medo: o que aprendi com a História e com a vida

Uma das coisas mais importantes que aprendi com a História (digo, com as relações todas que ela me proporcionou, sobretudo na sala de aula) e com a vida, foi a ter medo – um medo sincero.

Já andei por muitos caminhos, inclusive pela leitura da História do Medo no Ocidente (de Jean Delumeau), pelo próprio tabu do sexo no Ocidente Cristão (lembro Rivair), pelo medo que as mulheres sempre causam em nossa sociedade desde a Idade Média – também em outras sociedades e povos, é bem verdade. De tudo isso, parecia-me que o medo

era um atributo dos fracos e dos reativos (lembro Nietzsche), de tal forma que nunca me parecera ser o medo um elemento de força ativa e que pudesse implicar uma transmutação, uma transfiguração de nós mesmos. O medo era, para mim, um sentimento oposto à coragem.

Tenho pensado nos últimos tempos sobre o caráter afirmativo do medo, mas um outro medo: um medo sincero. A razão para isso é que o medo (na sua versão sincera) não se constitui em uma identidade – aliás poucos querem se identificar como alguém que sente medo. Ele não institui identidades: ao contrário, ele as desfaz. Isso me parece ser seu potencial ativo e afirmativo.

O medo como o que destroça o que somos – não aquilo no que acreditamos ser à luz do dia, mas o que se esconde dos olhos da inteligência e da razão, no recôndito da nossa memória, abrigando-se do julgamento público, ainda que, por vezes, numa visível falha da percepção, irrompa nos fazendo receosos, medonhos e apavorados com a sua existência (falo do que se esconde do dispositivo que permite ver e falar). Não se trata de um medo da história, como discurso que formaliza e nomeia as coisas, mas da memória, que abriga o em si de nós mesmos, como memória absoluta (lembro Deleuze) que não reconhece antes ou depois, ordem cronológica ou linha, nem mesmo sentimentos de vergonha ou pudor.

O medo, então, me parece que é uma forma de transformação. Ele ao invés de reprimir simplesmente o que se pode falar – é bem verdade que ele também faz isso – se revela como atitude ética que realiza uma operação ascética, uma agonística (lembro de Foucault) de si contra si mesmo. Dessa forma, ele nos impele a pensar. Essa é a chave para abrir

a caixa. Enquanto você pode estar aí a supor que estou falando de um medo que reprime uma identidade natural, que se esconde através dele, o que estou a fazer é dar um caráter ético ao medo, como algo que, longe de reprimir, nos deixa sempre “à espreita”, prontos a sofrer a violência do pensamento, para não sucumbirmos à banalidade e para podermos nos tornarmos outros.

Medo do racismo que estrutura a nossa vida, neste lugar onde nos relacionamos com os outros; medo do machismo que nos constitui como homens masculinos e estabelece modos específicos de hierarquia de gênero; medo do valor que estabelecemos aos povos indígenas; medo do preconceito que produz juízos o tempo todo, nos fazendo verdadeiros tribunais que definem os modos de ser e de agir dos outros; medo das piadas que se escondem em nossos devaneios ao ver uma mulher dirigindo um carro em uma grande avenida da cidade; medo da frase que se repete quando algo de ruim acontece a uma pessoa: “puxa, coitada, mas ela era tão bonita”. Enfim, poderia continuar a enumerar e descrever uma série desses medos. Ter medo disso tudo, que isso tudo se acomode numa memória absoluta que somos nós mesmos – mas que não é nem uma identidade escondida, nem um modo de ser natural –, significa supor que a transformação é possível, porque o que somos é devir.

O medo do que dizemos e do que mostramos ao ar livre, ao público, é um medo reativo, encabulado, vergonhoso, e profundamente cínico, porque ele não impele a pensar. Ele apenas não quer viver as relações através de encontros que implicam padecimento e paixão, quando estamos liberados da identidade e o Caos, a memória absoluta, nos faz passar pela abertura passiva dos muros da identidade que assumimos à

luz do dia. Esse medo cínico nunca quer ser visto; quer sim esconder as forças que o atravessam, diagramas que têm constituído todo o tipo de relação baseada na discriminação e até no ódio, nesta sociedade em que vivemos. Aí, quando salta da memória uma dessas linhas, pedimos desculpas e dizemos: “mas eu não sou racista; até tenho um amigo negro” ou “mas eu gosto dos indígenas; eles são tão puros”.

Faço aqui a apologia ao medo sincero. Aquele que nos obriga a pensar, que nos leva a perguntar a nós mesmos (aí a agonística): por que ainda nos habitam esses preconceitos todos? De onde eles vêm? Como se constituíram? Como livrar-se das linhas de força que continuam a criar dizibilidades e visibilidades, como dispositivos que nos obrigam a ver e a dizer o mundo desde uma atitude moral, valorativa e julgadora?

Eis que o medo e o pensamento, neste caso, nos fazem seres à espreita, não para reprimir uma linha que se solta, mas para produzir uma guerra contra si mesmo, contra as linhas de subjetivação que têm produzido as nossas relações baseadas no racismo, no sexismo e no preconceito. O medo sincero é o medo de si mesmo. Ele me ajuda na difícil e “dangerosíssima” viagem para compreender as minhas relações com os outros e perguntar a mim mesmo “por que penso do modo como penso hoje?”; “por que digo o que digo?”; “por que me relaciono como me relaciono?”. Eis um movimento radical de crítica (lembro mais uma vez Foucault), uma hipercrítica que me faz dobrar um exterior para o interior (mais uma vez Deleuze), fulminando o si mesmo que agora pode sobrevoar a superfície e se tornar outra coisa.

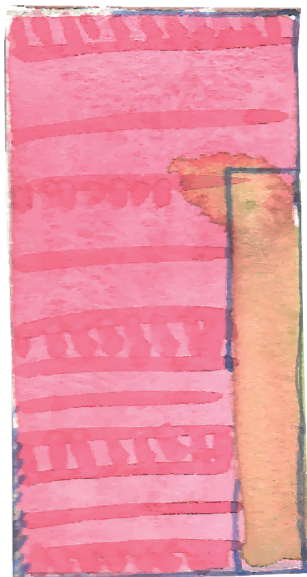
É o medo que cria a abertura por onde é possível pensar, porque pensar é o antídoto a toda forma de fascismo.



Por uma história menor

A ideia de uma História Menor em sala de aula é um roubo que faço de uma bela leitura do livro de Deleuze e Guatarri, *Kafka: por uma literatura menor*. Também devo mencionar a ideia de uma Educação Menor, construída por Silvio Gallo. Muitas perguntas me fizeram sobre o que queria dizer e qual sentido queria dar para a aula de História quando ela se abre para uma História Menor. Resolvi escrever, estou fazendo isso. Permitam-me somente apresentar o caráter subversivo de uma História Menor. E ainda dizer que ela não é Menor em relação a um Maior que lhe seria referência. Ao contrário, ela não tem referência, ela sobrevoa uma superfície acontecimental. Por isso não se estabiliza, apenas lança problemas para a imaginação, irrompe sempre sobre as defini-

ções cristalizadas e naturalizadas, nos fazendo lembrar que a história é das pessoas, dos corpos, das vidas. Nada disso é estável ou definitivo. Assim a História Menor ousa cruzar os fluxos e, generosamente, se deixar levar pela passagem e pelas intensidades. Por isso ela faz gritar os silêncios, faz ver os invisíveis, torna experiência e narrativa a vida das pessoas comuns, digo, PESSOAS INCRÍVEIS.



Sobre o Futuro (iniciais e brevíssimos escritos)



O futuro é a energia que me carregou até aqui. Ele é tão real como esse copo de vinho tinto que repousa agora em minha frente, mas ele não é feito dessa matéria do copo ou do vinho, que tem sua breve história e historicidade; ele é feito da própria energia vital que insiste na imaginação que se apresenta por entre os intervalos de minhas lembranças.

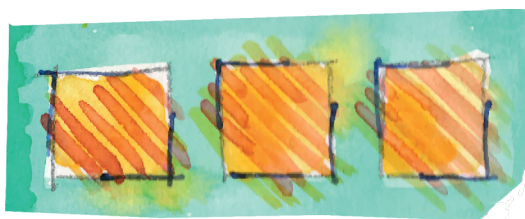


Eis o início de uma aula de História – Sobre o conceito de Fascismo

O fascismo não é estranho à sociedade liberal. Em verdade, o fascismo, ainda que paradoxalmente, é um produto dessa mesma sociedade. Ele nasce em um momento de profundo desespero e desesperança. Ele emerge do medo. Do medo que dissemina o ódio. Do medo da perda do privilégio. Do medo da própria igualdade. Outras soluções se apresentaram ao desespero, à desesperança e ao medo. Foram estados capitalistas de bem-estar social, democráticos e de direito. Também eles, produtos dessa mesma sociedade liberal. O fascismo foi uma saída fácil, rápida e fulminante (com toda a carga negativa que assume

aqui essa palavra) para combater talvez o maior de todos os medos: a perda dos privilégios. O fascismo foi um acontecimento. Como acontecimento, ele tem efeitos que ultrapassam os limites dos nossos conhecidos marcadores temporais, passado ou presente. Logo, ele insiste e subsiste em nossas sociedades. Basta que se instale o medo e os valores criados pela sociedade liberal desde o final do século XVIII – direitos individuais, igualdade de todos perante a lei, liberdade de expressão ... – são abandonados numa rápida fração de tempo, e o fascismo emerge como a única solução possível ... e a aula continua.

É isso o que fazemos, nós professores de História, pensamos sobre o passado, sobretudo o que podemos aprender com ele. Elaboramos crítica ao presente. E abrimos brechas para pensar novos futuros, sempre tendo como balizador ético os direitos humanos (construídos pela sociedade ocidental após a difícil luta contra o fascismo - 1948), a justiça e relações democráticas e respeitadas entre os humanos.



Perseguir, vigiar, desconfiar de professores é um ato de barbárie, defende docente da UFRGS

08 de novembro de 2018 – Jornal Zero Hora

Nos últimos tempos, a aula de História tornou-se o foco de uma intensa vigilância. Sob a acusação volúvel e violenta de doutrinadores, professores veem seu espaço de trabalho e convivência cotidiana

– acostumado à partilha de saberes, conceitos, experiências e vivências e baseado na criatividade, no pensamento e na solidariedade – ser invadido pela ameaça e pelo ódio.

Professores de História têm partido, têm nome, têm time de futebol, têm ideologia, têm religião e têm, junto a tudo isso, uma formação universitária, tal como médicos, engenheiros, jornalistas. É uma formação, portanto, dotada de conhecimento específico: como historiador que é, toma o passado e o presente como objetos do seu estudo e da sua análise crítica. Contudo, certamente, ele é muito mais do que isso, pois, como educador, é parte do processo público de socialização dos jovens. Em razão disso, apresenta a eles os conflitos, as contradições e a pluralidade das experiências de vida. Com o professor de História, os jovens aprendem a ter e a dar opinião, a pensar sobre o futuro, a dialogar com seus irmãos humanos, independentemente de gêneros, cores, etnias, classes e, inclusive, diferenças de oportunidades.

É o professor de História que mostra que o estudo do passado não é uma descrição ingênua, neutra e fria, mas um estudo crítico dos vestígios que as gerações anteriores deixaram. Estudo crítico só se faz em um ambiente aberto, às vezes contraditório, de profundo respeito pelo outro. Todavia, respeitar não significa ser um papel em branco, não ter opinião e não conversar ou escutar os estudantes. É, inclusive, contestar e ser contestado por eles.

Em uma aula de História, os jovens têm um nome, um partido, uma família, mas são convidados a deslocarem-se para poder ter a experiência do espaço público, onde poderão aprender a difícil arte da convivência humana. É porque, em uma sala de aula de História, eles poderão

contemplar o desfile da diversidade das experiências humanas, aprendem a aprender com os outros e passam a saber que viver é partilhar um acúmulo de novas experiências, o que lhes permite enriquecer a sua.

É por isso que, em uma sala de aula de História, um estudante que frequenta o Batuque torna-se capaz de aprender sobre a religiosidade do povo Tupinambá, dos católicos, dos evangélicos, do povo judeu, do povo muçulmano, e, sem deixar de acreditar nas divindades do Batuque, ele conhece a experiência religiosa dos outros, aprendendo o saber supremo do respeito e da convivência, no qual não têm lugar o ódio ou a desconfiança.

A aula de História compartilha o mistério da generosidade, porque ela inclui ao invés de excluir; ela acolhe todos os debates, todas as cosmologias, todas as formas de vida. É quando a generosidade torna-se uma ética. O que acontece em uma aula de História é a aprendizagem das relações humanas solidárias e respeitosas, da justiça, dos Direitos Humanos e do incrível direito de existir. Essa sala de aula é o reino sagrado da criação e do pensamento, e nela os estudantes serão contraditados, vão aprender a suportar o argumento do outro, vão aprender com a diferença e irão reafirmar suas ideias ou mesmo construir outras e ampliar os horizontes do seu pensamento e da sua vida.

Isso tudo é possível, porque, em uma aula de História, há uma professora, um professor, e eles têm partido. E o seu partido é o da liberdade do pensamento e o da responsabilidade pelo mundo, o que permite ensaiar alternativas para a vida, para a sociedade, para o presente.

Esse partido é a criatividade e a abertura que possibilitam a existência de um mundo onde se pode ser diferente, onde se pode criticar, opor-se e, ainda assim, continuar a ser escutado.

Perseguir, vigiar, desconfiar de professores em função da sua aula é um ato de barbárie. Somente uma sociedade doente permite-se colocar barreiras para o pensamento e para a educação da juventude. Aprendemos com o estudo do passado. Aprendemos para que o medo não seja um mediador das nossas relações. Aprendemos com o que ocorreu na Europa, na época do nazismo, quando milhões de pessoas foram mortas em função de sua etnia, de suas escolhas, da cor da sua pele: judeus, ciganos, negros, gays, Testemunhas de Jeová e outros. Aprendemos com o que ocorreu no Brasil, na época da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), quando as pessoas foram perseguidas, os professores, vigiados, os opositores, torturados e mortos, sob o argumento de que a luta contra o comunismo iria depurar a sociedade brasileira. Aprendemos isso tudo em função da pesquisa e da ciência histórica, que, rigorosa e seriamente, se debruça sobre os documentos para criar narrativas sobre o passado. Professores de História têm a responsabilidade de ensinar esses e outros acontecimentos desde um compromisso com os Direitos Humanos. E os jovens têm o direito de aprender e de pensar sobre eles.



Professor, o senhor é marxista?

20 de junho de 2019 – Jornal Zero Hora

A aula iniciou e recém se davam os primeiros movimentos (chamada, esquema no quadro, distribuição de “folhinha”...) quando se ergue uma voz fina, pouco escutada corriqueiramente na sala, desde o canto esquerdo, ao fundo, e pergunta, em tom de pura curiosidade, “Professor, o senhor é marxista?”.

Ato contínuo, seguiu-se um fabuloso silêncio. Aquele que suspende a narrativa, oralizada ou escrita. Somente os gestos, os olhares, um certo desassossego do corpo, inclusive do professor, insistem no tempo. Num mergulho nesse silêncio, que consome os argumentos e desafia Cronos, a aula tinha que

continuar. Não se sabe bem qual a medida daquele silêncio, qual a sua extensão. Pode ter sido não mais do que 30 segundos, mas também pode ter sido quase a aula inteira, perto de 50 minutos.

Sabe-se que o que ocorreu ali foi uma duração de silêncio e dela emergiu uma narrativa professoral para responder a inusitada pergunta do aluno: “Professor, o senhor é marxista?”

“Eu sou muitas coisas”, inicia o professor. “Certamente, dentre tudo o que sou, sou marxista. O marxismo também é muitas coisas: uma filosofia que procura responder o que somos ou o que é nossa realidade; uma teoria social que se põe a estudar as relações entre as pessoas e grupos sociais; uma teoria política; uma tendência teórica; uma metodologia de análise histórica, enfim, uma multiplicidade. Eu sou marxista porque o marxismo me ajudou a entender um pouco dessa minha profusão de ‘eus’, inconstantes e voláteis. O marxismo me ajudou a compreender porque somos uma sociedade de hierarquias e de desigualdades e me ofereceu uma certa cosmologia, para que eu pusesse um pouco de linguagem no Caos e um pouco de sentido na vida. Talvez se pudesse imaginar que Marx e Engels tivessem partido de um disparador, uma desacomodação, uma problemática que os inquietava, como se perguntassem a si mesmos: ‘Por que um operário que fabrica um terno em uma tecelagem inglesa, em meados do século XIX, não tem condições de comprar o próprio produto do seu trabalho?’.

