

*Juliana Alves de Andrade | Nilton Mullet Pereira (Orgs.)*

# Ensino de História

*e suas práticas de pesquisa*



2ª edição – E-book

**Juliana Alves de Andrade** é licenciada, mestra e doutora em História. Desde 2007 pertence ao Corpo Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), atuando nos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia, nas disciplinas do campo do Ensino de História. É professora do Mestrado Profissional em Ensino de História/Profhistória/UFPE. Atualmente, coordena o Grupo de Pesquisa intitulado “Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas-NEPHECs”, onde desenvolve pesquisas sobre Avaliação da Aprendizagem em História.

**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-doutor em História Medieval na UFRGS. Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na área de Ensino de História. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História – UFRGS. Pesquisa as relações entre a imaginação e a aprendizagem histórica.

Os leitores encontrarão neste livro quase a soma de todas as possibilidades de abordar questões relacionadas ao ensino de História. Os 47 autores que escreveram individual ou coletivamente os 27 capítulos deste livro permitem-nos compreender o estado da arte em nível europeu e americano em termos de investigação relacionada com o ensino da História, quer o façam da filosofia, da historiografia ou de diferentes abordagens psicológicas. Este livro constitui um material incontornável tanto para os alunos-professores como para os que os acompanham nos primeiros passos da carreira, bem como para os professores em exercício, incentivando visões analíticas e reflexivas sobre o seu trabalho cotidiano em sala de aula. É, ao mesmo tempo, um convite para valer-se dele, para dialogar com ele e a redobrar a aposta e para continuar a produzir na coincidência ou na dissidência criativa e benéfica.

Ana Zavala  
Facultad de la Cultura,  
Instituto Universitario –  
Centro Latinoamericano  
de Economía Humana.  
Montevideo, Uruguay

**Juliana Alves de Andrade  
Nilton Mullet Pereira  
(Orgs.)**

# **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**

**2ª edição  
E-book**



**São Leopoldo  
2021**

© Dos organizadores – 2021

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fernet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

Este projeto editorial e a reprodução de 200 exemplares foram financiados com recurso da CAPES, destinado aos núcleos UFPE, UFRGS, UFSC, UFMT, UEM e URCA, da rede PROFHISTÓRIA.

E59    Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. [e-book]. /  
Organizadores: Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira –  
São Leopoldo: Oikos, 2021.  
470 p.; il.; 16 x 23 cm.  
ISBN 978-65-86578-95-9  
1. Estudo e ensino – História. 2. Professor – História. 3. Historiografia.  
I. Andrade, Juliana Alves de. II. Pereira, Nilton Mullet.

CDU 37.02:93

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

# Notas sobre uma filosofia do ensino de História: um samba sobre o infinito

*Caroline Pacievitch<sup>1</sup>*  
*Nilton Mullet Pereira<sup>2</sup>*

## **Criando um samba sobre o infinito**

Um samba sobre o infinito é uma filosofia do ensino de História que se propõe a pensar não os limites, mas o ilimitado; não os marcadores temporais que conhecemos, mas a infinidade do tempo; não as explicações ou as interpretações que nos dão a ver as formas históricas, mas ir além para que uma ética nos envolva em experiências ainda inauditas. Um samba sobre o infinito não quer flertar com os já conhecidos dilemas e problemas da aula e do ensino de História. Ele quer muito mais e muito menos. Quer pensar em vez de refletir. Quer criar em vez de reconhecer. Quer simpatizar<sup>3</sup> com o tempo e contemplar sua máxima abertura para poder ver muito mais do que as marcas que os corpos deixam uns nos outros e muito mais do que as noções comuns criadas pela razão. O que queremos fazer aqui talvez seja bem menos pragmático do que indicar o lugar, o limite, o ponto de chegada e o ponto de partida do ensino de História. Quem sabe, como faziam os estoicos (BRÉHIER, 2012), algo menos sério, no sentido de que procuramos um pensamento mais próximo do absurdo do que das compreensões e das respostas.

Numa aula qualquer sobre a Primeira Guerra Mundial, a professora relata que o assassino do arquiduque fazia parte de uma organização chamada “Mão Negra” e pede que respondam algumas questões do livro didático. Um aluno a chama e pergunta em voz baixa: “Professora, o nome desse grupo não é racista?”. Pode ser só um caso de maior ou menor tato pedagógico ou de sensibilidade docente<sup>4</sup>, mas pode ser também ocasião para o professor questionar profundamente suas compreensões sobre comparação em História, anacronismo e ética no tratamento de questões sensíveis. Professoras de História teorizam sua prática quando são afetadas por algo e não quando simplesmente precisam adaptar uma técnica ou fazer um recorte no currículo. A partir dessa comoção, uma professora investiga os acontecimentos de sua aula sem deixar de dar aula. Disso pode ou não resultar uma mudança, um artigo cien-

tífico, uma novidade (ZAVALA, 2005). Mas há sempre um pensar que não separa razão, paixão e ação.

Uma filosofia do ensino de História existe para refutar a ideia de que em uma aula se realizam transposições didáticas ou que se didatizam conteúdos de uma ciência de referência para torná-los simplificados e serem oferecidos em uma bandeja às novas gerações ou a qualquer pessoa<sup>5</sup>. Ensaíamos uma filosofia para pensar no que acontece em uma sala de aula e, a partir daí, insinuar os contornos de uma área de pesquisa que chamamos ensino de História. Nesse sentido, refutamos a existência de uma transposição didática ou de simplificação ou didatização. Tampouco acreditamos que haja mediação ou qualquer outra ideia que queira dizer sobre a existência específica de um saber histórico escolar.