O que quero dizer é que, sempre que perguntamos algo sobre a realidade, sobre o passado, sobre os problemas do presente, sobre nós mesmos, ou ‘de onde viemos’, ‘para onde vamos’, nos pomos a criar modos de responder tais perguntas e, para tal, criamos maneiras diversas,

plurais, diferentes de responder: pode ser através de histórias, de teorias, de hipóteses; pode ser através da religião, do mito, da ciência ou de formas que nem supomos ou mesmo imaginamos que existam. O marxismo é apenas um modo de fazer isso. Mas, como disse, há muitos outros. E é bem verdade que o que somos (eu sou esses múltiplos 'eus' que me fazem 'devir') é um cruzamento de diversas respostas, a partir de diversos lugares, como os que citei há pouco (acima). Eu gostei do marxismo porque vi uma generosidade incrível em seu modo de ver o mundo; havia ali amor pelo outro, indignação com a pobreza, com a fome e com a desigualdade. Então, sim, um desses 'eus' que sou é marxista.

Mas eu também sou cristão. Vejo o cristianismo como uma filosofia, uma teoria social, um modo de dar sentido à vida, um modo de explicação do que somos, 'de onde viemos', 'para onde vamos'. Vejo uma grande generosidade nele: a ideia de considerar o amor (caritás) como a força que torna os encontros positivos é incrível também. Afinal, esse amor não se ensoberbece, ele não se orgulha, ele é paciente, ele é pura doação ao outro.

Sou um pouco Yanomami, pois creio que a floresta é uma continuidade de mim mesmo. Queria me ver junto a ela numa grande memória, num grande sonho, distante dessa relação de alguém culto que trabalha e modifica a natureza, como se ela fosse meu outro, sob meu completo domínio. O sonho Yanomami me aproxima de uma vida no tempo, no labirinto, na intuição das forças que produzem as linhas do que sabemos ou pensamos.

Sou pura aprendizagem com os tambores africanos. Com os Griôs, que tenho tentado, com paciência e respeito, conhecer, mas, sobretudo, ter experiências que produzam estilhaçamentos no que fui, no que sou, nos cristais definidores que ainda me habitam a memória (essa estrutura que, às vezes, me faz pender para onde não quero me deixar envergar).

Alguns dizem que sou pós-moderno – no que resisto, mas nem insisto em desmentir. Foucault, Nietzsche, Deleuze, Guattari, Blanchot (a Sandra, Tomaz e Paola) me aproximam do corpo. Do ‘corpo sem órgãos’. Da abertura por onde tudo passa. Da ‘memória absoluta’ que conserva as forças livres e selvagens de afirmação da vida.

Tudo isso e mais – Dioniso, por exemplo – me fazem percorrer devires-minoritários. E me fazem pensar que a aula de História é Caos, habitada por muito mais do que as matérias formadas que podemos ver e dizer, mas por forças, como a generosidade dos marxistas, o amor dos cristãos, o sonho Yanomami, a musicalidade dos valores afro-brasileiros.

Enfim, não sei se foi possível responder à pergunta que fizeste”, diz o professor ao aluno. “O que sei é que me parece que tudo o que ocorre em sala de aula, falo das perguntas e das relações, é de uma complexidade que não cabe nos 50 minutos que dura nosso encontro, muito menos em frases de efeito ou postagens de redes sociais, que banalizam as perguntas e simplificam as respostas.

Uma coisa”, acrescenta ainda o professor, “persiste: essa multiplicidade que se apresentou agora, que sou eu, ou as linhas que me cruzam, acredita que há muitas outras formas de ver o mundo, de pensar a realidade, de entender as relações sociais, mas algumas delas não cabem

na sala de aula, nem em nossa vida. São aquelas que pregam o ódio, que produzem a guerra, que criam preconceitos e que disseminam a intolerância."

Mais uma vez o silêncio. Sem mais perguntas, sem mais respostas. Apenas o silêncio, energia vital da criação e do pensamento. Fim da aula. Isto é, da aula "estado de coisas", porque o que aconteceu ali dura e sobrevoa a superfície do tempo, produzindo efeitos incorporais.





O professor de História é um doutrinador?

22 de agosto de 2019 – Jornal Zero Hora

O argumento de que um professor de História é um doutrinador tem um forte componente ideológico. Sempre parte de uma postura que procura desqualificar um espaço público como a escola e duvidar da ideia de que a aprendizagem da vida e para a vida se dá também nessa relação conflituosa, difícil, às vezes frustrante, mas com trocas e novas informações, que caracteriza o espaço público e que é fundamental para o futuro das novas gerações.

O tom acusatório que assume o argumento é demasiado perverso. Primeiro, porque se insere no interior de um certo dispositivo de banalidade. Uma disposição dos modos de ver e de falar que valoriza excessivamente a opinião (a doxa) e deprecia o conhecimento acadêmico e as disciplinas científicas, tratando a opinião comum e o conhecimento como se tivessem o mesmo valor para explicar a vida social ou até mesmo a própria natureza (ver contestações às teses do aquecimento global, o movimento antivacina, o terraplanismo ou o negacionismo em relação ao golpe de 1964). Segundo, porque esse tom acusatório se sustenta numa noção um tanto simplória de que uma relação de criação e de conhecimento se dá apenas no campo de uma técnica. Para esse discurso da banalidade, a técnica seria suficiente para ensinar História, desenhar um projeto arquitetônico de uma residência, ou administrar uma cidade ou um país.

Essa leitura supõe que, se você é tão somente um técnico, você é imparcial, neutro e capaz de furtar-se de si mesmo, suas inspirações, suas paixões, seus gostos, suas referências históricas e subjetivas. No limite, o técnico perfeito seria uma máquina, mas uma máquina nunca projetada por uma pessoa, uma máquina autocriada, sem a interferência dos valores humanos, das gentes.

Ora, um professor de História é como um arquiteto. O arquiteto, ao criar um projeto de moradia para uma família determinada, é um sujeito que domina as técnicas do desenho e outras tantas que nem sei listar e, ao mesmo tempo, é também um artista, um historiador, um matemático, um sociólogo, uma pessoa, uma subjetividade. Sua criação não é meramente técnica; ele não é essa máquina autocriada que não habita

lugar algum. O arquiteto tem inspiração, tem referências históricas, tem a família para quem o espaço de convívio será criado, que gosta mais disto ou daquilo. O arquiteto prefere mais o azul do que o vermelho, ou vice-versa. Poderá a família, quem sabe, não gostar muito do primeiro desenho, mas a escuta e o debate do arquiteto com os familiares serão elementos centrais que farão valer um espaço de diálogo no próprio processo de criação do arquiteto/artista/historiador/gente. A complexidade envolvida na criação e no conhecimento não pode, portanto, ser reduzida a uma doutrinação.

O professor de História é como um arquiteto, um médico, um engenheiro eletrônico, um artista, um filósofo. Ele não doutrina ninguém. Ele propõe uma relação de conhecimento que fala da vida, dos imaginários de diferentes povos, das organizações e políticas de outras sociedades, do seu presente e do modo como imaginamos hoje o tempo que passou e suas relações com os nossos próprios tempos. Sua criação, em uma aula de História, são os conceitos e, ao mesmo tempo, a crítica, o debate sobre como a vida foi produzida desde muito antigamente até os dias de hoje.

Esse trabalho tem uma porção que envolve técnicas discursivas, metodológicas e teóricas. Essas técnicas são um conjunto de conceitos criados pelo pensamento histórico e pedagógico desde séculos passados. Elas exigiram uma porção significativa de pensamento, debate, defesas de teses e elaborações narrativas. Mas esse processo todo nunca foi puramente técnico, nunca foi uma obra de uma máquina autocriada; foi obra de pessoas e, por isso, teve e tem também uma porção de arte,

de vida, de amor, de paixão, de conflito, de confronto, de memórias, de saberes dos próprios alunos, de saberes das comunidades onde estão nossas escolas.

Um dos conceitos que mais transitam numa aula de História é o de ditadura: a ditadura civil-militar no Brasil, as ditaduras do Cone Sul, a ditadura nazista e outras variações possíveis. Em uma aula sobre a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), não se trata de se opor opinativamente se se é contra ou a favor; não é isso que está em questão. Esse conceito foi construído demoradamente e com significativo rigor teórico e metodológico, a partir de um trabalho calmo e paciente sobre os documentos, como bases materiais e empíricas, que permitem a produção das interpretações históricas. Trata-se, portanto, de entender o conceito e pensar determinadas realidades a partir dele.

O real nos é dado através de uma operação de linguagem. Às vezes, fazemos isso cotidianamente, de modo a dar sentido ao que vemos, mas essa operação de linguagem que é a criação conceitual não é obra de uma opinião cotidiana; é um trabalho longo e paciente do cientista que se debruça sobre os dados empíricos disponíveis e os documentos (escritos, visuais, sonoros etc.) que nos dão acesso, na forma de vestígios, ao passado. Um conceito não pode ser meramente oposto a uma opinião, ainda que a existência desta possa ser um ponto de partida para a aprendizagem conceitual. Negar a aprendizagem dos conceitos é viver em um mundo limitado, pois o acúmulo de conceitos produzidos no âmbito da criação do conhecimento é capaz de ampliar as possibilidades de mundo, bem como permitir a criação de novos mundos.

Portanto, uma aula de História não é espaço de doutrinação, e o professor não é uma máquina. Um professor de História também não é de esquerda ou de direita, nem evangélico ou do batuque, ainda que possa ter cada uma dessas crenças como constituintes de sua subjetividade. O fato é que, quando está em aula, ainda que gente, ele é definitivamente professor de História e, se for evangélico, essa porção que o compõe trará para a sala de aula um certo modo de ser: tolerante, amoroso, provocador, inquieto, falante etc. Logo, ele vive o paradoxo de ser gente e de levar sua escuta para outras gentes, de outros tipos, de outras artes, religiões e políticas. Esse saber de abertura ele aprendeu tanto com a vida (seu devir evangélico ou do batuque) quanto com a técnica, que também é vida (os métodos e as teorias históricas e educacionais).

O professor de História não é um alto-falante que simplesmente conta uma história idêntica ao que ocorreu no passado. Ele conta histórias, mas conta com técnica e, também, com emoção, com as energias que o constituem, com sua própria história e sua memória, pois, não sendo uma máquina autocriada, ele é gente. E os alunos escutam e ajudam a contar essas histórias à medida que intervêm com as suas, com seus olhares, experiências e passados.

Isso quer dizer que, como em qualquer espaço público, na sala de aula de História há sempre lugar para o imprevisível, para o imponderável: uma fala emocionada, uma discordância, um conflito. Um professor pode ficar zangado, pode falar de governos, pode falar do seu desgosto com o sistema educacional, pode criticar práticas de intolerância, pode falar sobre a vida, o presente, os problemas que afligem a todos – e tudo isso não precisa ser necessariamente aceito ou compartilhado pelos

alunos ou pais ou comunidades. Essa é a base de qualquer diálogo: a escuta e a discordância. Se o professor de História precisa escutar a comunidade, os alunos e os pais, esses todos também precisam escutá-lo, sem o tom acusatório ou perverso que implica a marca “doutrinador”. A aprendizagem histórica, bem como a nossa formação como gente, se dá nesse embate, nesse conflito de ideias que só funciona com o respeito e a tolerância.

Esse imponderável é a própria vida circulando e atravessando os corpos que habitam, momentaneamente, a aula de História. Se o abandonamos, estaremos a querer construir escolas e aulas de História como máquinas gigantes, como na alegoria criada pelo Pink Floyd, em *The Wall*, para produzir peças que possam integrar um mecanismo preexistente e que dispõe todos em lugares já definidos, com rostos sem expressão, sem sorriso, sem criação.

A tese da doutrinação é ideológica, pois, ao querer tirar a vida da escola, o imprevisível da aula de História e o diálogo público das relações entre professores, alunos e comunidades, recria um mundo-máquina, inumano, onde as regras e as normas (sempre contingentes e criadas por um grupo particular) são mais importantes do que as pessoas.



Como chegamos até aqui?

15 de novembro de 2019 – Jornal Zero Hora

Uma aula de História funciona como se fosse uma contínua interrogação: como chegamos até aqui? E pensa o tempo como o pensamento que “pensa sua própria história (passado), mas [que o faz] para se libertar do que ele pensa (presente) e poder, enfim, ‘pensar de outra forma’ (futuro)”, como escreveu Deleuze na obra Foucault. Nesse sentido, a cada aula de História se renova o acontecimento, repartindo sem cessar o presente em passado e futuro, como forças que “ameaçam tudo o que há”, pondo crenças e modelos dos quais nos servimos para perceber o mundo num abismo que os apresenta como contingência e acidente.

Se, por um lado, a aula de História nos mostra o profundo esquecimento, por outro nos faz lembrar como este mundo foi possível, de tal forma que a pergunta que se renova é: como pensamos do modo que pensamos hoje? Ou como foi possível esse mundo de maldades que ameaçam existências, formas de vida, práticas culturais, histórias e memórias?

É por viver esse paradoxo que precisamos de aulas de História. Esquecer o mal não faz com que esse desapareça. Precisamos de aulas de História que problematizam nossa memória coletiva e as estruturas do imaginário que produzem parte dos passados com os quais nos relacionamos, criados a partir da TV, do cinema, das redes sociais, de discursos políticos e aulas de História já ministradas.

“Como chegamos até aqui” se refere a um agora que consiste em um tempo/espço de liberdades; de possibilidades de fala; de liberdade religiosa; de direitos humanos; de democracia; que, inclusive, tornam possível a publicação deste texto. Sem a aula de História, o esquecimento sugaria para um profundo silêncio o mal desde onde construímos o que chamamos de civilização.

Hayden White diz que “nossa vangloriada ‘civilização’ deve seus méritos e benefícios aos tipos peculiares de crueldade cometidos pelos humanos contra sua própria espécie” (O Passado Prático). Construímos uma civilização sobre estruturas do mal. Esquecer essas estruturas que nos fizeram chegar até aqui significa supor que tudo já está feito e, ainda, esquecer que, mesmo que tenhamos tido ampliação das liberdades, os espectros desse passado que criou, cultivou e deu forma e sen-

tido ao mal e à crueldade rondam nosso cotidiano e nossos imaginários e se apresentam, vez por outra, com novas máscaras a nos seduzir e a propor novas formas de maldade.

O mal e a crueldade não deixaram de existir, ainda que nossos olhos procurem não vê-los.

Mas como chegamos até aqui?

Chegamos até aqui recobertos pelo mal. Ainda que os fragmentos que irei descrever pareçam estar num passado que passou, insisto que o mal e a crueldade não estão no passado; residem também no presente, insistem no agora e, infelizmente, ainda subsistirão em um futuro próximo e previsível. Essa interrogação típica de uma aula de História conserva uma vontade de potência para criar novas configurações, onde nem o mal e nem a crueldade sejam as estratégias que regulam as relações humanas e que produzem a riqueza sobre o sofrimento e o privilégio sobre a dor.

A liberdade religiosa que cremos ter hoje foi precedida por uma caça implacável às mulheres (também a homens), acusadas de bruxaria, levadas a morrer queimadas em fogueiras. Atos realizados em locais públicos e vistos como espetáculo; por uma proibição às religiões de matriz africana, consideradas demoníacas, fato que demonstra uma prática racista e um processo de depreciação que se mantém até hoje; pelos julgamentos no Tribunal da Santa Inquisição, que perseguia pensadores, escritores, mulheres e qualquer pessoa acusada de heresia, utilizando-se de tortura como forma de extrair confissões.

A liberdade de opinião e de expressão, a democracia e os direitos humanos foram precedidas por ditaduras onde censura, tortura e morte foram comuns e aceitas pelo silêncio de boa parte das pessoas: Argentina, Chile, Uruguai, Brasil, dentre tantos outros, na América e fora dela; por um regime que constituiu uma máquina de matar, produzindo a banalização do mal, no continente que se achava o lugar da liberdade e da democracia, a Europa. Esse regime, o Nazifascismo, matou milhares com uma racionalização da maldade, fazendo seres humanos vítimas de um Estado que praticou a morte como política. O mal e a crueldade vitimaram a diferença. Tanto o conceito quanto as existências: judeus, negros, ciganos, testemunhas de Jeová, gays... Uma lista que nunca temos como completar.

A liberdade de existir como pessoas, hoje ameaçada, foi precedida por um processo gigantesco de desumanização, sustentáculo da produção intensa e ilimitada de riquezas no continente europeu e pelo capitalismo global; por genocídios na América e na África. Genocídio de povos indígenas inteiros: línguas, culturas, cosmologias, metafísicas, epistemologias – quanto perdemos de potencialidades para produzir a vida no planeta?; pelo genocídio do povo Hereró, na Namíbia, em pleno século 20, apenas mais um exemplo; por incontáveis séculos de escravização de pessoas da África. No Brasil, foram 300 anos de escravização (desumanização) e mais 131 anos de preconceito e discriminação, construindo um conjunto de privilégios que se mantém, dando forma a uma política de branquitude. Perdas incontáveis de futuro, de vida. Criamos, sim, uma civilização sobre as estruturas do mal.

Deixaremos de contar essa história? Esqueceremos que o Brasil não é uma democracia racial? Ou admitiremos que o presente não é só resultado de um passado cruel, mas pode ser, ainda que um ambiente de liberdades, lugar onde a maldade e o ódio são atualidades de um passado que não passa?

Mas uma aula de História também mostra que chegamos até aqui porque inventamos o amor, a amizade e mil formas de relações produtivas e igualitárias. Porque tivemos Spartacus na Roma antiga; porque tivemos Aquatone, a luz de Palmares; porque temos Davi Kopenawa, uma das vozes do povo Yanomami; porque tivemos Kate Sheppard e o sufrágio das mulheres.

Também porque tivemos muitos dos quais não sabemos os nomes, mas criaram formas de existir e resistir, continuando a trazer alegria ao mundo, num jogo paradoxal, que não esquece do sofrimento, mas que não deixa de lembrar de práticas amorosas e de afetos para, mesmo nas mais difíceis condições, fazer da vida uma “obra de arte” e nos permitir imaginar futuros onde bem e mal sejam palavras desconhecidas.





O amor em uma aula de História

23 de abril de 2020 – Jornal Zero Hora

A CONSTRUÇÃO DE AFETOS E AS PRÁTICAS AMOROSAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

O amor é a virtude mais destacada dentre todas aquelas que nos acostumamos a cultuar. É necessário, entretanto, pensá-lo em uma perspectiva histórica.

Dedicar-se à historicidade de nossas crenças não implica atribuir-lhes menor valor em função de seu caráter histórico, tampouco quer dizer que elas tenham menor potencial moral ou ético para orientar a produção das nossas vidas. Ao contrário, afirmar a

historicidade de nossas crenças consiste em criar um mundo no qual o respeito mútuo é o valor maior que se eleva acima de qualquer tentativa de tornar universal aquilo em que acreditamos.

Cabe ressaltar que nossa humildade está em admitir e respeitar a existência do outro, e isso só é possível supondo a historicidade de nossas crenças. A própria ideia de uma natureza humana, como também do amor, consiste em uma construção cultural e histórica. Por isso, precisamos levar em conta que a ideia que ainda temos do amor é a de que ele nasce conosco e, ao mesmo tempo, nos é transcendental e inerente a uma certa noção de natureza humana. Trata-se de uma concepção ilusória. Inserir o amor em uma aula de História é não apenas afirmar a sua historicidade, mas declarar que ele é uma invenção e que seu caráter universal foi construído historicamente até possuir uma forma mais ou menos como a que conhecemos hoje. Isso quer dizer que a própria universalidade do amor foi construída historicamente.

Por muito tempo, a aula de História pôs-se a contar os acontecimentos políticos, sociais, econômicos e até culturais, negligenciando, entretanto, o campo das emoções, das sensibilidades, dos sentimentos e toda uma série de dimensões da nossa vida que pareciam estar além da possibilidade do olhar histórico do professor ou do historiador. Sempre que falamos a respeito dessas questões muito caras à vida íntima e sensível das pessoas e as colocamos no campo de uma historicidade, parece que estamos a querer diminuir o papel, neste caso, do amor, na vida de cada um. Mas, obviamente, não se trata disso.

Ao supor ser possível inserir o amor como conteúdo de uma aula, estou apenas a mostrar que a memória que produzimos a partir de nossas relações com os seres do mundo é historicamente compreensível; está inserida num jogo temporal que lhes faz ser criação histórica.

Uma professora de História, então, mostra não apenas como aconteceram guerras no passado, mas como criamos as crenças nas quais acreditamos. Nisso está que haja tanto valor numa história do amor na sala de aula. Todavia, uma história do amor pouco tem a ver com uma narrativa sobre uma virtude que é vista como universal, mas consiste em uma certa história de como criamos relações de amizade e de afeto com os outros, como historicamente manifestamos gosto, apreço etc. e como tais práticas nos constituíram subjetivamente e historicamente. Portanto, não se trata de fazer uma história do amor (considerado um bem universal), mas das inúmeras práticas amorosas de que temos conhecimento e, quem sabe, das que ainda não temos.

Nesse sentido, inserir uma história das práticas amorosas em aula consiste em aprender com as mais diversas formas através das quais as sociedades criaram modos de se relacionar. Estudar ou ensinar sobre o amor não consiste em um relato que simplesmente produz causas, definições, identificações, interpretações ou explicações. Trata-se, antes, de ultrapassar os limites dessas determinações formais, cronológicas e explicativas, para abrir-se a uma aprendizagem com a historicidade do amor: o amor ágape dos cristãos; o fin'amor dos trovadores; o amor pela verdade, do filósofo grego Platão; o amor expansão e força transforma-

dora de bell hooks; o amor à natureza de São Francisco de Assis... Seria correto perguntar o que aprendemos sobre o que sabemos acerca do amor?

E o que aprendemos a partir dessas diversas experiências amorosas que tornamos narrativa em aulas de História? Tais perguntas se referem a uma outra igualmente significativa: como e no que nos transformamos diante das verdades que conhecemos e das experiências que temos com o passado?

O amor como conteúdo de uma aula não é somente uma descrição de diferentes práticas amorosas ao longo do tempo, que podem ser narradas a partir de um universo afastado e neutro. Inserir uma história das formas amorosas no interior de uma aula de História também não é um exercício de religião ou um modo fortuito de produzir regras morais. Trata-se, sim, de aprendizagem. Uma aprendizagem que reúne “fato e valor”, ensejando uma narrativa histórica que nos faz não apenas “habitar um mundo”, mas também “criar novos mundos”.

Aprender história é um pouco viver no plano de uma poética e de uma paixão que nos dispõe a, de uma só vez, silenciar o caráter universal de nossas crenças e fazer cessar, por alguns momentos, o rugido da prisão do presente. Distante e exteriorizado das exigências de atenção às normas, aos padrões e a todo o ódio habitual e atual, criar relações novas, baseadas em outros consensos e em outras possibilidades de relações, fruto de aprendizagens com outras formas de vida, culturas, passados, amores.



Sobre o enfado e a necessidade de História

06 de fevereiro de 2019 – Revista HH Magazine: humanidades em rede

No último quartel do século XIX, quando recém-constituída a História como disciplina escolar no Brasil, Friedrich Nietzsche realizava uma dura crítica a essa disciplina e escrevia, em seu célebre texto, “Segunda consideração intempestiva” (2005), sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida. Naquele momento, o filósofo voltava suas energias contra o historicismo alemão e o passado morto, a partir do qual a história tradicional criava uma relação de saber com o Tempo. No presente, as críticas reali-

zadas por Nietzsche se mostram extremamente pertinentes e atuais, tanto no que se refere à problematização que tem sido feita pelos estudos históricos acerca da própria disciplina, quanto ao papel do ensino de História para a vida das pessoas. Se, por um lado, a disciplina História tem olhado (ÁVILA, 2018; CRUZ, 2014) para si mesma e pensado suas “políticas do tempo”, questionando-se sobre a temporalidade eurocêntrica da qual é tributária, por outro, o ensino de História tem sido alvo preferido de um discurso que resgata, desde o século XIX, o sonho de um relato histórico neutro e uma aula de História que descreve imparcialmente um passado morto e disciplinado, sem qualquer relação com a espiritualidade, as sensibilidades, o presente e a política.

A perspectiva desse ensaio aponta para uma argumentação aparentemente paradoxal, pois versa, ao mesmo tempo, sobre o enfado e a necessidade de História, como elementos de uma resistência.

Primeiro, apresento o enfado.

Vivemos em tempo no qual uma História disciplina que apresenta um passado morto e, notadamente europeu, tem seu limite. É a partir desse limite que a aula de História pôde se abrir para o ilimitado – que, neste ensaio, recebe o nome de resistência. É porque essa História disciplina, plena de poderes sobre o passado, é levada pela onda incessante das existências (povos, vidas, pessoas, grupos, memórias), que uma aula, talvez pela primeira vez, tenha se tornado uma espécie de abrigo, onde a generosidade da escuta paciente e apaixonada se permite aberta aos outros. Eis o fim de uma espécie de “fardo da história”, de um domínio

dos seus cálculos, de suas métricas, de suas narrativas que, por anos, fizeram reduzir os outros (em um sentido moralizante, inferiores) às fronteiras de um discurso centrado em um homem/transcendência, heterossexual, branco, adulto e, sobretudo, moderno.

Redução do passado, da vida e dos outros ao interstício de uma narrativa histórica, disciplinada e eurocêntrica. Eis a vitalidade e, ao mesmo tempo, o malogro, dessa história ensinada. Seu modo de narrar e de representar é seu sucesso e, paradoxalmente, seu fracasso, pois é no auge de sua forma/medida que notamos, no espaço largo e inocente da sala de aula de História, que ela já não faz outra coisa senão reduzir. Talvez sua modernidade seja medida exatamente pelo seu poder de reduzir e de julgar, razão pela qual sua temporalidade é evolucionista, linear e sucessiva.

Eis o enfado e a tragédia do discurso histórico em sala de aula. Nesse exato momento, quando estamos dispostos a pensar sua notável decadência, fazendo brilhar em sala de aula outros saberes, outras vidas, outros povos, outros modos de pensar, medir e representar o tempo, é que um movimento de retorno (que não sabe bem qual seu rumo ou sua própria origem) aos áureos tempos da história-pátria, da história-exemplo, da história neutra e imparcial, evidentemente europeia, branca, heterossexual e até mesmo revisionista, parece querer forçosamente retomar os limites e estabelecer fronteiras para a sala de aula de História.

Dessa maneira um pouco estranha é que o próprio enfado da História Moderna se tornou resistência. Falo de resistência porque gostaria de reservar, no interior dessa terrificante nuvem que sufoca o pensa-

mento e a existência, resistir e acontecer. Penso que a aula de História – agora amplamente vigiada e controlada – é um abrigo, não necessariamente seguro, para a criação. Penso, portanto, em acontecimentos que têm atestado o enfado de História e, ao mesmo tempo, uma resistência a esse movimento conservador (chamado de Escola Sem Partido): imagino salas de aula de História povoadas pela oralidade Griô; por relatos pacientes e iluminados da Dona Elaine (Mestra Griô Maria Elaine Rodrigues Espíndola)¹; imagino uma aula de História com uma narrativa do Mestre Borel², contando calmamente sobre a vida na Ilhota; imagino as histórias do Carimbó (estudados por Sil-Lena Ribeiro Calderaro Oliveira³) se tornando conteúdo de uma aula de História; imagino as pessoas incríveis da Vila Dique⁴ (escutadas pela amiga Carmem Zeli de Vargas Gil) e seus depoimentos orais, permitindo a aprendizagem sobre as histórias de Porto Alegre; imagino as ilimitadas narrativas possibilitadas pelo jogo As viagens do Tambor⁵, que nos faz viajar fundo para encontrar a energia vital que é origem de toda criação. Enfim, tudo isso tem aliviado o fardo pesado que a linha de sucessão de um passado atra-

1 Mestra Elaine é ativista social, atua na MOCAMBO – Associação Comunitária. Amigos e Moradores da Cidade Baixa e Arredores.

2 Walter Calixto Ferreira, o Mestre Borel, “foi babalorixá e importante narrador de histórias e de vivências sobre a cultura e a religiosidade de matriz africana no Rio Grande do Sul. Griô de Porto Alegre, é um dos guardiões da ancestralidade negra na cidade” (VIEIRA e outros, 2018).

3 Sil Lena Oliveira defendeu dissertação de Mestrado com o seguinte título: “Antes que o tempo passe tudo a raso: tambores matriarcais do grupo de Carimbó Sereia do Mar da Vila Silva em Marapanim, no Pará, em 2018, na UFSC.

4 Projeto de pesquisa e extensão coordenado por Carmem Zeli de Vargas Gil e outros. A Vila Dique é uma região da cidade de Porto Alegre que sofreu um processo de remoção em função das obras do aeroporto da cidade.

5 Jogo pedagógico sobre os Territórios Negros de Porto Alegre, criado em uma parceria entre o Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação, da UFRGS – e os movimentos sociais negros de Porto Alegre.

sado até um presente ápice da evolução colocou sobre os ombros dos professores de História. Fardo da linha, fardo da modernidade, fardo do racismo.

Essas histórias que imaginei criam uma zona virtual entre a sala de aula e o que dela imagino, fazendo balançar os modos de relação com o passado que nos acostumamos a constituir desde essa História Moderna – tributária de uma Colonialidade do Tempo (PEREIRA, 2018) –, embaralhando o que nos acostumamos a chamar de passado, presente e futuro. São histórias que nos retiram da segurança de uma narrativa coerente e nos jogam nos paradoxos, nos imprevistos e num Fora⁶ de onde brotam novas e ilimitadas temporalidades. Eis por que chamei esse ilimitado de resistência.

Segundo, apresento a necessidade.

Hoje, no presente-presente do tempo, esse movimento político conservador, de uma só vez, parece querer impor barreiras ao pensamento e à existência, a partir de um discurso que se volta contra ideologias e contra uma dita história ideológica, combate a História e a aula de História. Não se trata da própria disciplina pensando sobre si mesma, mas de um ataque voraz de um lugar que flutua por fora da teoria e,

⁶ “O pensamento do Fora, na acepção de Foucault é um pensamento que está por fora de toda a subjetividade. Trata-se de pensar uma tempestade de forças que não exibem forma, nem ordem ou desordem, mas estão como que singularidades selvagens a partir de onde individualidades podem se formar. O Fora é uma pura potência criativa. Em O pensamento do exterior, Foucault pode pensar então em um ser da linguagem, como lugar onde coexiste a criação literária, onde cessam as funções representativas, comunicativas e de significação da linguagem, o que permite um lugar de criação distante de toda a prisão identitária ou subjetiva”. (PEREIRA, 2018, p.03)

inclusive, contra ela se destina. O exercício público do pensamento e da controvérsia é estranho a esse movimento. E é contra ele que se volta o paradoxo do enfado e da necessidade.

Se acima afirmamos o enfado e os limites da História como disciplina, também afirmamos uma aula de História que se abre a outros saberes, fazeres, narrativas e povos que problematizam a temporalidade eurocêntrica. Mas, neste momento, afirmamos a necessidade da História. Ela, a necessidade, é também uma obra da resistência, do acontecimento e, sobretudo, da Antropofagia (sim, aquela de MOURA, 2018), que permite o roubo do que estarei a chamar de volúpia conceitual da História Moderna.