Assim, apresentamos nossa primeira decisão filosófica: não há um saber histórico escolar que possa ser comparado, hierarquizado, ou seja lá o que for, em relação a um saber não escolar, como um saber acadêmico, ou da experiência ou da vida cotidiana dos alunos. A suposição de um saber histórico escolar implica criar uma série interminável de distinções que hierarquizam os modos como cada lugar de enunciação dos conceitos históricos são ditos ao mundo.

Nossa segunda decisão filosófica é a crença de que a História como disciplina acadêmica cria conceitos e que o ensino de História, como campo de pesquisa, também cria conceitos.

Nossa terceira decisão filosófica é que não há uma separação necessária entre a prática de ensinar História e a produção de conceitos sobre essa prática. Como consequência, não vamos adjetivar o professor como reflexivo, pesquisador, prático-reflexivo ou intelectual nem enquadrar a pesquisa em ensino de História como pesquisa-ação, pesquisa prática, investigação participativa ou o que o valha.

Compreendemos que uma filosofia do ensino de História volta-se ao filosofar, à criação de conceitos para recortar o Caos e produzir sentidos. A criação conceitual no ensino de História, seja feita por professores da Educação Básica ou por pesquisadoras vinculadas ao Ensino Superior, dada a sua relação com a vida da aula de História, terá dificuldades em ver estabelecidos um conjunto estável de objetos de estudo, conceitos e metodologias de pesquisa, embora sejam importantes os ensaios que pretendem compilar o que temos feito (PLÁ; PAGÈS, 2014).

Criamos, neste texto, três conceitos para situar momentaneamente o que pensamos sobre a aula de História e a pesquisa sobre o ensino de História. Pensamos nisso como um samba sobre o infinito – não um samba que se dedi-

ca a pensar sobre o infinito, mas uma dança que desliza sobre o tempo. Ou seja, nossos conceitos não querem aprisionar definitivamente a aula de História; ao contrário, querem libertá-la e oferecer-lhe ritmos variados, cadências imprevistas, para conseguirmos falar sobre o que, no fundo, é inefável. Os três conceitos são o *Aular*, o *Sonhar* e o *Alegrar*.

Com eles vamos criar contornos singulares sobre os encontros possíveis do *Aular*, sobre os agenciamentos e os afetos alegres envolvidos na relação com o tempo, sobre se, afinal de contas, se produzem conceitos no que chamamos de ensino de História. A criação conceitual é o que singulariza, digamos, o lugar de fala de um campo de investigação ou de uma ciência. O cinema produz conceitos; a física produz conceitos; a história cria conceitos... E todos esses campos de criação conceitual revelam sua potência criativa exatamente aí: no fantástico mundo da tensão entre mundos possíveis, linguagem e existências.

Um samba sobre o infinito diz respeito a uma filosofia do ensino de História. Mas não pensamos que a filosofia seja mera contemplação – pois filosofia é guerra –, nem mesmo um lugar exclusivo do pensamento – porque se pensa a partir de diversos lugares – e muito menos queremos nos fazer entender por todos os leitores ou interlocutores – o que a filosofia busca não é um modo de dizer universal e muito menos um bom senso ou um consenso. Filosofar é criar conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992), isto é, recortar o Caos e criar problemas para pensar.<sup>6</sup> Filosofar é problematizar. Portanto um conceito não representa; ele problematiza e expressa. Se temos questões e problemas vitais, criamos conceitos para pensar e oferecer respostas. Criar conceitos consiste em viver, simplesmente construir condições para continuar a viver, dar conta dos acontecimentos que nos acontecem.

Um conceito não é uma representação de uma realidade exterior a ele mesmo. Ele é imanente. Ele é expressivo. Ele é um corpo. E, sendo um corpo, tal como pensavam os estoicos e sua física, ele vive de encontros com outros conceitos, com existências, com definições; sua vitalidade está no fato de oferecer resistências e padecer, mas também de agir e de cortar, produzindo efeitos de compreensão e de sentido no Caos. Sua singularidade e diferenciação fazem com que se associe a outros conceitos, sendo sempre motivo de expansão. Um conceito é também uma multiplicidade (DELEUZE, 2012). Tudo se passa como se fosse um complexo de componentes que se tensionam, se debatem e se associam. Logo o conceito não é uma representação fixa de uma realidade exterior, mas uma força que problematiza toda a realidade, criando modos de enfrentamento dos problemas. Ainda que tenha historicidade, o conceito não se deixa capturar apenas pelo lugar definido numa história; ele ultrapassa os limites tem-

porais, como imanência, sobrevoa o tempo e produz sentidos para todas as direções. E é nesse sentido que, junto ao *Aular* e ao *Sonhar*, misturamos o *Alegrear* como puro acontecimento que cria encontros alegres e expansivos.

Uma filosofia do ensino de História não se confunde com uma epistemologia, nem mesmo com uma reflexão sobre uma prática. Ela existe para produzir problemas para o campo e, a partir daí, criar conceitos. Supor uma filosofia do ensino de História é querer mostrar ao mundo que o *Aular* e o pensamento dele gerado não são uma prática que precisa de decifração nem uma teoria que olha para a sala de aula como um lugar de fazeres por onde nunca o pensamento pode transitar.

Pensamos também no ensino de História, uma vez visto e tomado como uma filosofia, como campo de pensamento, de problemas e de conceitos. Logo o *Sonhar* se torna a dimensão temporal que permite tanto ao pensamento como à própria aula de História recuarem em relação às temporalidades da História moderna, aos marcadores temporais que, a partir da linguagem, regulam o modo como representamos o tempo. O *Sonhar* joga o ensino e a aula de História (logo também o campo de pesquisa) no brutal recuo do tempo em relação a tudo o que significa estabilidade e forma. O *Sonhar* consiste no tempo puro de Bergson, no Fora de Foucault, no Caos de Nietzsche: ele é a revelação misteriosa do acontecimento.