Essa obsessão pelo conceito levou a História a poder criar uma hipercrítica de si mesma: olhar para si, autocriticar-se, pensar sobre si e problematizar os limites e as fronteiras de uma “epistemologia do norte”. Assim como fez Carla Moura – ao pensar sobre um ensino de História situado, uma aula de História aberta ao plural, em sua inocência e generosidade, antropofagiza a História disciplina. Depois de contemplar seus fragmentos na superfície dos debates teóricos, absorve, numa voracidade antropofágica, um pensamento conceitual, esse mesmo que vem sendo atacado em benefício de uma leitura da realidade sem análise, sem explicação, sem compreensão, sem ciência e sem teoria. Uma leitura do senso comum. Uma leitura que parte de uma terrível e perigosa ingenuidade em relação à realidade. Um perigo que reside em cada palavra que se volta contra o pensamento, a liberdade de pensar, de ensinar e de existir. Um perigo que se expressa quando cada conceito, construído desde longo processo de investigação e estudo – comu-

nismo, fascismo, democracia, ditadura etc. – parece ter uma definição qualquer, resolvida em duas ou três palavras, apresentada através de exemplos estranhos às realidades que tais conceitos procuraram explicar. É por isso que antropofagizar me acalma o espírito. Antropofagizar o conceito, como elemento que permite expressar a complexidade do mundo, razão pela qual ainda existem escolas, universidades, institutos e História disciplina. Em um Brasil e um mundo que têm provocado leituras cada vez mais simplórias de si mesmos, quero promover, a despeito e com respeito aos debates acalorados acerca do “regime moderno de historicidade”, o que chamo de necessidade de História.

Sei que uma aula de História é excesso. Penso que ensinar História é educar para as relações étnico-raciais, de gênero, geracionais, de multiplicidade, pluralidade, entre outras, antes de ser lugar das definições, dos nomes e dos próprios conceitos. Uma aula de História é lugar de relações e de aprendizagem delas. Uma aula de História é uma passarela por onde desfilam as experiências humanas, o que permite experimentar outros problemas, soluções, vidas e modos de vida. Uma aula de História é excesso em relação à própria História. Ela acolhe muito mais do que os conceitos históricos, tais como: povos, temporalidades ainda não catalogadas, modos de ser e de viver não disponíveis nas narrativas clássicas, saberes e outras formas de conhecimento. Mas, o conceito histórico é ainda vital nessa aula. Parece-me importante acreditar que os conceitos ainda são operadores de explicação, compreensão e criação muito importantes para que as novas gerações entendam o seu mundo.

E há mais: há também a obsessão pela erudição histórica. Um acúmulo que permite sistematizar, criar enredos, emitir opiniões, fazer comparações entre modos de vida, aprender com a diversidade das experiências humanas, produzir empatias, simpatizar, aprender sobre problemas diversos e sobre formas diferentes de resolver problemas parecidos.

Conceito, erudição histórica e aula-excesso. Da antropofagia à crítica à temporalidade eurocêntrica. Do enfado à necessidade. Da apatia à resistência. Trata-se, portanto, de afirmar uma necessidade de História: dos conceitos e da erudição. Trata-se, ainda, de promover o diálogo no interior de uma sala de aula entre conceito, erudição e outros saberes, outros fazeres, outras cosmologias. Por fim, significa mostrar que o enfado de História é, em verdade, uma resistência ao movimento, o tal Escola Sem Partido, que tem procurado enquadrar o ambiente livre e aberto da sala de aula. Do mesmo modo, quer dizer que a necessidade de História é também resistência, porque, ao antropofagizar essa Moderna História Europeia – o conceito e a erudição –, mostra que pensar sobre o passado e produzir narrativa é um trabalho sério e dedicado, também político e apaixonado e é, sobretudo, estranho a qualquer forma de doutrinação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVILA, Arthur Lima. O fim da história e o fardo da temporalidade. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 243-266, jul./set. 2018.

CRUZ, Manuel. **Adiós, Historia, Adiós: el abandono del pasado en el mundo actual**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 2014.

- DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. **Contos de Dostoiévski**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- MOURA, Carla de. **As Marias da Conceição**: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional. 2018. 193 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre história**. Apresentação, tradução e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.
- OLIVEIRA, Sil-Lena Ribeiro Calderaro. **Antes que o tempo passe tudo a raso**: Tambores matriarcais do grupo de Carimbó Sereia do Mar da Vila Silva em Marapanim, no Pará. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- PEREIRA, N. M. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez. 2018.
- PEREIRA, N. M.; CHEPP, B. Ler e escrever nas aulas de História: da prisão da palavra ao labirinto do exterior. **Fênix** (UFU. Online), v. 15, p. 1-18, 2018.
- VIEIRA, Daniele Machado e outros. **Material de apoio aos professores e professoras**. Porto Alegre: UFRGS, 2018.



Um acontecimento chamado Mangueira

03 de abril de 2019 – Jornal da UFRGS

Tudo vira narrativa. Eu gostaria de cantar, dançar ou mesmo desfilas. Mas, irremediavelmente, estou a escrever um texto. Isso é uma prisão, reconheço. E é essa exatamente a minha paradoxal distância/proximidade com a Estação Primeira de Mangueira em 2019: distância porque o modo de expressão que uso ainda está preso à soberba da linguagem; proximidade, porque ousa, com a escrita, experimentar as singularidades selvagens que envolvem a intriga, o enredo criado pela Mangueira.

Expressaria muito melhor tudo o que quero dizer se cantasse, dançasse ou desfilasse na Sapucaí. Mas... escrevo. Esse é o limite.

Torno código o que é incodificável.

Torno história o que é tempo.

Torno prosa o que é poesia.

Torno narrativa o que, em si, é indecifrável.

Melhor seria o silêncio. Ele permite uma absoluta experiência chamada História para ninar gente grande.

Mas vou me aventurar com a linguagem.

O samba-enredo da Mangueira apresenta ideias muito interessantes sobre a história do Brasil, problematizando, efetivamente, uma série de personagens e eventos que, por muito tempo, não fizeram parte dos livros didáticos e das aulas de História. É bem verdade que Zumbi dos Palmares, a Revolta dos Malês, a Conquista (não o descobrimento), a tortura na época da ditadura civil-militar, o genocídio indígena fazem parte, hoje, da maioria das publicações didáticas e de muitas aulas de história Brasil afora. Faltam ainda outras tantas como Dandara, Luísa Mahin ou Leci Brandão. Há muito ainda o que fazer em termos de redefinir nossa História ensinada e muito mais ainda a fim de combater nossa memória racista. Mas, desde a crítica à história dos heróis, à história factual e das datas comemorativas, lá nos anos 1980, o ensino de História

tem se renovado e enfrentado seus principais dilemas. Vagarosamente, tem inserido novos temas, novos sujeitos e produzido narrativas que incluem em lugar de apagar. A própria Mangueira é protagonista de um samba-enredo memorável lá em 1988, quando questionava Cem Anos de Liberdade: Realidade ou Ilusão?

Mas tudo o que podemos fazer em sala de aula ainda é pouco. E está na hora de aprender.

Aprender com a Mangueira. Não se trata de aprender a inserir novos personagens históricos (ainda que isso seja muito importante); não se trata apenas de repensar narrativas tradicionais, como a do descobrimento ou a da abolição assinada pela Princesa – ainda que isso tudo seja um movimento necessário na escola e fora dela.

O que me parece que faz da Mangueira um acontecimento é outra coisa.

É o tempo.

É a liberdade.

É o entusiasmo.

O acontecimento é o carnavalizar. Quando algo acontece, mergulhamos no silêncio que, na sua passividade e padecimento, nos abre como uma pura escuta, preparando-nos para sermos tocados pelo acontecimento.

É o que faz a Mangueira: carnavaliza a realidade e a história e nos joga no jorro do tempo.

Um tempo carnavalizado.

Com a Mangueira aprendemos a mais difícil das lições: o que se diz do tempo não coincide com o próprio tempo.

Os modos de temporalizar o tempo que conhecemos são ficções históricas altamente sofisticadas, que têm se sustentado no apagamento, na invisibilidade, no genocídio, na violência e no racismo.

Saudamos cronologias, linhas de tempo, sucessões e, dessa forma, contamos histórias frias e distantes, acomodadas no passado e esquecidas em seus efeitos e em sua vitalidade.

O que a Mangueira fez foi carnavalizar o tempo, que, no canto dos intérpretes e no enredo que desfilou na avenida, tornou-se emaranhado, coexistência, rizoma.

O Acontecimento não é exatamente o fato “Mangureira 2019”, mas a carnavalização do tempo e da vida que acompanha o desfile como efeito atemporal, incorporal, virtual, intensivo.

Essa carnavalização não termina depois dos aproximados 82 minutos do desfile; ela não é do antes, do depois ou do agora. Ela é uma qualidade intensiva que nos impele a pensar, a escrever e a criar a vida. O acontecimento não tem contexto, não se pode o ver debruçado sobre uma linha. Ele atravessa e constitui a duração da nossa experiência. A Mangureira nos convida a um mergulho no elemento vital da criação. Uma vez destituída de seu contexto, desviada da linha que a situa numa cronologia, resta a perplexidade que a carnavalização do tempo e da vida efetua num desfile na Marquês de Sapucaí. Mangureira 2019 é o acontecimento em efetuação. Eis porque é muito difícil situar a carnavalização numa secessão, numa continuidade ou numa linha.

Portanto, não se trata de ver a carnavalização carregada de todas as individuações preconceituosas e discriminatórias, que a mostram como uma desorganização ou uma inversão. Não se trata também de reduzi-la às pessoas que a fazem brilhar ou aos eventos que descortina na história do Brasil. Porque o acontecimento é o tempo, a liberdade e o entusiasmo. Forças que movem a vida e criam novos olhares e novos dizeres sobre a nossa História.

O Desfile passou. O acontecimento é eterno, como é eterna a escuta que se abre para as existências, as vidas das pessoas, os corpos, as lutas, os encontros.

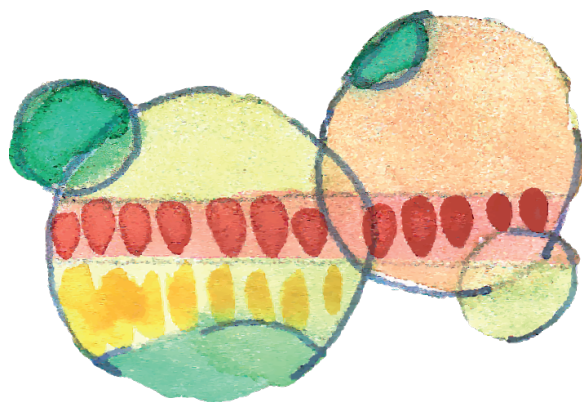
Um tempo carnavalizado não é linha nem sucessão, nem evolução, nem progresso, nem períodos ou etapas. É coexistência entre passado, presente e futuro. O passado, para a Mangueira, não passa, mas insiste e coexiste.

A História para ninar gente grande criticou profundamente uma temporalização criada desde o século XV, baseada num julgamento moral dos povos, na invenção do conceito de raça, no colonialismo e na emergência da colonialidade. Numa palavra: destruiu, peça a peça, a poderosa ficção chamada Evolução, que tem nos informado de que há povos primitivos e povos avançados; de que há o antiquado e o moderno; de que há a razão e o corpo; de que há a ciência e a arte; de que há homens inteligentes e mulheres sensíveis. Polos distanciados pelo valor, que gera preconceito, discriminação e dominação.

Mangueira não dá voz nem aprisiona em narrativa, nem escava lugar nos livros. Ela e o seu carnaval são gritos que, paradoxalmente, promovem o silêncio, para que se possa aprender com os povos negros, com os povos indígenas, com as mulheres, com as artistas. Carnavalizar a vida, não apenas para o dia do carnaval, mas para recriar as relações e potencializar novos encontros.

Mangueira nos promete um novo tempo. O tempo da liberdade. A liberdade de se deixar afetar pelos acontecimentos. A liberdade de carnavalizar a história e a vida. De escutar o ruminar, às vezes imperceptível, das temporalidades, das cosmologias, dos sonhos, da imaginação e do silêncio.

A liberdade de estar no silêncio. De não estar disposto, predisposto, indisposto. Livre para poder acolher a experiência. Desviado da linha, mergulhado no mistério do tempo que a Mangueira mostrou e afetou, com arte, ciência e corpo. Tudo ao mesmo tempo.





Escravo, não. Escravizado!

30 de março de 2020 – Jornal Sul21

**Por Maurício da Silva Dorneles
e Nilton Mullet Pereira**

Vivemos numa sociedade em que o racismo é estrutural, ou seja, ele não é um acidente ou uma contingência da sociedade brasileira: é seu elemento definidor e constitutivo.

Quando dizemos que algo é estrutural, em uma aula de História, queremos afirmar que algo (como a sociedade brasileira) só pode ser pensado por esse elemento (o racismo) que lhe constitui essencialmente. Logo, pensar o que somos ainda hoje, desde o período colonial, é supor uma sociedade que se or-

ganiza, que cria modos de ser e de viver, formas de olhar o mundo e, sobretudo, que produz as relações entre as pessoas e das pessoas com as instituições, a partir de relações desiguais, fundadas na ideia de raça, que, na leitura de Quijano, foi o instrumento mais eficaz “de dominação social inventado nos últimos 500 anos”. Ou seja, o que chamamos de relações sociais — nossas relações escolares, de trabalho, de gênero etc... — são estruturadas desde um processo de colonização e de colonialidade, que produz desigualdades sociais e uma série de silenciamentos de práticas culturais, de existências e de modos de vida.

Nesse sentido, se não estivermos à espreita, procurando pensar historicamente as nossas relações étnico-raciais e a invenção da ideia de raça, não percebemos como o racismo antinegro se manifesta em nossas mais íntimas relações.

Por isso, um cuidado consigo, uma ética que nos permita saber sobre como nos tornamos o que somos e sobre por que enunciamos as verdades que divulgamos em nossas salas de aula, é fundamental para construir novas relações, mais abertas, democráticas e não balizadas pelas normas sociais que são estruturadas por um racismo antinegro.

Portanto, dizer que o racismo nos constitui não significa afirmar que somos pessoas más ou boas, ou ainda que não amamos ou respeitamos nossos amigos ou familiares. Denota que essa convicção produz uma normatividade das nossas relações, as quais a fortalecem e a reproduzem sem que nos demos conta. Por conseguinte, é importante que as aulas de História sejam espaços de aprendizagem do antirracismo, e que permitam uma compreensão do seu caráter estrutural.

As pessoas, em vez de ficarem zangadas quando dizemos que somos racistas, precisam pensar por que exatamente isso lhes causa irritação e como nossas relações ainda são permeadas pelo sistema de raça, construído desde o processo de colonização das Américas.

Por fim, podemos lembrar que, em nossas aulas de História, sempre abordamos o tema da escravização de povos africanos, no Brasil, criando uma identidade que chamávamos de escravo. Tentávamos mostrar, desde uma suposta generosidade, como a escravidão era terrível e como esses sujeitos a que chamávamos escravos eram submetidos a tratamento cruel e desumano. Entretanto, essa generosidade nos colocava num lugar neutro em relação aos efeitos do processo de escravização no Brasil, um lugar que nos livrava de sermos chamados de racistas, uma vez que nossa tarefa era salvadora e era generosa. Jogávamos o problema do racismo para os negros, combatíamos ferozmente os senhores de engenho e todas as pessoas que, contemporaneamente, eram abertamente racistas ou que realizam práticas racistas. Ficávamos, portanto, imunes de responsabilidade por essa estrutura desigual construída pela colonialidade e deixávamos passar nossa branquidade e nossa branquitude, sem racializar os brancos e sem problematizar o lugar de privilégio que possuem.

Desse modo, como afirma De Martini (2020, p. 06), será preciso, agora, “estudar a identidade racial branca, sua conformação, sua manifestação ou ocultamento, seus discursos e práticas, estudar os efeitos do racismo na população branca. É olhar sobre como os brancos operam as categorias de raça, racismo e anti-racismo, é situar, nomear e porque não, racializar, todos os sujeitos nas relações étnico raciais”.

Ao mesmo tempo, não desconfiávamos que nossa aula, nossos conceitos e as histórias que contávamos, faziam parte dessa estrutura. Mas hoje nos damos conta que isso não colocava os brancos e nem nossa aula de História no lugar de uma da neutralidade ou de uma crítica ao preconceito racial, mas nos constituíamos, em verdade, em agentes do racismo estrutural.