*Aular*, *Sonhar*, *Alegrear* são acontecimentos puros que tramam e insinuem individualidades em uma aula de História. Logo não temos apenas explicações, definições conceituais, datas, informações, relações de hierarquia ou de igualdade; temos uma entrega a uma insistência em produzir historicidades, mas também sonhos e alegrias. Essa aula acontecimental é como um cristal do tempo<sup>7</sup> onde, em torno das individualidades atuais, circundam forças e singularidades virtuais, numa relação contínua que nunca deixa estabilizar o atual e nem permite uma esquivia do virtual.

O *aular* é correlato dos encontros; o *sonhar* é correlato do tempo em si; e o *alegrear* é correlato da criação.

Mas de onde vêm esses acontecimentos, uma vez que eles não são causas de nada nem são corpos físicos e extensos?

Para os estoicos, tudo o que habita o presente do tempo são corpos. Os corpos são ditos por substantivos: o professor (um ser genérico, figura de razão), o aluno (*idem*), a mesa (corpo físico) são todos corpos. Nenhum corpo é predicado de outro corpo. A sala (espaço determinado onde ocorre a aula), por exemplo, sendo corpo, não é qualidade que se diz de outro corpo, pois recebe atributos e predicados quando se encontra com outros corpos, uma vez que todo corpo é ação e paixão.

Os corpos têm uma essência, mas essa não é uma transcendência. Ela é constitutiva do próprio corpo, de tal forma que não há transcendência, senão imanência: não se diz a essência distante do corpo. A essência de um corpo não é um modelo que transcende sua existência histórica, mas é uma imanência que a constitui. A essência de um corpo é sua potência de expansão. Um corpo existe para expandir-se. E ele se expande na relação, nos agenciamentos com outros corpos. Tudo se passa como se a aparição de um corpo no presente do tempo se desse sempre quando um encontro com outros corpos se dá. Ou seja, os encontros marcam os corpos como devires. É sempre um vir a ser que faz a história do corpo e o faz produzir efeitos incorporais que complicam o tempo, cortando o presente em passado e futuro continuamente, voluptuosamente, com novos agenciamentos e novos encontros – misturas, criação de individualidades ainda inexistentes.

Ora, nada há de moral nos encontros, pois eles são a própria existência dos corpos, quando as potências de cada corpo agem e padecem, expandindo a vida, porque o mundo acontece nesse contínuo devir das relações, das misturas dos corpos.

Os estoicos também consideram que existe apenas uma substância, a natureza, o fogo primordial, que impulsiona a vida; os corpos que conhecemos são graus de tensão dessa força primordial, porque essa força não para nunca de se diferenciar, criando diferentes estados de tensão. Ao se diferenciar, ao ir da profundidade da força à sua superfície, ela se constitui com outra natureza – não física, não atual, incorporal, multiplicando efeitos puros.<sup>8</sup> Logo, a pergunta correta a se fazer não é “o que é um corpo?”, mas “qual a função desse corpo?” e, mais ainda, “o que pode, afinal, um corpo?”. Perguntar dessa maneira indica supor que o corpo em si não tem significação; o sentido não está no corpo que, como dissemos, é pura potência de expansão. O corpo em si mesmo não tem qualquer moralidade ou sentido. São as misturas com outros corpos nos devires do mundo que produzem sentidos, fazendo aparecer a potência de agir de um corpo. Nesse sentido, os encontros entre os corpos (sala, professor, aluno, revolução haitiana) produzem efeitos em sua superfície, e esses efeitos não são outros corpos, senão incorporais.

Logo, se construímos a proposição “A revolução é libertação”, estamos produzindo, no campo da linguagem, uma verdade sobre o corpo revolução, que pode ser verificada de algum modo através das fontes empíricas de que dispomos; uma revolução é libertação ou deixa de ser sempre no presente do tempo, como se tivesse aí uma história mensurável e verificável. Assim, estamos instituindo algo, normatizando, definindo, uma vez que estamos atribuindo um predicado a um sujeito (um corpo); mas, se dissermos “a revolução libertan-

do” ou “a revolução liberta”, estamos inserindo aí uma forma muito particular na filosofia estoica de dizer o mundo, pois, em vez de termos uma lógica das significações, temos uma lógica dos acontecimentos. Em vez de atribuir um significado ao corpo revolução, estamos expressando uma função do corpo revolução, um ato, um acontecer. Em vez de marcar um fato no mundo dos seres ou dos estados de coisas, como uma revolução francesa, por exemplo, que consistia na libertação do jugo do antigo regime, estamos pensando não na efetuação do acontecimento libertar, mas em fazer sobrevoar pela superfície dos corpos o que Kant (FOUCAULT, 2000) chamou de entusiasmo revolucionário, um sentido que ultrapassa o limite de sua própria efetuação espaço-temporal para ser uma disposição de libertar que concerne ao tempo em si e a nenhuma delimitação cronológica.

Ora, os acontecimentos, ainda que sejam efeitos das misturas entre os corpos, não são da mesma natureza dos corpos; eles não são seres, são extraseres, incorporais, que deslizam na superfície dos corpos, são sentidos.

Os acontecimentos criam novas dimensões temporais. Não mais o presente, mas o passado e o futuro. Não apenas Cronos, mas Aion. Um passado-futuro desdobrando-se indefinidamente. Pura ausência, já que ausentes do presente e do atual. É como se o presente, “o corte da carne feito pela navalha” (DELEUZE, 2009), fosse um cortar do presente em passado e futuro.

Segundo Aion, apenas o passado e o futuro insistem ou subsistem no tempo. Em lugar de um presente que reabsorve o passado e o futuro, um futuro e um passado que dividem a cada instante o presente, que o subdividem ao infinito em passado e futuro, em ambos os sentidos ao mesmo tempo. Ou melhor, é o instante sem espessura e sem extensão que subdivide cada presente em passado e futuro, em lugar de presentes vastos e espessos que compreendem, uns em relação aos outros, o futuro e o passado (DELEUZE, 2009, p. 193).