De fato, a identidade que construímos – o escravo – nunca existiu, senão num léxico que olhava para os africanos como passivos e desprovidos de subjetividade. Os movimentos anticoloniais, as lutas dos movimentos sociais negros no pós-abolição resistiram a essa identificação construída por uma história branca, baseada no dispositivo da branquitude. Os africanos que vieram para o Brasil eram pessoas, reis, rainhas, camponeses, homens e mulheres escravizados contra a sua vontade.

Escravo é, portanto, a produção de uma identidade fixa. Escravizado é uma contingência cruel da vida de uma pessoa, logo, histórica. Abordar em sala de aula o modo como nossa linguagem constitui os objetos de que se ocupa é central, também, na luta antirracista.

Nota: Com muito gosto citamos a Luisa Abrunhoza de Martini que tentou, desde o seu Trabalho de Conclusão da Graduação em História, na UFRGS, problematizar sua própria branquitude, na perspectiva de racializar o branco, e aprender como escapar do racismo estrutural. Em breve no LUME-UFRGS. DE MARTINI, Luisa Abrunhoza. **BRANQUITUDE MOBILIZADA**: Reflexões sobre a identidade racial branca a partir

das críticas ao Teatro Experimental do Negro em jornais cariocas (1944-1949). 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LEITURAS SUGERIDAS:

Leitura necessária o livro do Marcus Rosa: ROSA, Marcus V. F. **Além da Invisibilidade**: história social do racismo em Porto Alegre durante o pós-abolição. 1. ed. Porto Alegre: EST Edições, 2019. v. 1. 272p.

Leitura do artigo do Quijano: QUIJANO, Aníbal. ¡Que tal raza! **Ecuador Debate**. Etnicidades e identificaciones, Quito, n. 48, pp. 141-152, dez. 1999. ISSN: 1012-1498.

Leitura sobre racismo estrutural: ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

Leitura necessária: MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

Maurício da Silva Dorneles é licenciado em História (2018) e mes-
trando em Educação. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa de Pós-Graduação em Edu-
cação (PPGEDU) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre (UFRGS). Rio Grande do Sul.



Simone V. Fogazzi

Descolonizar a Idade Média: Heloísa não foi uma mulher “à frente de seu tempo”

22 de julho de 2019 – Portal Café História

Conhecida pela erudição e inteligência, além da relação proibida com Abelardo, na Idade Média, Heloísa de Argenteuil (1090-1164) é considerada por muitos, hoje, uma “mulher à frente de seu tempo”. A expressão, contudo, é problemática. Existiria alguém à frente do seu próprio tempo?

Dizer que algo se situa à frente de seu tempo é dizer que “algo está fora do lugar”. Esse enunciado bastante comum em nosso cotidiano expressa os sentidos de um tempo progressivo e linear, além de uma forma de situar pessoas e acontecimentos num lugar que lhes seria de direito. Tenho chamado essa operação de tirania do contexto, isto é, uma história que está presa à continuidade e que dispensa os desvios, os abusos e as descontinuidades.

Esse modo de pensar a história é uma operação de uma temporalidade colonizada, produto do olhar iluminista e eurocêntrico sobre os outros e, particularmente, sobre a Idade Média, que é vista como a “infância das nações” ou como uma época afeita à fantasia, à religiosidade e às guerras. Quando falamos em uma Idade Média “colonizada”, queremos dizer que ela se tornou um outro negativo da razão moderna e da sociedade burguesa e iluminista. É dessa engenhosa operação que o tempo se tornou evolução, progresso e linha, excluindo mulheres como Heloísa de Argenteuil para fora da Idade Média, estando à frente do seu tempo.

A suposição de que há corpos e acontecimentos fora do lugar está fundada na ideia de que um período, uma época, uma mentalidade ou coisa parecida, é monolítica, como se somente existisse uma experiência do tempo em cada momento histórico determinado. Significa dizer ainda que algo é incapaz de ser explicado pelo seu contexto.

A Idade Média, portanto, seria reduzida ao tempo das guerras, das violências, dos homens, da religião e do domínio incontestado da Igreja Católica. Nesse espaço, nem Heloísa nem o amor profano seriam possíveis ou simplesmente estariam à frente do seu tempo.

O que quero argumentar é que nada existe fora do seu tempo. Uma existência em si cria sua própria temporalidade. Logo, a experiência temporal é diversa, somente pensamos em eras, épocas, contextos, em razão do processo de produção de uma narrativa histórica que é tributária de uma política do tempo, recortando a realidade em função de lutas e disputas de poder.

Portanto, se formos pensar numa época como a Idade Média e procurar nos aproximarmos da diversidade de experiências que lá se deram, a fim de aprender com tudo o que foi lá criado, pensaríamos o tempo medieval como uma quantidade inumerável de experiências, irredutíveis a uma linha ou a um contexto. Logo, é possível supor que na Idade Média tivemos tanto a violência, a guerra e o patriarcado, quanto a universidade, a paz, o amor profano, Heloísa e muito mais que ainda nem sabemos.

Heloísa, portanto, não era uma mulher à frente de seu tempo. Ela apenas parece ter sido um acontecimento, um corte em uma temporalidade dominante, de onde se supunha que as mulheres poderiam ser objetos do pai, depois do marido e, por fim, do padre, sem uma subjetividade e, sobretudo, incapazes de pensar, estudar, escrever, filosofar.

Mas o fato é que Heloísa foi uma existência, acontecimental, certamente, mas uma existência nem à frente, nem num contexto, nem em débito com sua época. Heloísa simplesmente nos faz suspender a ideia de uma época, de uma mentalidade, de um contexto ou de uma Idade Média da qual se pode escolher 4 ou 5 características para descrever. Heloísa nos põe inquietos, pois ela pensou, amou, sofreu por amor e enfrentou os perigos de uma mulher que ama e é amada.

O que inquieta é justamente o fato de ela nos fazer duvidar das explicações e das interpretações generalizantes e contínuas que damos a uma época como a Idade Média. A solução mais fácil é destacar Heloísa do medievo e colocá-la à frente do seu tempo.

Ora, isso só pode ser aceito como verdade no interior de um pensamento e de uma temporalidade colonizada, que observa o passado desde um presente mais evoluído e que, a partir de uma arrogância iluminista, enterra o medievo nas trevas, destacando dele toda e qualquer existência que esteja desviada da linha contínua e reta. Se falo, portanto, em temporalidade colonizada, é porque o presente tem a capacidade de colonizar o passado.

De qualquer modo, aceitar que Heloísa é tão medieval quanto a própria Igreja Católica, é um modo de “descolonizar a Idade Média”, mas também a nossa própria experiência do tempo e o modo como narramos o passado. O medievo é bifurcado, labiríntico, atravessado por experiência múltiplas. Heloísa é apenas uma delas. Radicalmente acontecimental, porque não se deixou reduzir aos clichês, nem ao contexto, nem ao modelo masculino e misógino. Heloísa amou Abelardo. Foi amada por ele. E o amor dos dois ultrapassou os limites de uma identidade, de uma materialidade e da própria carne, para se instalar na eternidade do acontecimento, a dividir o presente em passado e futuro, escapando sempre as definições e as narrativas que a tentaram prender e a identificar como uma mulher à frente do seu tempo.

Entretanto, muito menos se pode pensar em uma Heloísa de Abelardo, modo como de costume são apresentadas as mulheres. A Heloísa medieval, a Heloísa acontecimento, teve uma existência independente

do grande filósofo Abelardo, acusado e condenado por heresia pela Igreja e que desenvolveu e problematizou um dos temas mais relevantes da história da filosofia, a questão dos Universais. A Heloísa de que falo é essa descrita pelas mãos de Patrícia Rangel, num artigo interessante chamado “A abadessa infiel e o cavaleiro apóstata”, onde a autora se põs a demonstrar as ideias e os feitos de uma mulher, como a nos deixar a ver uma experiência singular e acontecimental, medieval sim, mas descontínua e surpreendente de Heloísa.

Portanto, uma vez liberado o tempo das representações cristalizadas que dele fizemos e de uma certa “tirania do contexto”, temos uma abertura para todas as Heloísas. Olhar para a Idade Média sem o peso da ideia de evolução e progresso nos permite acessar esse passado de outro modo e pensá-lo em sua potência para problematizar o presente e se abrir ao futuro. Uma vez que o tempo não é linha, mas “emaranhado”; não é sucessão, mas “coexistência”; não é ordem, mas “variação infinita”, uma série de consequências se introduzem na discussão sobre o papel da Idade Média nos currículos escolares da escola básica, por exemplo, e, nesse momento, Heloísa é tão medieval quanto Abelardo, mas tão histórica e protagonista de si mesma quanto as mais pesadas estruturas feudais.

O encontro de uma sala de aula com Heloísa dá vazão a “histórias menores”, pensando o tempo como um emaranhado que faz os acontecimentos serem multitemporais, dialogando simultaneamente com presente e futuro, sendo o futuro a dimensão ética guardada no elemento do passado que percorre o presente como resíduo. Aprender com Heloísa é tanto aprender sobre o medievo, quanto aprender sobre

mulheres hoje, pois Heloísa é um passado vivo e acontecimental. Mas, para percebê-la, é preciso silêncio, porque aprender guarda, em si, o elemento indecifrável do silêncio – o silêncio que nos faz escutar o grito dos poetas-cantores galego-portugueses, de “menor categoria social”, entoando cantigas de escárnio; o silêncio que faz aparecer Joana d’Arc, mulher e guerreira; o silêncio que nos mostra a insubordinação dos Puros (cátaros); o silêncio que nos faz ouvir os gritos dos camponeses; o silêncio que rompe com a onipresença da Igreja e faz aparecer uma heresia como a albigense; o silêncio que abriga o grito dos poetas trovadores nordestinos, num ruminar da Idade Média em pleno Sertão.

Enfim, é um silêncio que, deixando em seu rastro o mistério da aprendizagem, oferece encontros improváveis com o medievo, afirma suas “pulsantes” experiências, deixando que se escutem as histórias menores e dando visibilidade aos resíduos que embaralham nossas concepções temporais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DUBY, Georges. **O cavaleiro, a mulher e o padre**. Tradução de G. Cascais Franco. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1988.

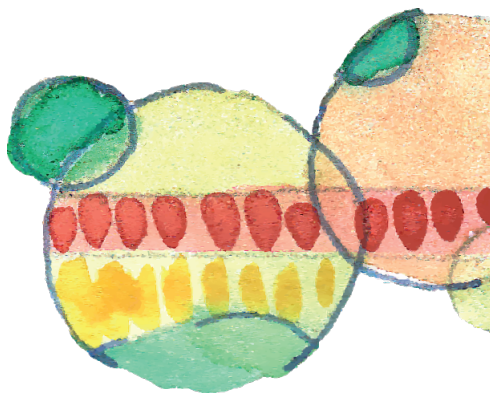
FOUCAULT, Michel. Soberania e Disciplina. *In: Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

RANGEL, Patrícia. A abadessa infiel e o cavaleiro apóstata. **Revista de Estudos Hum(e)anos**, Belo Horizonte, n. 0, p. 74-95, 2010.

ZUMTHOR, Paul. **Correspondência de Abelardo e Heloísa**. Texto apresentado por Paul Zumthor e traduzido por Lucia Santana Martins. São Paulo: Martins Fontes, 2000.





Simone Fogari

A Idade Média imaginada: usos do passado medieval no tempo presente

09 de setembro de 2019 – Portal Café História

Por Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni

A Idade Média foi palco da criação das universidades, de formas diversas de pensar Deus e a divindade; da literatura profana, de formas de sociabilidade e de relações amorosas que se alongam no tempo e nos permitem partilhar suas reminiscências; de muita

produção filosófica e de mulheres escritoras. Porém, apesar disso tudo, o passado medieval ainda é descrito e representado de forma bastante estereotipada e até mesmo preconceituosa.

O passado medieval tem servido, de modo sistemático e preocupante, como referência para diversos projetos políticos e sociais no presente. Observamos referências problemáticas ao medievo em discursos de autoridades públicas ou em grupos de redes sociais, que fazem referências ao período para justificar posições conservadoras, preconceituosas e discriminatórias, atingindo minorias, religiosidades e outras formas de existência e de vida que não fazem parte da sua visão do que seria a Civilização Ocidental.

O objetivo deste artigo é discutir os usos políticos do passado medieval no tempo presente, procurando mostrar que os usos (e abusos) deste passado segundo uma agenda politicamente interessada não nos faz compreender melhor o passado, mas, pelo contrário, torna esse passado caricato, preconceituoso, desvinculado do seu próprio tempo e personagens.

ROMÂNTICOS, HUMANISTAS E ILUMINISTAS

Os usos do passado medieval não são exclusividade deste tempo presente. Durante o Romantismo, no século XIX, muitos autores imaginavam uma Idade Média glamorosa, enaltecendo a existência de reinos, destacando a vida de cavaleiros, magos, reis e damas da corte. Para os românticos, a Idade Média era uma grande referência, não raro sendo vista como o passado mítico que ajudava a explicar as origens dos Es-

tados Nacionais. Ao mesmo tempo, a literatura romântica combatia o racionalismo frio e calculado e se posicionava pela exacerbação dos sentimentos, da religiosidade, das paixões e dos sonhos, numa conexão direta com o medievo.

Outras narrativas, porém, foram bem menos generosas com o período, construindo representações completamente opostas. É o caso dos artistas humanistas, que construíram nos idos dos séculos XV e XVI uma leitura da arte medieval desde os valores e padrões do novo classicismo¹ do então chamado Renascimento. Rafael Sanzio (1483-1520), por exemplo, classificou a Idade Média de gótica, e ainda como sinônimo de “bárbara”, enquanto que Rabelais (1494-1553) a denominou como a “espessa noite gótica”².

Os iluministas, por sua vez, deram um tom mais acabado ao imaginário da Idade Média das trevas, quando, no século XVIII, os movimentos revolucionários burgueses associavam o medievo apenas ao domínio da Nobreza Feudal e da Igreja Católica, objetos da crítica dos filósofos e pensadores da época, que condenavam a religiosidade, o misticismo, a irracionalidade e a ignorância que viam naquele período, tornando a Idade Média conhecida como a Idade das Trevas³. Nesse momento, o medievo passou a ser identificado como uma era estagnada

1 Do ponto de vista da história do Ocidente, tivemos períodos muito ligados aos padrões de estilo artístico, chamados de Clássicos. O primeiro faz referência ao Classicismo greco-romano, que construiu um estilo baseado no equilíbrio e na representação simétrica e proporcional. Esse estilo greco-romano foi, no Renascimento (século XV-XVI), inspiração para a criação de um novo classicismo, desta vez como um modo de oferecer tributo ao pensamento e as artes greco-romanas, em detrimento da arte e do pensamento medieval, vistos como grosseiros e atrasados.

2 HILÁRIO, Franco Júnior. **A Idade Média: nascimento do Ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

3 MACEDO, José Rivair (Org.). **A Idade média portuguesa e o Brasil: reminiscências, transformações, ressignificações**. Porto Alegre: Vidrágua, 2011. 216 p.

e atrasada, ou ainda, um momento da história que desvia do pretensão universalismo da razão do esclarecimento e do modo de vida fundado na ideia de progresso e evolução.

Tal imagem sobrevive: chamar alguém de “medieval” não é um elogio no senso comum. Ao contrário, permite repetir um modo pouco sofisticado de se pensar o passado e nossas relações com ele, pois cria um vínculo valorativo com o outro, produzindo a negatividade em relação a uma época ou mesmo um povo, baseado numa temporalidade eurocêntrica e moral. É o caso, por exemplo, da música do Cazuza que diz: “Será que eu sou medieval? Baby, eu me acho um cara tão atual”.