Uma aula de História tem sido o lugar por excelência de todas as cronologias, a ponto de confundirmos o discurso histórico com essa temporalização cronológica, como se o tempo pudesse e assim fosse reduzido ao presente, ao atual e sobretudo a uma forma de temporalizar decorrente de um modo de vida específico que se tornou universal através da colonização dos corpos e dos sentidos, o eurocentrismo.

Desse modo, um lugar (que não é deste tempo presente das coisas existentes) de criação abre-se e se mostra como uma onda imprevisível em seu movimento intrínseco, a sugerir caminhos, possibilidades e sobretudo a aceitar as múltiplas formas através das quais o tempo é experienciado: aí temos não apenas temporalidades, experiências e modos de vida silenciados, como os Yanomami, os Iorubás, os Guarani, mas temos também, no encontro com

esses outros corpos, antes disciplinados em uma aula de História, a possibilidade de criar novos mundos, novas alternativas e uma infinidade de constelações de vida nunca vistas.

### **O Aular: sobre o que pode uma aula de História**

A aula de História é lugar atravessado por acontecimentos, isto é, aquilo que se produz dos encontros. A potência dos encontros e das misturas entre os corpos, na visão de Spinoza<sup>9</sup>, relaciona-se com a produção de paixões que podem ser positivas ou negativas, conduzindo à alegria ou à tristeza, respectivamente. Não existe nenhuma medida ideal fora da própria afecção em relação a nós mesmos para reconhecer se o acontecimento é alegre ou triste. Portanto ele é neutro, isto é, não traz em si a medida ideal do bem e do mal. Afinal, o mesmo acontecimento que é sentido como mau por uns pode ser visto como bom por outros.

Para Spinoza, se tudo que existe é imanente a Deus e se Deus é perfeito, não faz sentido atribuir a ele nenhum tipo de volubilidade<sup>10</sup>. As coisas acontecem, e é inútil tomá-las como recompensa ou castigo por nosso comportamento ou então como destino inevitável, quimera ou desgraça. Avaliar os acontecimentos apenas em razão do bem ou do mal que nos fazem reflete um modo narcísico e teleológico de pensar sobre Deus, ou a Natureza, ou a História e as forças que tensionam os acontecimentos, como se tudo girasse em torno de nossos referenciais individuais. Isso não implica inação ou passividade diante da vida nem aceitação das injustiças e maldades como inevitáveis, como discutiremos adiante<sup>11</sup>. Sabemos bem que os homens brancos dormem muito, mas sonham pouco e, quando sonham, sempre o fazem consigo mesmos, como afirmou Kopenawa (2015). Ou seja, muito antes de aceitar ou se resignar diante do apagamento das existências promovido por esse “povo da mercadoria”, provocar os acontecimentos em sala de aula quer dizer produzir furos nas estruturas que construíram um mundo sem graça e uma sala de aula que repete e reconhece em vez de criar e pensar. Provocar o acontecimento é deixar jorrar o tempo em sua infinita realidade para deixar brotar existências e aprender com elas em vez de silenciá-las.

Não há saída do mundo das paixões sobre tudo aquilo que nos acontece. Não podemos ter domínio sobre o que nos afeta, ninguém consegue adormecê-las ou controlá-las, nem evitar que nos aconteçam tristezas ou injustiças. Mas, para Spinoza, há diferentes formas de pensarmos sobre os acontecimentos, cada uma conduzindo a uma maior ou menor potencialidade de ação sobre o mundo. Ele identificou, assim, três gerações de conhecimento. Na maior parte das

vezes, nós estamos na primeira forma, em que conseguimos perceber os efeitos daquilo que nos acontece, isto é, padecemos de afetos ou paixões que identificamos como bons ou maus. Paixões boas seriam aquelas que nos trazem alegria, ao passo que as más corroem nossa essência, pois prejudicam nossa potência de agir: trazem tristeza. Quando estamos submetidos às paixões, não construímos ideias adequadas porque não acessamos as causas dos afetos, não nos apropriamos, por assim dizer, daquilo que nos acontece.

A segunda geração de conhecimento implica o conhecimento das relações entre os corpos, de modo a construir noções comuns (conceitos) racionais, porque temos a capacidade ou potência de pensar. Nessa etapa, somos capazes de identificar que as coisas possuem uma essência, mas não chegamos a atingi-la diretamente; apenas criamos uma noção comum entre nós e o corpo que nos afetou, isto é, criamos uma ideia adequada. São as ideias adequadas que conduzem a afetos ativos, os quais passam a substituir as paixões – não as eliminam, mas as submetem a um tratamento racional. Ou seja, para Spinoza, não há como escapar de ser afetado por paixões, de padecer diante delas. Mas podemos, a partir da razão, compreender suas causas<sup>12</sup> e produzir afetos ativos, alegres, que conduzem à ação e à compreensão. Por aqui se nota, desde já, a íntima relação entre padecer, pensar e agir.

As afecções tristes são sempre negativas porque desequilibram nossa essência e nos fazem despende um tempo precioso com nossa própria reconstrução. Elas não nos ajudam a formar uma noção comum entre nós e o corpo com o qual nos encontramos e, assim, alcançar a segunda geração de conhecimento. Por isso precisamos dos afetos alegres para nos conduzir a ideias adequadas e ampliar, assim, nossa potência de agir, como explica Machado:

A alegria é um “ponto de partida”, uma “ocasião favorável”, um “princípio indutor” no sentido em que funciona como uma espécie de trampolim que nos impulsiona na direção do conhecimento adequado. [...] Quando [...] somos afetados de alegria e nossa potência de agir aumenta, porque o outro corpo se combina com o nosso estamos em condições ou temos a ocasião de formar a noção comum ao corpo que nos afeta e ao nosso (2010, p. 1.413).