HISTORIOGRAFIA: NOVAS INTERPRETAÇÕES DA IDADE MÉDIA

A historiografia sobre a Idade Média, nascida no século XIX, tem se renovado constantemente e produzido novas interpretações sobre o período, realizando, inclusive, a leitura séria e rigorosa dos imaginários construídos sobre o medievo ao longo do tempo. Desde a criação da ABREM, Associação Brasileira de Estudos Medievais, em 1996, até hoje, são mais de quatro décadas de pesquisa em História Medieval apenas no Brasil⁴, demonstrando a vivacidade e a intensidade do pensamento no campo dos estudos medievais, visto através de defesas de teses e dissertações e diversas publicações de revistas e livros.

4 DA MOTTA BASTOS, Mário Jorge. Quatro décadas de História Medieval no Brasil: contribuições à sua crítica. *Diálogos*, Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, UEM, v. 20, n. 3, p. 02-15, 2016.

A ideia dos usos da Idade Média tem sido bastante tematizada pela pesquisa acadêmica. Algumas publicações e eventos pensaram, ao longo das primeiras décadas do século XXI, como o cinema criou imagens, representações e tornou pública uma certa Idade Média⁵. O campo do Ensino tem sido, principalmente desde o final da década passada, constantemente pensado como um espaço de aprendizagem, de problematização e também de divulgação do medievo.

O espaço da escola, antes lugar de reprodução do imaginário sobre o medievo criado pelos iluministas, hoje tem se reportado à medievalística e não apenas produzido a crítica à ideia de Idade das Trevas, como também tem inserido uma série de outros sujeitos, temporalidades e temáticas nas aulas de História⁶. Em análise feita nos livros didáticos constantes no PNLD de 2008, apesar da manutenção do que chamamos de “dispositivo de medievalidade”⁷, já era possível ver abertura às “outras” Idades Médias. Tais mudanças podem ser vistas em muitos livros didáticos atuais, que têm capítulos referentes às mulheres, mentalidades, crianças, integrações e contatos, bem como problematizações do próprio conceito de Idade Média.

5 Ver a publicação: MACEDO, José Rivair; MONGELLI, Lênia Márcia (Orgs.). **A Idade Média no Cinema**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

6 A primeira publicação sobre o tema abordou as representações da Idade Média nos livros didáticos de História, num período que vai do início do século XX até início do XXI: PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. **Possíveis Passados**: representações da Idade Média no Ensino de História. Porto Alegre: Editora Zouk, 2008.

7 O conceito “dispositivo de medievalidade” foi criado no âmbito da pesquisa realizada pelos dois autores deste texto, para explicar a disposição dos saberes e dos poderes que produziram modos muito particulares de se relacionar com a Idade Média, no interior da sala de aula de História. Dessa maneira, esse dispositivo constitui-se como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas, que transitam por livros didáticos, planejamentos e currículos escolares, criando um imaginário sobre o medievo baseado no que foi produzido pelos iluministas. O elemento central consiste na criação de um outro, negativo, que serviu de base e justificativa para o universalismo pretendido pela razão do esclarecimento.

DISCURSOS POLÍTICOS E REDES SOCIAIS: DE NOVA A IDADE MÉDIA PROBLEMÁTICA

A despeito dos avanços da historiografia e no ensino da história medieval nas escolas, um uso pouco elaborado e demasiado perigoso do medieval invade o nosso tempo, desde a política até as redes sociais. O elemento central de boa parte dessas narrativas é uma Idade Média Ocidental que seria sinônimo de um Ocidente cristão que combateu e impediu o avanço muçulmano para o interior da Europa. Desse modo, volta-se para o medieval a fim de se resgatar uma origem da civilização branca, cristã, masculina e ocidental, em oposição a tudo o que consideram ofensivo a esse estilo de vida: o islã, as mulheres, os gays, lésbicas, transsexuais, negros, indígenas etc. De todas as Idades Médias possíveis, retorna exatamente aquela ressaltada e construída pelo renascimento e pelo iluminismo: violenta, obscurantista, intolerante.

O medievalista Paulo Henrique de Carvalho Pachá⁸, por exemplo, publicou em março de 2019, um artigo de divulgação em que mostra como a expressão Deus Vult (Deus Deseja) tem sido apropriada pela extrema direita no mundo, desde a eleição de Donald Trump, nos EUA. Essa expressão consiste em um “grito de guerra” utilizado pelo povo, quando o Papa Urbano II exortou os fiéis à Cruzada contra os muçulmanos, no século XI. A apropriação de Deus Vult revela-se como uma tentativa da direita mundial de se identificar com uma origem de um mundo ainda intocado pelos desvios dos infiéis de todas as cepas. Ele remete à

⁸ Artigo disponível no site Pacific Standard pelo link:<<https://psmag.com/ideas/why-the-brazilian-far-right-is-obsessed-with-the-crusades>>. Acesso em 22 de agosto, 2019.

crença na Idade Média da Reconquista cristã, que teria enfrentado o islã com a Cavalaria templária, reordenando o mundo europeu em favor dos brancos e dos cristãos.

Em diversos grupos em redes sociais, percebe-se como os discursos têm operado, mesmo que muitas vezes através de um pretenso humor. Abundam comunidades e páginas (muitas ligadas a igrejas e grupos políticos) que fazem uso de memes que remetem ao medievo. Uma dessas comunidades está no Facebook: “Memes Nobres para Plebeus Ociosos”. Com mais de 220 mil membros, a comunidade produz memes e vídeos utilizando recortes de iluminuras medievais, sempre com um português muito formal e remetendo a um passado medieval abstrato: abundam o uso de ênclises e mesóclises, palavras em desuso, bem como a substituição da letra “u” pela letra “v”, tal como na escrita da Roma Clássica. As temáticas são variadas: desalentos de amor, castidade, trovadores, fogueiras para hereges ou bruxas, política brasileira etc... Uma proposta de humor em muitos momentos bem-sucedida, ou seja, que consegue fazer rir.

Mas um olhar mais cuidadoso faz aparecer os discursos subjacentes, escondidos por detrás das pretensas ironias. Juntamente com a página, existe um grupo fechado chamado “Feudo Ocioso”, com mais de 36 mil membros, destinado a discussões gerais e ao envio de memes criados pelos seguidores, que podem ser postados na página oficial. Dentre muitas referências a ratos e à peste, ou a feiras e fantasias medievais, e apesar de uma das regras da comunidade proibir ataques às religiões, em nome da piada, quase tudo pode ser dito: matem os “sarracenos”, matem os “canhotos”, queimem as “bruxas”. São inúmeras postagens

com memes que aludem à violência contra os diferentes, conclamando que Jerusalém seja reconquistada, ou que os verdadeiros homens cristãos que defendem a fé contra os hereges, de preferência queimando-os na fogueira. Nos comentários dessas postagens, abunda o Deus Vult.

POR UMA OUTRA IDADE MÉDIA

Os estudos medievais apresentam a Idade Média como um passado que se abre para o estudo acadêmico sério e conceitual, e que permite pensar um espaço muito mais amplo do que o europeu e muito mais plural do que a religiosidade cristã. A Idade Média foi palco de criação das universidades, espaços de resistência e de inventividade; das heresias que ultrajaram o predomínio da Igreja Católica e propuseram formas diversas de pensar um conceito de Deus e de divindade; da literatura profana que, por fora dos limites impostos pela moral cristã, criou formas de sociabilidade e de relações amorosas que se alongam no tempo e nos permitem partilhar suas reminiscências; da filosofia de Abelardo que questionou os universais e deu novos contornos aos debates metafísicos no Ocidente; das mulheres escritoras, particularmente, Julian de Norwich (1342-1416) e Margery Kempe (1373-1438), estudadas na bela dissertação de Mestrado de Carolina Niedermeier Barreiro⁹.

9 BARREIRO, Carolina Niedermeier. **Just because I am a woman...** possibilidades de autoria para mulheres escritoras (Século XIV). 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197084>>. Acesso em 22 de agosto, 2019.

O passado não se constitui em monopólio do pensamento histórico ou da medievalística. O passado medieval é um campo aberto a todo o público de jogos, RPGs, filmes, séries e outras formas de acessar e de se relacionar com ele. Mas é um problema quando dessa gama incrível de imaginários, seleciona-se modos muito particulares, quase sempre sem qualquer referência ou conexão com a pesquisa acadêmica, de ver e entender o passado medieval, fazendo usos e abusos, como é o caso em questão, produzindo referências que servem como justificativas para a afirmação de discursos de ódio, de discriminação e de exclusão.

As Cruzadas tornam-se, neste momento, um passado recuperado, agora não pela espada, mas pelo cano de uma arma de fogo, que quer fazer sucumbir a diferença. Em razão de que a diferença é vista como o que desagrega uma imaginada sociedade cristã ocidental, que teria resistido às invasões árabes e, no passado, teria permitido a construção de uma civilização branca, cristã, oposição a tudo que se desvia da moral cristã e dos modos de vida eurocêntricos. A Idade Média seria a origem mítica desse lugar que só existe na cabeça dos preconceituosos, racistas, islamofóbicos e homofóbicos.

Esse evidente abuso que se está fazendo do passado medieval destoa do conceito de Deus criado, por exemplo, desde a “heresia” de Francisco de Assis, que nos apresentou um Deus Natureza, acontecimento efetuado em cada detalhe ou movimento da natureza, das plantas, dos animais, construído desde uma leitura ortodoxa do evangelho, que colidia diretamente aos modos de vida e de administração do Clero da época. Para Francisco, a liberdade de espírito, a defesa da natureza e a

vida comunitária eram elementos centrais para se pensar uma religiosidade, desde um Deus que se poderia observar na encarnação de todas as coisas, sem distinções ou hierarquias.

A historiadora Chiara Frugoni¹⁰, estudiosa da vida de Francisco, mostra que, a propósito, se a Igreja levantava bandeira e espada para conquistar a Terra Santa e guerrear contra os muçulmanos, o propósito de Francisco era bem outro, como se pode ver na Regra 1221, Regula non bullata, o Santo aposta em um convívio entre os muçulmanos, “sem brigas, nem disputas”. E ainda acrescenta que somente “quando em situação de respeito mútuo poderiam tentar falar de Deus. Caso contrário, contentar-se-iam em dar bom exemplo”¹¹.

Qual Idade Média é mais produtiva como experiência de aprendizagem para uma sociedade possível no presente, justa, solidária, igualitária e democrática? Se os resíduos medievais que temos hoje da vida, da obra, do pensamento de Francisco de Assis, que constituem um passado vivo, que insiste no tempo e que tem um uso com potencial ético para um futuro de tolerância, liberdade e democracia, ou a apropriação das Cruzadas e à referência ao Deus Vult como uso acrítrico e político que enverga o passado para um lugar de opressão e de intolerância?

10 FRUGONI, Chiara. **A vida de um homem**: Francisco de Assis. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

11 Uma outra face de Francisco de Assis. Entrevista especial com Chiara Frugoni. 02 Agosto 2015. IHU On line. <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/544964-a-outra-face-de-sao-francisco-de-assis-entrevista-especial-com-chiara-frugoni>. Acesso em 22 de agosto, 2019.

Marcello Paniz Giacomoni é licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008), Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018). Atualmente é Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisa as relações entre retórica e ensino de História e o uso de jogos no ensino de História.





Por uma aula não narcísica: como representar “o outro” no ensino da História

02 de março de 2020 – Portal Café História

Por Nilton Mullet Pereira e Gabriel Torelly

Desafio é vivido constantemente por professores de diferentes segmentos do ensino, quer na sala de aula, quer na produção de materiais didáticos.

A questão mais inquietante do ensino de História, hoje, parece ser aquela que pergunta como a sala de aula pode abrir-se para a diferença sem diminuir suas potências, sem impedir sua fala, sem dobrar as

vozes alheias para o interior de uma prisão narrativa e, sobretudo, sem reservar ao “outro” apenas o lugar da cópia, às vezes mais, às vezes menos semelhante ao modelo.

Ou seja, como seremos capazes de falar sobre os Guarani sem embranquecer sua história? De falar e aprender com os Yanomami sem o peso da nossa branquitude? Como poderemos ver na religiosidade afro-brasileira uma filosofia, sem dobrá-la a uma metafísica ocidental, platônica, aristotélica ou cartesiana? Essas são algumas perguntas que guiam este artigo.

QUEM SÃO ESSES GUARANI?

Quando perguntamos quem são os Guarani que têm feito parte das nossas aulas de História, a resposta, bastante comum e pouco meditada, nos causa uma incômoda perplexidade: não são mais do que a projeção de nós mesmos, nossas ansiedades, nossas métricas e nossos sonhos. Afinal, o homem branco sonha pouco e, quando sonha, o faz sempre “consigo mesmo”¹.

Então, nos perguntamos: que aula de História seria essa que evitaria dar aos povos a voz que eles não querem ter, sem oferecer-lhes um espelho que reflita apenas nossos desejos, nossas políticas e nossas utopias? É essa questão que tem nos levado a pensar muito sobre como podemos criar uma aula de História não narcísica.

¹ Ver KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras. 2015. 729 p.

Via de regra, quando contamos as histórias de outras culturas em qualquer ambiente, mas especificamente numa sala de aula da escola básica, criamos uma relação eu/outro baseada numa hierarquia entre conteúdo e narrativa. O que chamamos de “outro” se torna o conteúdo da nossa narrativa. As histórias que narramos parecem ser sempre modos de aprisionar um “outro” no interior dos códigos e das definições conceituais que criamos a partir de uma metafísica branca e ocidental. E aí nos perguntamos: qual o lugar de uma metafísica canibal nas composições de uma aula de História? Como essa aula pode ser pensada desde um perspectivismo ameríndio, por exemplo, tal como pensa o pesquisador Eduardo Viveiros de Castro?²

ESPÍRITO REVOLUCIONÁRIO E UMA FAGULHA DE NARCISISMO

Selecionamos uma cena que foi muito corriqueira em salas de aula. Em torno dos anos 1980, um certo entusiasmo promovia, de maneira mais ou menos contagiante e eficaz, a conexão entre o sentido das aulas de História e um alto compromisso político e ético. Sem dúvida, nós professores de História pensávamos que a aula de História não era apenas um espaço de construção de cidadania, mas um locus de um espírito revolucionário. Não se pense, ingenuamente ou maldosamente, que esse espírito consistia em uma irresponsabilidade teórica ou pedagógica – ao contrário, era profundamente conceitual e didaticamente responsável,

² Ver VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas Canibais* — elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac & Naify, p. 288, 2015.

mas jamais neutro ou imparcial. Logo, não se poderá atribuir ao que fazíamos a marca de uma suposta “doutrinação”, acusação muito comum a professores de História nos tempos atuais. Tratava-se, isso sim, de avivar uma narrativa, conectar o tecido fragmentário dos fatos a partir da força de um elemento aglutinador, não para criar um séquito de seguidores, mas para incentivar as pessoas a pensar, criticar e construir a liberdade de seu próprio aprendizado. O entusiasmo revolucionário criava e dinamizava modos muito singulares de ver e de compreender o passado e o presente, o que fazia da aula de História o lugar da produção e da partilha de um horizonte ético comum.

No entanto, o entusiasmo revolucionário talvez tenha deixado escapar, ainda, uma fagulha do nosso narcisismo. Vamos então à cena: ao ensinar a história dos povos indígenas, nos preocupávamos em mostrar o caráter genocida da colonização europeia e pretendíamos apresentar os povos indígenas de um modo generoso, positivo e afirmativo. Ora, nos parece que tais objetivos ainda hoje são altamente importantes. Entretanto, o que fazíamos, uma vez que nosso conhecimento das individualidades dos povos indígenas era muito escasso, era transitar pelo fácil caminho da generalização. Eis o primeiro traço da nossa narrativa narcísica.

Não se tratava de inserir, na aula de História, os Guarani, os Kaingang ou os Yanomami, mas os indígenas em geral – a partir daí, descrevíamos suas características gerais: caçadores e coletores, alguns grupos pescavam etc. Mas o que mais nos encantava era dizer que esses povos

tinham uma propriedade coletiva da terra, que não produziam para o comércio e dividiam os produtos do seu trabalho. Eis o segundo traço da nossa narrativa narcísica.