Somos capazes de formar ideias adequadas, que passam por entender que tudo tem uma causa, mas que nem tudo está a nosso alcance e pode ser por nós controlado. Spinoza propõe usar o tempo em que não estamos padecendo de afetos negativos para ordenar e concatenar as afecções, a fim de formar ideias adequadas, isto é, promover acontecimentos que conduzam a ações e a novos efeitos. É por isso que separar razão de ação não faz o menor sentido, pois não há como ampliar o conhecimento racional das coisas sem expandir a potência de agir, o que se dá por meio de afetos ativos.

Os afetos alegres, ativos, tomam o lugar das paixões, e assim nos aproximamos da terceira geração de conhecimento, chamada de “ciência intuitiva”, que já não se contenta com o entendimento das causas, mas alcança as essências: nossa própria essência (isto é, nossa potência de agir) e a essência das coisas, que é o próprio Deus. Em Spinoza, Deus/Natureza é pura potência, é a substância primeira, que não se confunde com o Deus transcendente da tradição cristã.

Spinoza chama de Deus o que os estoicos chamavam de fogo seminal ou de forças criadoras. Essas forças não são transcendentais aos corpos, mas imanentes. Ou seja, cada corpo tem em si potências criadoras – que são a sua própria essência. Não há ideias transcendentais que impulsionam para a ação criadora, como resume Bréhier (2012, p. 11): “[...] a causa é, verdadeiramente, a essência do ser, não de um modelo ideal que o ser se esforçaria em imitar, mas a causa produtora que age nele, que vive nele e o faz viver [...]”. Deleuze e Guattari (1992) tratam Spinoza como “rei dos filósofos” justamente por ter recusado a transcendência. Assim, quando nos referirmos neste texto ao Deus de Spinoza ou à energia vital dos estoicos, estamos tratando das potências dos corpos para ação e para expansão. As causas das ações dos corpos não estão em ideias transcendentais, mas em sua própria potência, imanente às potências “divinas”, “primordiais” ou “da Natureza”. Os corpos, assim, são modos de expressão da potência divina, sendo cada corpo uma tensão dessa força.

Pela ciência intuitiva exercitamos nossa potência de compreender, que ultrapassa os limites da razão, pois não necessita da mediação dos atributos, isto é, da forma como o intelecto percebe as essências. Para Spinoza, essa forma de conhecimento é a que traz a maior satisfação possível, identificando-a como um “amor intelectual de Deus” e conduzindo à beatitude, à felicidade, à potência de agir e à liberdade. Isso em função do fato de o indivíduo se conduzir com suas próprias forças internas, não estando mais submetido às forças do exterior, que impõem limites.

A felicidade ou a tranquilidade de vida não são a recompensa por nos mantermos virtuosos (o que só seria possível se existisse um modelo único de virtude, acima de tudo e de todos), mas é o que nos fortalece para não cair sob domínio dos afetos negativos. Quanto mais ações faz o corpo, menos ele padece; logo, mais afetos alegres ele produz. A potência para agir, portanto, multiplica-se e multiplica a alegria.

Chegar à ciência intuitiva é viver nas forças, intuir-se como ser de potência e de criação; por isso a alegria. Nesse mundo não há modelos, padrões, formas; há apenas Caos e o mundo puro das forças. Mas se nossa essência é força, flertar com as forças é chegar à gênese do que somos, é intuir o real tal

como ele é em si. Por isso, o terceiro gênero não consiste em conhecer o que existe no real, tal como faz o segundo, mas estar livre para pensar e criar novos mundos, novas possibilidades de vida, ainda inexistentes. Ou seja, em vez de explicar e saber das relações do sujeito com os outros corpos e assim produzir noções comuns, no terceiro gênero, ao flertar com a essência do que somos, estamos livres para ultrapassar o que é, o que existe; trata-se de um tempo inexplorado de pura criação. O sujeito criador e criativo é aquele que ultrapassou a servidão aos afetos, mas também o conhecimento (explicação e interpretação) das coisas existentes para, com a ciência intuitiva, simpatizar com a energia vital (que é o Deus, a substância, em Spinoza) e estar num estado de liberdade para poder criar novos mundos, novas formas de vida.

No terceiro gênero, podemos ser como os loucos, como os que brincam, como os artistas, como nós, professoras, naquela aula em que é preciso bater o sinal para nos dar conta de que não estamos lutando contra portugueses no batalhão liderado pela rainha Nzinga nem adormecidos numa trincheira na Alsácia ou testemunhando a primeira troca de olhares entre Lampião e Maria Bonita. Estamos sim, momentaneamente, ultrapassando o limite das nossas explicações e de todas as narrativas históricas para ter uma experiência com a velocidade infinita dos acontecimentos.

Logo há que se considerar que o acontecimento *Aular*, aulando, não pode ser confundido com sua possível efetuação num tempo-espaço determinado – uma aula dada no dia 31 de março sobre a ditadura civil-militar, por exemplo. Ainda que os acontecimentos sejam efeitos das misturas de corpos, com eles não se confundem; mesmo que sejam expressos e ditos pela linguagem, também não se confundem com proposições que têm os estados de coisas como referentes. Logo, Aion subtrai-se ao presente, escapa ao presente; é constante linha de fuga, um passado-futuro sempre indeterminado e indefinível. Aion, portanto, é um incorporeal puro, assim como o Vazio é o incorporeal puro que se refere ao espaço. Nenhum dos dois existe, tem realidade sensível ou mesmo pode ser referido a um corpo ou a estados de coisas para poder ter realidade. É um passado que insiste e que persiste. Sempre passa como elemento insuportavelmente inapelável do tempo.