Dessa visão, decorriam duas questões. A primeira era que, sem dúvida, continuávamos, mesmo com nosso entusiasmo revolucionário, a situar os povos indígenas num estado original e de natureza, não reconhecendo suas histórias, seus contatos, suas lutas, inclusive aquelas travadas contra o colonizador. Era busca por uma história das origens³, que mostrasse quem eram os “verdadeiros indígenas”, valorizando quem teriam sido esses povos em seus estados anteriores à conquista. Não nos dávamos conta de que essa proposição fortalecia a ideia de que os Guarani que transitavam no Parque da Redenção, em Porto Alegre, nas manhãs de domingo, eram menos indígenas, “cópias malfeitas” do modelo original que projetamos, afinal usavam calças curtas, camisetas do Internacional e tênis Nike.

A segunda questão era que, muito generosamente, projetávamos nosso desejo revolucionário de uma sociedade sem classes e coletivista sobre os povos indígenas, atribuindo-lhes uma estabilidade e uma passividade que só têm sentido no âmbito da moral da sociedade branca. A ideia de uma sociedade comunista primitiva tomou fôlego e nos encantou, pois, do alto do nosso sofisticado narcisismo, víamos não os Kaingang ou os Guarani, mas a nós mesmos e nossos desejos de um mundo melhor.

³Ver FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Mas como esses povos podem estar em aulas de História sem que suas forças sejam sugadas e domesticadas pelo disciplinamento de uma narrativa narcísica e, ainda assim, a aula permaneça o espaço onde mantemos e cultivamos o entusiasmo pela construção de um mundo melhor e mais justo?

INDO ALÉM DA “REVOLUÇÃO”

Em primeiro lugar, é preciso aprender a suspender os efeitos subordinantes e discriminatórios da metafísica do modelo e das cópias⁴. Cada devir tem valor absoluto em si mesmo. Cada alteridade só pode ser pensada por fora de qualquer modelo de identificação. Qualquer tentativa de dar aos modos de vida dos “outros” traços que nos parecem positivos em nossa sociedade consiste em esvaziar a potência de expansão dessas vidas e, inclusive, nossas possibilidades de aprender com os outros, para muito além do que somos. Ou seja, ainda que estejamos sendo generosos na tentativa de afirmar o outro, tal movimento acaba fazendo deles um espelho de nós mesmos.

Parece necessário nos perguntarmos, parafraseando Eduardo Viveiros de Castro, “o que deve o ensino e a aula de História aos que estuda e ensina?” Deve uma abordagem não colonialista. Hoje, isso parece ser quase consenso no campo das ciências humanas em geral, e certamente o é no campo específico do ensino de História. Isso quer dizer que uma leitura não colonialista precisaria, no mínimo, liberar-se do desejo de decifrar os segredos dos povos, e passar a aprender com eles. Entretanto,

⁴ Ver DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

para passar da decifração à aprendizagem, é preciso abandonar o sonho narcísico de conhecer o outro a partir de sua suposta origem até seus devires, pois assim permanecemos disciplinando os “outros” no interior de nossa narrativa. É disso que temos falado.

Tudo se passa como se uma aula de História fosse um lugar de encontros, de misturas – não do mesmo modo como se pensou o sincretismo ou a mestiçagem –, mas encontros de forças, provocações e afecções. Devires alegres, quando os encontros não fazem sucumbir nenhum dos componentes, quando os encontros expandem a potência de vida dos componentes. Não se trata de decifrar, mas de expandir. A Terra sem males dos Guarani não precisa ser uma narrativa do que consideramos positivo em nosso mundo; a Terra sem males dos Guarani deve se manter como tal, com sua presença inteira e absoluta, e permitir a expansão de quem, com ela, tem uma experiência/aprendizagem.

Não se trata de imitar os Guarani, nem de fazer como eles, nem mesmo de ajustar o que eles são a um modelo exterior, diria Deleuze (1998). Assim, o encontro mantém a liberdade do outro, de cada elemento envolvido. Não se trata de capturar o outro, nem mesmo de interpretar, explicar ou mesmo prender a Terra sem males em uma narrativa, mas de deixar escorrer suas intensidades pela superfície da sala de aula, onde as multiplicidades que ali se encontram aprendem e expandem a vida.

Se a sala de aula é uma espécie de reino das misturas e dos encontros, o elemento central da narrativa moderna e eurocêntrica – a ideia de povos em falta e de um povo modelo – se torna obsoleta devido ao seu caráter colonizador e altamente perigoso, visto que já foi sustentá-

culo de genocídios. Ora, Eduardo Viveiros de Castro se pergunta, insistentemente, o que falta aos povos africanos ou indígenas: o cristianismo e o individualismo? A linguagem, a escrita ou o dote de casamento? Que faltas seriam tão terríveis e gritantes, diz ele, que transformariam os outros, nesse caso, em cópias “malfeitas” do “homem universal”, substância primeira da civilização?

Se é verdade que nosso acontecimento revolucionário lá dos anos 1980 mantinha, ainda, uma fagulha de narcisismo, é muito mais verdade que essa onda incessante, que tem se ampliado nos tempos atuais, de um exemplar homem branco, cristão e ocidental, tem levado à tentativa de reviver o mito do projeto civilizatório eurocêntrico. Afinal, conclui o antropólogo, no processo de marcar essas distâncias e alteridades, o que importa não é bem a diferença do outro; o que importa somos nós mesmos.

Portanto, podemos iniciar com a ideia de uma sala de aula das misturas e dos encontros, onde a aprendizagem se dá pelas singularidades, pela potência expansiva⁵ dos povos, e não pela explicação ou pelo esforço interpretativo. Trata-se de pensar a partir de uma suspensão da narrativa. Esse exercício não implica simplesmente e ingenuamente abandonar a narrativa histórica, mas pensar que ela tem sido gestada no interior de um processo colonizatório e reducionista. Problematizar a disciplina e o modo como temos produzido encontros com diferentes povos – eis uma tarefa para o campo do ensino de História. A partir

5 Nos referimos a um dos traços centrais do spinozismo, a ideia de que a essência de um corpo é sua potência de expansão. Nos encontros, os corpos agem e padecem, sempre ampliando ou diminuindo sua potência de agir. (SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução e notas de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007).

dessa suspensão, poderíamos repensar os papéis da narrativa histórica, dando relevo a um antinarcisismo, uma atenção às multiplicidades, às variações e às diferenças.

Por fim, a ideia de multiplicidade é fundamental. Pensar os corpos, as coisas, os povos, as vidas como multiplicidades é não dar a elas contornos definitivos ou formações imutáveis; é pensá-las como uma complexa rede de linhas que se cruzam e ensejam, a partir das potências que lhes constituem, possibilidades de encontros.

Uma aula de História não narcísica não consiste, como se poderia supor, na produção e enunciação de uma narrativa exteriorizada, na qual o narrador se esquivaria de si mesmo. Ao contrário, tratar-se-ia de uma narrativa e um narrador que se valem de uma atenção extrema a si; uma narrativa e um narrador à espreita, pois assim como narram Narciso, simultaneamente o perseguem em seus calcanhares. Essa sala de aula de misturas e encontros é constituída por multiplicidades, numa zona de vizinhanças onde cada corpo jamais abandona a si mesmo, nem é reduzido pela potência do outro. Ao contrário: ao pensarmos uma aula de História onde os Yanomami estejam presentes, cruzando a nossa narrativa, é como se nos deixássemos perder e entrar em formas não humanas, não modernas, não eurocêntricas de individuação, numa exposição que nos deixaria, narradores e professores, abertos à aprendizagem, tendo ampliadas nossas potências de agir mediante o encontro com o que não é nossa cópia, nem semelhante, nem dessemelhante. Entrar nessa sala de misturas é um exercício ético que envolve cada um que pensa e ousa falar dos outros, que faz sucumbir o um e o outro, onde a lei da decifração dá lugar à lei da aprendizagem. Enfim, essa relação não

obedece mais à lei do mesmo, mas “é comunicar pela diferença, em vez de silenciar o Outro ao presumir uma univocidade originária e uma redundância última — uma semelhança essencial — entre o que eles e nós estávamos dizendo”⁶.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas Canibais** — elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac & Naify, p. 288, 2015, p. 91.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras. 2015. 729 p.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

Gabriel Torelly é licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019). Tem atuação como pesquisador na área de teoria e metodologia do ensino de História e na linha de pesquisa filosofias da diferença e Educação.

⁶ VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas Canibais** — elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac & Naify, p. 288, 2015, p. 91.



Aulas de História na quarentena: sobre a vassalagem amorosa

Texto produzido no período de isolamento social, no
mês de março de 2020 – publicado no Facebook

A ideia de vassalagem está relacionada à prática feudal que implicava uma relação de fidelidade e lealdade entre senhores feudais – nobreza. Trata-se de uma espécie de aliança, na qual um senhor é suserano de outro, sendo este outro vassalo de seu suserano. Ou seja, em poucas palavras, ser vassalo de outrem significa lhe dever obediência e, sobretudo, fidelidade, em troca de proteção e quem sabe, alguma porção de terra.

Essa relação de vassalagem foi muito utilizada para demonstrar as relações amorosas descritas nos poemas do trovadores. Trata-se, então, do que chamei no título de vassalagem amorosa. Sabe-se que o fin'amor, como também é conhecido o amor cortesão, cultuado e cantado nas cortes da nobreza medieval, é uma relação, em geral, adúltera e constituída por um trio amoroso. Esse trio consiste em um grande senhor (um suserano), sua grande Dama (esposa) e um cavaleiro (geralmente despossuído de terras), um vassalo do grande senhor.

Pois bem, a ideia de vassalagem amorosa diz respeito especificamente a uma transposição do conceito que serviu para dar sentido às relações entre homens, na época feudal, na Europa Ocidental, para as relações amorosas descritas pelos trovadores, entre um cavaleiro e uma Dama de alta linhagem. Tal como na relação de vassalagem que se dava entre os homens, o cavaleiro – o amante – está a serviço da Dama, devendo-lhe fidelidade e lealdade, mas também tendo submissão e devoção à pessoa amada.

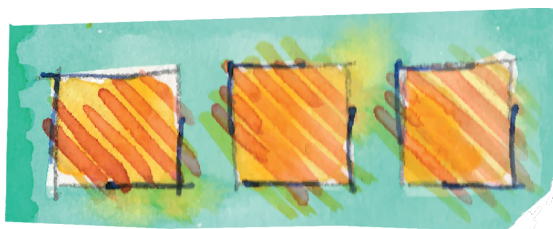
Assim, a vassalagem amorosa diz respeito a uma relação na qual um amante é despojado de todos os seus limites identitários para servir à sua Dama. Penso a vassalagem amorosa como uma absoluta abertura do amante à sua amada. Essa abertura é como uma cesura temporal, na qual a hesitação do amante em relação a si mesmo, disposto a um padecimento (paixão), é o que lhe permite oferecer os seus serviços à Dama, sem que esta lhe retribua senão com a promessa do seu amor.

O articular central da vassalagem amorosa é, portanto, a promessa do amor. Ela é a potência que mantém o amante capaz de se transformar constantemente para se fazer merecedor do amor da Dama.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOCH, Howard R. **Misoginia medieval e a invenção do amor romântico ocidental**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

CAPELÃO, André. **Tratado do amor cortês**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.





Simone Fagnani

A ideia de “fim do mundo”: paralelos entre os medos do mundo medieval e o medo do novo coronavírus

4 de Maio de 2020 - Portal Café História

Revisitar os medos do passado pode ser uma forma de compreender e problematizar os medos do tempo presente.

Por Nilton Mullet Pereira

O problema do “derradeiro” certamente habita o imaginário do mundo cristão, as narrativas dos historiadores, o pensamento dos filósofos e dos mais

diversos povos, produzindo efeitos de curta, média e longa duração no modo como as pessoas se relacionam com o seu próprio fim, ou, para o que nos importa neste momento, com a “ideia do fim do mundo”.

A história mostra que em momentos de crise aguda, de fome, pestes ou guerras, o medo do fim se torna mais latente e se manifesta de diversas maneiras. Elementos como a desesperança e a crença demasiada, a fuga e o apelo aos discursos religiosos dogmáticos que dão contornos ao problema, tornam o fim do mundo um momento negativo e aterrador.

Neste artigo, meu objetivo é explorar como a ideia de fim do mundo e do medo do fim costumam assumir diferentes formas. Para isso, faço uma ponte entre a Idade Média¹ e o nosso tempo presente, evidenciando que a História, muito mais do que a mera descrição de fatos passados, nos permite tomar o passado como uma forma de problematizar o presente.

O medo é um acontecimento que ultrapassa os marcos e limites temporais que criamos para ordenar o caos e dar sentido aos fatos. E ele talvez nunca tenha estado tão vivo quanto agora.

A ESCATOLOGIA MEDIEVAL E SEUS MEDOS

Se, para certas narrativas históricas, o futuro é um lugar positivo, um momento de libertação e de prosperidade sem fim, e, por isso, todo sofrimento no presente e no passado pode parecer justificável, para a

¹ Isso não quer dizer, contudo, que o medo ou mesmos as pestes constituem fenômeno exclusivo do mundo medieval.

leitura medieval do livro do Apocalipse, o futuro é negativo e penoso: trata-se do fim do mundo como o conhecemos, a chegada do Anticristo e do Juízo final, o momento de responder pelos atos do passado e quando Cristo vai separar os bons dos ruins para julgá-los. Essa ideia do fim é o que a tradição cristã chama de escatologia, do grego *eschata*, que quer dizer “as últimas [coisas]”². Trata-se, portanto, das ideias que concernem ao fim do mundo, que são também consubstanciadas no milenarismo, nome que é dado a crença de que depois de mil anos haverá sobre a terra mais mil anos de prosperidade sob o governo de Jesus.

Ora, esse imaginário bíblico³ tem criado ao longo da história uma sensação generalizada de medo no mundo Ocidental e uma enorme curiosidade pelo que “vem depois” do fim, isso é, o “além”. Esse misterioso lugar religioso descrito pela arte, pelos intelectuais da Igreja Católica ou pela literatura, medieval ou outras, pode ser o céu, o inferno ou até mesmo o purgatório, este último, pelo menos, desde o século XII, quando foi inventado pelo discurso católico.

Dois momentos do medievo são particularmente marcantes para se pensar o fim do mundo e o medo que ele produz: a passagem do ano mil e a crise da peste do século XIV.

² LE GOFF, Jacques & SCHIMITT, Jean-Claude. **Dicionário temático do Ocidente Medieval**. Tradução de Hilário Franco Junior. Bauru; São Paulo: EDUSC, 2002.

³ A vinda do Anticristo e o fim do mundo é referido em livros diferentes da Bíblia, entretanto, é o livro do Apocalipse que, na Idade Média (no século XI) se tornou muito popular, sobretudo, a partir dos comentários de Remídio de Auxerre. Uma série de outros pensadores e de outras pensadoras medievais irão descrever o fim e a vinda do Anticristo. Destaca-se, por exemplo, as visões de Hildegarda de Bingen, no século XII.

A PASSAGEM DO ANO MIL

Em 1967, o historiador medievalista francês Georges Duby lançou um pequeno, mas magistral livro, intitulado *O ano mil*. Nele, Duby mostra que, não só às vésperas do ano mil, mas em grande parte do medievo, o medo do fim do mundo e o discurso apocalíptico e milenarista faziam parte do cotidiano das pessoas, podendo ser intensificado por fatores ou momentos específicos. Duby, em outra obra sobre o mesmo tema, a *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*, lembra ainda que, ao final do ano mil, os homens e mulheres medievais estavam em uma “inquieta” e “permanente” espera pelo fim do mundo.

O imaginário medieval era habitado pela ideia de fim do mundo e, na leitura de Duby, este medo era elemento chave para manter e reproduzir os laços hierárquicos da sociedade feudal, sobretudo a ideia de uma sociedade tripartida entre os que rezavam, os que guerreavam e os que trabalhavam. O discurso milenarista se baseava na noção de que o Apocalipse mostrava que, depois de mil anos, desde a morte de Cristo, o Anticristo viria para atormentar o “mundo dos homens”. Duby explica: “todo o mundo acreditava nisso e aguardava o dia da cólera que provocaria, evidentemente, o tumulto e a destruição de todas as coisas visíveis”⁴. Em outras palavras, o medo do fim do mundo era um dos pilares deste mundo.