Do ponto de vista ético, o que temos aí é uma abertura indefinida para o sentido. Aquela aula sobre a ditadura civil-militar, no dia 31 de março é uma efetuação do acontecimento *Aular*, mas não se reduz a essa aula atualizada no presente do tempo. Ao contrário, ela como acontecimento incorporeal mantém-se recuada de sua própria efetuação, permitindo uma bruma de virtualidade que complica a própria criação de sentidos para o corpo que conhecemos como ditadura civil-militar e a aula sobre ela em função dos devires que esse

corpo poderá ter com outros corpos, criando incessantemente novos efeitos, novos sentidos. Mas não poderá advir daí um efeito negacionista, ainda que isso seja possível em função dos encontros em que, hoje, vemos diminuindo nossa alegria e nossa potencialidade de agir. Nunca se pode esquecer que é possível provocar os acontecimentos. Na leitura spinozista, podemos produzir afetos alegres para expandir nossa potência de agir. O negacionismo entristece; negar a ditadura é um afeto triste.

No *Aular*, entramos preparados com todas as nossas explicações sobre a ditadura civil-militar, mas nossa única segurança é que muita coisa pode acontecer a partir do momento em que escrevemos “1964” na lousa e mencionamos a palavra “ditadura”. As melhores narrativas, escritas pelas mais consagradas historiadoras, estarão conosco, fortalecendo-nos como amigos, mas serão sempre pontos enquadrados de passado que não resolvem, sozinhos, os inúmeros movimentos com o passado que os alunos têm a potência de criar: “mas, professora, meu avô disse que naquela época o país era bem mais seguro”; “professora, aqui no livro diz que eles davam choque elétrico em quem desobedecia a polícia! Que massa!”; “professora, minha mãe me disse que tem medo de que a ditadura volte ao Brasil. Eu também tenho medo”. A professora está agora pensando: “Nenhuma das minhas leituras me preparou para isso”. Mas a hesitação dura apenas o tempo necessário. Ela toma uma série de decisões, que envolvem uma escuta acolhedora, sensível e rigorosa de cada observação de seus alunos. Ela toca as páginas do livro didático e dos historiadores que leu, mas somente com as pontas dos dedos, para que os tempos conjurados pelos jovens sejam pensados e repensados nos encontros a partir de uma ética de afetos alegres. Não é transposição didática nem mediação: é liberdade criativa, amparada por uma ética de vida e de alegria.

O que pode, então, uma aula de História? Sendo um acontecimento, a aula não é transmissão, não é recontar o passado, não é apenas explicação e interpretação. A aula é encontro de corpos, em que, em potência, pode acontecer muito mais do que preveem nossos manuais de didática e se discute muito mais do que acumulou a historiografia ao longo dos séculos. Portanto, se não podemos destrinchar, classificar e congelar suas características, podemos imaginá-la como um acontecimento: o *Aular*.

Eis nossa primeira invenção nesse samba sobre o infinito: em vez de usarmos o estático “aula de História” tentaremos ter em mente o *Aular*. Não podemos defini-lo, mas qualquer pessoa que já tenha participado de uma aula de História, como aluno ou professor, formará imagens do *Aular*. Queremos que essas imagens venham como no sonho: ainda relacionadas com a percepção, com o que obtemos pelos sentidos, mas desinteressadas, sem compromi-

so com qualquer idealização da aula ou com qualquer representação. Livre. O *Aular* está intimamente relacionado a uma obstinação: fazer desse espaço de encontros de corpos um lugar por onde se pode produzir afetos alegres, por onde se pode expandir as potências de agir. Nesse sentido, exatamente aí se pode pensar uma filosofia do ensino de História como um *Sonhar*, quando nos deslocamos de Cronos e passamos a simpatizar com a beatitude, com o Deus spinozista. Nesse *Aular*, correlato de uma pesquisa que consiste no *Sonhar*, transita o *Alegrear* como acontecimento puro que provoca efeitos no tempo de uma aula de História, fazendo coincidir, num jogo de efetuação e recuo, a explicação e a interpretação histórica e a ética de afetos alegres.

### **O *Sonhar*: pesquisar sobre ensino de História**

O pensamento de Bergson (2004) sobre o sonhar promove o encontro desinteressado entre o que nossos sentidos percebem e as lembranças desimportantes, as menos pretensiosas, as pequenas, as escondidas. Um encontro caótico, sem nenhuma preocupação com a lógica ou com o sentido que passamos a atribuir somente depois de acordar.

O sonho, a esperança, a imaginação, a utopia são como vento livre que ajuda a bagunçar a linearidade e permite evocar outros mundos possíveis ou impossíveis<sup>13</sup>. Sonhar às vezes significa ter pesadelos, ou seja, submete-nos a paixões tristes. Certos sonhos também podem conduzir a uma esperança que se vincula mais ao medo do que à ação.

Portanto não há segurança no *Sonhar*, assim como não há no *Aular*. Não somos como os loucos, os artistas, os revolucionários, os místicos, que se entregam à imaginação e escapam dos limites das identidades e da impessoalidade. O máximo que conseguimos fazer é, pela arte (SONTAG, s.d.), flertar com o *Sonhar* e buscar a Alegria.

Rodrigo Souza dos Santos (2020)<sup>14</sup> deslocou-se, em sua pesquisa, do acúmulo de conteúdos para a promoção de encontros com seus pares, em que discutiam temas diversos, como: concepções freirianas de educação, questões sensíveis no ensino de História, condições de trabalho, etc. No início dos encontros predominavam as paixões tristes: os professores e as professoras constataavam suas perdas e dificuldades, inventariavam o que não tinham. Então alguém sempre se lembrava de dizer que aquilo tudo era por demais sabido e que eles precisavam pensar juntos em iniciativas para combater os ataques, para ensinar melhor, para prestar mais atenção às demandas e propostas dos alunos, enfim, para resistir não reagindo, mas criando. Aos poucos, experiências alegres eram trocadas e novas ideias surgiam. No final de quatro encon-

tros, esse grupo de docentes atuou como um iniciador (ARENDDT, 2010): constituiu um coletivo, escreveu um manifesto, realizou um seminário e preparou uma lista de iniciativas que foram desenvolvidas (e seguem) nos meses seguintes. Tendo partido de “ataques” e em busca de “resistências”, Rodrigo finalmente escolheu as palavras “vida” e “movimento” como representativas de sua análise.