⁴DUBY, 1998, p. 20.

A PESTE BUBÔNICA

A peste bubônica do século XIV parece ter sido outro signo muito forte do fim do mundo a atormentar homens e mulheres do medievo. “A peste negra”, como ainda é conhecida no senso comum, a despeito do enorme preconceito que este nome emana, foi a maior tragédia que o período medieval conheceu. Estudos calculam que a bactéria *Yersinia pestis*, presente em pulgas infectadas e causadora da “peste”, matou cerca de 50 milhões de pessoas na Europa, o que, na época, corresponderia a algo entre 25 e 60% da população do continente.

Todo o imaginário do fim do mundo apocalíptico se transfigurou no século XIV em um medo real e imediato da morte, muito mais palpável do que acontecera na virada do milênio. A vinda do Anticristo consiste exatamente no estímulo à ideia de que aquele mundo teria ocorrências apocalípticas, catástrofes naturais ou pestes e mortes.

Se aos arredores do ano mil não se tem notícia de uma peste tão devastadora, nos anos 1300, parece que um dos cavaleiros do Apocalipse descritos na Bíblia descia na Terra e estava a preparar o começo do fim. A peste foi uma espécie de corporificação dos medos do imaginário. Ela parecia mostrar a ira divina com os pecados do mundo e, ao mesmo tempo, a chegada tempestuosa do Anticristo. O historiador Jean Delumeau, que dedicou boa parte de sua carreira a escrever uma “história do medo”, argumenta que a peste é, por vezes, vista “como um dos cavaleiros do Apocalipse, como um novo ‘dilúvio’, como um ‘inimigo formidável’”⁵.

5 DELUMEAU, 1989, p. 112.

Se os padres da Igreja se esforçavam por afastar o juízo final para um tempo longínquo e distante, a peste trazia ao seio das famílias e das comunidades o momento exato do derradeiro, do juízo e do ajuste de contas com o divino. Desse modo, o imaginário do fim aliado às condições concretas e históricas da morte, trazidas pela peste, fez acender e reanimar inimigos comuns ao mundo medieval, como os verdadeiros responsáveis pela ira divina e pelas mazelas da peste. Trata-se de um verdadeiro paradoxo medieval: a peste representava, sim, a ira divina, mas, ao mesmo tempo, a vinda do Anticristo – logo, era também uma obra do demônio. Assim, as explicações dadas ao fenômeno eram diversas. Delumeau descreve que há relatos medievais que afirmavam ser a peste tanto resultado do desapontamento de Deus em função dos pecados do mundo, uma espécie de punição divina, quanto obra de hereges ou povos que sempre tiveram como objetivo destruir a civilização cristã, como os judeus.

A peste produziu uma realidade devastadora tanto nas emoções das pessoas, quanto em seus corpos físicos. Mas é preciso ter em conta que a vida dos medievais era, em todos os aspectos, vivida desde a ideia de pecado. A história era pensada como antes e depois da queda do paraíso, antes e depois do Juízo final ou antes e depois da vinda do Anticristo. Além do mais, a vida cotidiana das pessoas as fazia lembrar do pecado o tempo todo e isso se dava através de uma série de rituais como o batismo, as confissões, os jejuns, as penitências, as orações, as peregrinações e até mesmo o autoflagelo⁶. Observe-se que, na época da peste do século XIV, surgiu o movimento dos flagelantes, que usavam

⁶LE GOFF, 2002.

o autoflagelo, isto é, a prática penitente de impingir dor e sofrimento ao próprio corpo, como um modo de aplacar a ira divina, em função do medo de um fim que se aproximava.

OS NOSSOS MEDOS, HOJE

O medo medieval do fim do mundo se atualiza entre nós. Isso acontece na tradição cristã em geral, nos discursos apocalípticos de determinadas religiões e crenças, e até num imaginário, ainda presente, na literatura, na televisão e no cinema. O derradeiro não deixou de ser um problema. Há bem pouco tempo o próprio campo historiográfico teve medo do fim da história, quando a teleologia⁷ que serviu, por muito tempo, para afirmar o dia em que chegaríamos alegres e felizes numa sociedade igualitária e comunista, deu lugar a um fim bem pouco generoso e bem pouco poético, o capitalismo liberal seria a última porta, antes do além.

Mas a História se serve da diferença do passado para pensar o presente e para problematizar nossas urgências e, neste caso específico, os nossos medos: do fim, do derradeiro, da morte.

A pandemia do novo coronavírus tem se mostrado um problema de proporções gigantescas para governos e para as relações cotidianas das pessoas. São, a esta altura, mais de 3,5 milhões de casos confirmados e mais 200 mil mortos em todo o mundo. As imagens de corpos depositados nas calçadas, no Equador, aguardando dias para serem retirados;

⁷Visão do mundo e da vida que se baseia num ponto futuro, que explica e dá sentido aos eventos do passado e, principalmente, do presente.

as imagens de caminhões do Exército transportando corpos da cidade de Bérghamo, na Itália, para serem cremados em outro lugar; ou mesmo a foto de um cemitério paulista com inúmeras covas abertas, à espera de pessoas pobres mortas pela doença, constituem um imaginário da morte e do fim que parecia jamais ser partilhado no que a nossa contagem do tempo chama de século XXI.

Antes, estudar o ano mil ou a Peste do século XIV parecia um exercício necessário de empatia com as pessoas, quando a morte e o medo invadia sua casa e sua mente, num passado distante; hoje, não se trata, obviamente, de saber exatamente como se sentiam os medievais, **mas** trata-se, sim, de imaginar os medos do outro, exercício que ultrapassa os limites da própria empatia, para poder supor como eles enfrentaram os problemas atinentes à peste e aos sentimento de medo do fim. Pensar historicamente o medo não significa sentir o mesmo que o outro, mas simpatizar com as problemáticas que lhe dizem respeito, a fim de criar possibilidades de resolução, entender o modo como esse outro se relacionou com seus medos, para ampliar o repertório do que se pode pensar sobre como enfrentar os nossos medos.

Eis uma razão bem plausível para estudarmos e aprendermos história. Quando o domínio do medo nos levar a tomar decisões irracionais e perigosas (no sentido, por exemplo de atribuir o mal ao outro), o conhecimento histórico pode bem permitir a compreensão e a possibilidade de se ter uma “ideia adequada”, a fim de não sucumbir à negatividade das “paixões tristes”.

Se a Idade Média é diferença em relação ao que somos hoje, essa diferença se expressa tanto nas residualidades⁸ medievais que são atualizadas no mundo atual, quanto em medos muito singulares, típicos e atinentes: medo do estrangeiro, medo do imigrante, medo da vacina, medo do comunismo, medo do antipatriótico, medo do isolamento social, dentre outros medos que fazem parte de um mundo onde a desigualdade estrutura nossas relações, as políticas governamentais e a distribuição dos benefícios.

Nesse sentido, se lá na Idade Média o pecado e o medo do fim do mundo estava intimamente ligado à manutenção da estrutura social daquele mundo, baseada numa ideia de que a sociedade deveria ser estática, estamental e imutável (os que trabalhavam, os que oravam e os que guerreavam). Hoje, no capitalismo neoliberal, que assiste atônito ao avanço da doença, os medos dos mais pobres têm a ver com a possibilidade de ter ou não o que comer no dia seguinte. Álcool em gel, água corrente e sabonete, isolamento social e, conseqüentemente, o pânico que causa a proximidade do fim: todos estes se tornaram um privilégio.

Diferentemente do que se pudesse pensar, o medo do fim não é um imaginário, hoje, compartilhado pelos mais pobres. O derradeiro, a morte e a desesperança é um medo partilhado por muitos outros que, em diversas gradações, possuem o privilégio de poder ter medo.

8 Muitos pesquisadores têm se dedicado aos estudos sobre residualidades medievais. Trata-se de pensar, no presente, elementos culturais, imaginários, sociais do medievo, que sobrevivem como resíduos no tempo presente, no Brasil, atualizados e ressignificados. Um exemplo é o GERAM - Grupo de Estudos em Residualidade Antigo-Medieval. <https://geram-uva.wixsite.com/geram>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELUMEAU, Jean. **História do Medo no Ocidente: 1300-1800.** Uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DUBY, G. **Ano 1000, ano 2000:** na pista de nossos medos. Tradução de Eugênio Michel da Silva, Maria Regina Lucena Borges-Osório. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998, p. 20.

DUBY, G. **O ano Mil.** 2ª Edição. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1993.

FOLLADOR, Kellen Jacobsen. A relação entre a peste negra e os judeus. **Revista Vértices.** n. 20, 2016.

LE GOFF, Jacques & SCHIMITT, Jean-Claude. **Dicionário temático do Ocidente Medieval.** Tradução de Hilário Franco Junior. Bauru; São Paulo: EDUSC, 2002.



Discurso Paraninfo da Formatura do Curso de História UFRGS

Janeiro de 2020

Minha solidariedade aos colegas professores e professoras estaduais e sua luta interminável pelo direito à educação e pelo direito de receber salário e de ter um futuro.

Eu não sou digno de estar aqui. Esse lugar quase não é meu. Esse lugar é do Marvin e dos seus tambores; esse lugar é da Paula e seu antifascismo; esse lugar é da Verônica Oliveira; é “das Marias, Mahins, Marielles, Malês”; esse lugar é do Zé do Caroço; esse

lugar é do Paulo Freire; esse lugar é do Marquito e da Fernanda, que chegaram para diminuir um pouco a brancura desta instituição; esse lugar é de todas vocês. Porque a história que eu contei, desde 31 anos atrás, não pode ser a história que quero que vocês contem.

Quero que vocês contem uma história das margens, das superfícies, dos desvios, dos furos, dos excessos. E que aprendam com cada história contada, com cada encontro que tenham com cada aluno e aluna.

Quando penso no que aprendemos em uma aula de História, penso em vocês. Nas aulas que tivemos, nas aulas que vocês ministraram e no que aprendi com tudo isso.

Fiquei pensando na Revolução Francesa; na Revolução Inglesa; no Modo de Produção Asiático; no quadro das revoltas regenciais, mas só o que vinha a minha cabeça eram fragmentos da letra da música da Leci Brandão sobre o Zé do Carçoço.

Achei primeiro que fossem fantasmas.

Mas, não eram, pois tinham uma realidade quase insuportável; eram os Simulacros em sua pura aparição e singularidade.

Esse “quase” foi a tênue abertura por onde me deixei tocar e afetar por essas forças que vocês trouxeram para a minha aula: da Gabrielle com suas Heloísis; do Marvin com seus encantados tambores; do Bruno e Gabriel com sua fabulação; do Misael e seus bruxinhos; Pedro e os fantasmas (esses, sim, fantasmas) que criamos sobre a África; da Marcelli, da Laura e da Luísa e seus alunos cantando, rimando e redesenhando o passado; do Leonardo e sua imaginação. Desculpem não falar sobre

todos, mas poderia e o faria se houvesse tempo. Cada uma dessas pequenas histórias são forças gigantescas que expandiram a minha vida, mas igualmente, expandiram a vida das suas alunas.

Eis a maior das aprendizagens: a expansão.

É como se aquele “quase” que me fez hesitar e aprender com vocês e suas histórias, fosse uma potência de expansão que me fez padecer diante de cada história contada e de cada encontro, com escuta e paciência.

A expansão e a potência: geração de linhas de vida.

Eis a razão pela qual temos e precisamos de aulas de História. Não apenas de tolices como linhas de tempo, causas, significações, processos, nomes, datas, ainda que necessárias, são estabilidades que não oferecem nenhum risco.

Mas tudo o que precisamos hoje, mais do que nunca, é aceitar os riscos de expansão da vida, pra produzir outros mundos possíveis, numa época em que tudo parece ser o mesmo e que os limites parecem ser tão grandes que até dar aulas de história parece difícil.

Ultrapassar os limites da própria História contada e narrada: eis o que fazem professores de História.

É isso o que aprendemos. E é isso o que me parece vocês irão querer que seus alunos aprendam.

A aula de História é risco. É problematização. É guerra.

Afinal, são em salas de aula de História que as coisas adquirem sua inapelável provisoriedade;

E Zé do Caroço?

Zé do Caroço é uma multiplicidade.

Zé do Caroço é mulher; Zé do Caroço é Trans; Zé do Caroço é negro; Zé do Caroço é Kaigang; Zé do Caroço branco; Zé do Caroço é gay; Zé do Caroço é Nilton, é Fernando, é Marcos, é Fernanda, é Caroline Bauer, é Caroline Pacievitch, é Carmem, é Carla; Zé do Caroço é bi.

Zé do Caroço é uma criança; um sorriso, uma cor; uma vida em absoluto estado de devir. Zé do Caroço é um currículo; um conteúdo; uma aula de História.

Leci Brandão é uma professora; uma historiadora; uma contadora de histórias, logo, uma artista.

O currículo Zé do Caroço é a emergência da guerra pela diferença, pelos mais pobres, pelas operárias, por todas aquelas que saem à rua pela manhã com medo de não voltar para casa, simplesmente pelo fato de existirem: mulheres, transgêneros e muitas outras.

Uma aula de história é uma guerra pela existência.

Ela faz brilhar, ao invés de apagar; deixa falar ao invés de tolher; escuta ao invés de calar; brinca ao invés de gritar; joga ao invés de metrificar; desvia ao invés de seguir em linha reta.

Contar histórias desde estudos rigorosos feitos pelos conceitos; que nunca se esquivam de um problema historiográfico, deixando que escurram pelas linhas da sala de aula:

“afinal, o estado moderno era Feudal ou Capitalista?”

“a Idade Média se alonga ao século XIX ou estaciona no século XV?”

Mas Zé do Carço, o currículo, é mais do que essa História narrada e disciplinada. É excesso em relação à História. Transborda a História. Transforma a História. Contesta a História. E insere na sala de aula tempos não narrados: A Terra Sem Males dos Guarani; o sonho dos Yanomami; os tambores do batuque; as Heloíças de todas as Idades médias. Forças não formadas; potência, apenas potência em puro estado de vir a ser. Fluxo contínuo. Turbilhão de forças que fazem criar.

Zé do Carço abre o coração do currículo para as “histórias dos de baixo”; para a “história dos vencidos”; para as “histórias menores”; para as memórias dos povos e dos grupos; para as identidades; para a pluralidade das epistemologias e das cosmologias.

Um currículo não binário; um currículo não moral; um currículo para as histórias que ainda haveremos de contar, dos passados que ainda haveremos de inventar. Histórias e passados sem referência, sem modelos, sem padrões, simplesmente histórias e passados de pessoas que vivem o misto da vida.

Vocês são Professoras e Professores de História, feitos de sangue e magia; de carnes e sonhos; de Cronos e Aion; de identidades e de um vazio sempre à espreita para poder contemplar a “eterna novidade do mundo”.

Espero que vocês sejam feitos também de sonho e que ainda guardem aí (no coração) a utopia de um mundo estranho a este presente terrificante que vivemos hoje.

Nestes tempos bem difíceis, a aula de História, ao pensar de uma só vez o fato e o valor, abre o desarrazoado, simples e singelo sonho de se ter apenas um futuro.

No instante das contrações das rugas do meu rosto que sorri; na eternidade da qualidade intensiva desse sorriso que agora lhes diz Obrigado, eternamente.

Continuaremos Caminhando e Cantando e seguindo a canção, somos todos iguais braços dados ou não, porque a guerra só está começando e a Resistência/ Revolução ainda é um acontecimento vivo.



Nilton Mullet Pereira é licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Pós-doutorado em História Medieval, na UFRGS (2008), e Pós-doutorado em Educação, na UFSC (2017). Atualmente é professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da área de Ensino de História. Professor do Mestrado Profissional em ensino de História - UFRGS. Pesquisa as relações entre a imaginação e aprendizagem histórica.

Simone Vacaro Fogazzi é licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1989), Especialista em Museologia - Patrimônio Cultural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005) e, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). Atualmente é professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul onde também é Vice-diretora. Como artista visual pesquisa processos criativos nas poéticas da memória, do tempo e do feminino. Como professora-artista pesquisa dinâmicas da cultura escolar e processos de criação didática.