Essa é a pesquisa em ensino de História como *Sonhar*: entregue aos acontecimentos, atenta aos conceitos, permitindo e estimulando a criação de paixões alegres, mesmo diante de cenários nebulosos, das feridas que doem, da fome que bate. Sobretudo resistência – ato mais digno do *Sonhar*, porque esse, livre de determinações psicológicas e exteriorizado das percepções da vigília, torna-se uma experimentação com a energia vital da criação. Tudo o que se pode fazer é pesquisar como quem cria problemas e, a partir daí, criar conceitos. É nesse processo que a resistência é um ato digno da vida, da natureza, da potência (Deus de Spinoza; Energia Vital dos estoicos), visto que o *Sonhar* é a liberação dos marcadores e dos limites temporais que nos mostram o mesmo, o já visto, e dão à nossa pesquisa nada mais do que ar de reconhecimento ou reatividade. Portanto o *Sonhar* é de outra ordem, volta-se ao poético e ao seio de Aion. O *Sonhar* não é “deste” tempo, mas do Tempo como incorporal vazio, que nos oferece não o limite, mas o ilimitado, não o reconhecido, mas o impensado. Tudo se passa como se o *Sonhar* apresentasse o real em sua brutal e inexorável causa primeira: o movimento. É nesse sentido que Corazza (2019, p. 4) conceitua pesquisa sobre a docência e sobre a aula ao afirmar que “as traduções docentes aparecem como oferendas, feitas pelos professores à humanidade, constituídas por associações, tais como as dos poemas e dos sonhos: plenas de tensão, inacabamento, desencontros, conexões, contágios”.

É por isso que a pesquisa de Rodrigo não apenas sonha com modos de resistir às paixões tristes que têm afetado os corpos de todos nós nestes tempos difíceis, mas exerce mesmo o ato e o acontecimento de *Sonhar* ao inverter a reatividade em criação.

### **O Alegregar: provocando afetos alegres**

Nos combates que vivemos no mundo, diante das paixões tristes que não podemos evitar, precisamos de repouso, consolo e abrigo: precisamos de oásis para seguir atravessando o deserto. O amor e a amizade são os melhores oásis, pois é no encontro com amigos e amores que podemos estar sem julgamentos e sem esforços (ARENDDT, 2008), promovendo paixões alegres, alimentando nossa potência de agir.

Combater as paixões negativas pela racionalidade é algo muito difícil, que demanda esforço. Spinoza tinha consciência disso; sabia que era inútil criar um imperativo moral individual, mas parecia ainda confiar no poder da amizade e defender que era mais fácil viver juntos, mesmo ainda vulneráveis às paixões, do que nos isolar da convivência, iludidos de que nossa racionalidade individualista nos protegerá das potências externas.

O *Alegria*, portanto, tem tudo a ver com a liberdade e com a amizade, já que os afetos alegres se fortalecem no encontro com outros afetos alegres e o próprio ódio pode ser destruído e substituído por amor. Considerando que as pessoas ampliam sua potência de agir ao promover acontecimentos alegres, elas se tornam melhores quando vivem em sociedade, conforme as leis comuns, e não na solidão. É isso que nos permite viver ainda mais livremente. Liberdade, portanto, não é aqui o oposto da necessidade, nem o mesmo que escolha, mas um desdobramento de nossa essência, da potência daquilo que cada um de nós já é (CHAUÍ, 2009). Estar livre é poder coincidir com Deus, energia vital de criação, que nos permite não mais apenas reconhecer o mundo, mas criar novos mundos.

Então Spinoza defende a amizade e o encontro entre as pessoas que se dedicam à segunda geração de conhecimento, pois isso faria bem para todo mundo. O problema é que isso é muito raro. É preciso “arte e vigilância” para que prevaleçam a concórdia, a justiça, a equidade, a lealdade, a piedade. Para incentivar os outros à razão, o caminho não é reforçar suas paixões, enfatizando o mal a ser combatido, mas manter o foco na criação de alegria. Pecado, castigo, penitência, punição: nada disso tem lugar na proposta de liberdade e de alegria spinozista, que nos encaminha para mais perto das essências absolutamente felizes que residem em nossa natureza, que é imanente a Deus. Nesse processo amistoso em que nos esforçamos para expandir os encontros alegres com quem convive conosco não há espaço para a morte, e sim para a meditação sobre a vida e para o perdão. Mesmo quando não conseguimos combater todas as paixões tristes que nos afetaram, ainda assim houve o esforço para compreendê-las. Apenas isso já nos deveria deixar satisfeitos e tranquilos: fizemos o possível e aceitamos nossos limites, pois nada é definitivo. Os afetos são passagens de uma afecção à outra, e portanto o que importa é o movimento e não o estado. Afinal, não há um estado ideal a se alcançar, ou o fim da história, ou a plenitude.

Quando compreendemos distintamente nossos afetos e nossa essência, sentimos uma profunda alegria, que é a alegria da abertura ao vazio, isto é, “[...] a condição pela qual o mundo passaria ao ato suas potências; ele é como a matéria desse ato” (BRÉHIER, 2012, p. 43). E é com esse amor que a mente

deve ocupar-se ao máximo, porque as ideias que se referem à energia vital dos estoicos não estão afeitas às paixões. Para usar a linguagem de Spinoza, já que Deus (potência, energia vital) é perfeito, o amor a ele não pode ser distorcido pelo ciúme, pela inveja, pelo medo. Então não pode ser destruído – ao contrário, pode ser ampliado, ao ocupar cada vez mais espaço na mente e produzir encontros de paixões alegres.

Alegrar o *Aular* é entregar-se ao movimento. O que faz o movimento acontecer é a nossa própria essência e, para Spinoza, a essência dinâmica vital, que é imanente a cada corpo. É para preservar nossa essência e expandir nossa potência que agimos e substituímos as paixões por afetos ativos.

### **Ritmos, cadências e batidas – um samba sobre o infinito**

Terminamos de escrever este capítulo no início do outono, à sombra de uma pandemia. Há quem diga que nada será como antes. Há quem aposte que o capitalismo chegou ao fim. Há quem exija o retorno imediato à sua normalidade. A nós, abrigados ao lado daqueles que amamos, restou refletir sobre os privilégios de seguir com o salário em dia e entregar-se ao tédio. A fome, o perigo, o medo de não ter como pagar as contas no mês seguinte, a doença, o desespero, a injustiça são parte da modernidade há muito tempo. Se o que chamamos de humanidade não agiu para garantir dignidade para todas e todos antes, quando o sofrimento já era escancarado, escandaloso, insuportável, por que razão o faria agora? “Ao vencedor, as batatas”: quem pode pagar pelas máscaras e pelos testes leva. Quais vidas valem mais?

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

Apesar dos currículos, das regras, dos livros, o *Aular* não quer as respostas prontas, mas não abre mão de inventar caminhos em que a indignação, o conformismo, a ingenuidade, a rebeldia, o estranhamento e a familiaridade tenham espaço e se encontrem para tentar criar o novo. As explicações e narrativas sobre o passado são como faróis, correntes de vento, inspiração, têm a potência de evocar o “silêncio dos vencidos” (DE DECCA, 1998) e de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2017), mas nunca têm pontos de

chegada obrigatórios. Assim, *Aular* foi o primeiro conceito que criamos aqui, instigados por duas decisões: a de que não há um saber histórico escolar e de que a aula de História é um cruzamento de acontecimentos irreduzível a qualquer tentativa de disciplinarização do tempo, da educação e da história.

O *Sonhar* é o segundo conceito que inventamos, movidos por duas outras decisões: a de que o campo do ensino de História cria conceitos e a de que esses conceitos não são criados apenas por um tipo específico de professor – o pesquisador, reflexivo, intelectual. Escrever sobre a aula de História pela perspectiva do sonhar tem a ver com a expansão de potências de agir, incitando-nos a ir além do cotejamento entre teoria e dados empíricos. Não há como alimentar o pensamento sem ampliar a ação. Como vimos com Spinoza, a virtude não é a busca de enquadramento em modelos, mas o próprio trabalho de pensar e de promover afetos alegres.

É por isso que *Alegrar* é nosso terceiro conceito: por ele traduzimos a insuficiência da razão e a fragilidade do intelecto diante de tudo o que pode um corpo. Pelo *Alegrar*, sabemos da inutilidade de tentar aprisionar o tempo e de construir explicações únicas com pretensões universais. Pelo *Alegrar*, sabemos que nosso poder individual para evitar o mal é limitado, mas que, quando tratamos de compreender o que nos causa mal e agir não com vingança, mas produzindo afetos alegres com os outros, isso expande nossa potência de viver ao fortalecer nossa essência.

Nosso samba sobre o infinito chega em sua “pausa de mil compassos”. Talvez muito mais do que mil, quem sabe até infinitos compassos, do tamanho da eternidade – e, se for assim, nunca será uma pausa. Ao contrário, será um samba “no” infinito, no tempo, tocando o nosso coração sempre pela diferença, contagiando-nos com a energia que constitui a essência do que somos.

## Referências

ARENDDT, Hannah. *A promessa da política*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

ARENDDT, Hannah. *Compreender*. Formação, exílio e totalitarismo. São Paulo: Cia. das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2017. Edição Kindle.

BERGSON, Henri. O sonho. *Trans/Form/Ação*. Marília, SP, v. 27, n. 1, p. 93-109, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v27n1/a08v27n1.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BERGSON, Henri. *Seleção de textos e tradução Franklin Leopoldo e Silva*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. Coleção Os Pensadores.

BRÉHIER, Émile. *A teoria dos incorporais no estoicismo antigo*. São Paulo: Autêntica, 2012.

CHAUÍ, Marilena. Sobre o medo. In: NOVAES, Adauto (org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Cia das Letras, 2009. p. 49.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338/1111>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 35, Epub, p. 04, jul. 18, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-6982019000100416&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-6982019000100416&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 05 jan. 2020.

DE DECCA, Edgar. *1930. O silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Cinema II. Imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FOUCAULT, Michel. *Hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Ensino de História, educação dos sentidos, produção de saberes educacionais: em foco um projeto de educação patrimonial. In: Simpósio Nacional de História, 26, 2011, São Paulo. *Anais*. São Paulo: Anpuh, 2011. p. 1-16. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300850862\\_](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300850862_)>. Acesso em: 31 mar. 2020.

JACOBY, Russel. *Imagem imperfeita: pensamento utópico para uma época antiutópica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LIOHN, André. Pandemia NÃO é guerra – uma entrevista com André Liohn. [Entrevista concedida a] Bruno Torturra. *Estúdio Fluxo*, São Paulo, 02 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gIz2FCshWkI>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. (Edição Kindle).

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PLÁ, Sebastián; PAGÈS, Joan (orgs.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores/UNP, 2014.

SANTOS, Rodrigo Souza dos. *Sobreviver é resistir: vida e movimento na formação dos/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Programa de Mestrado Profissional em

Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.  
SONTAG, Susan. *A vontade radical*. Estilos. São Paulo: Cia. das Letras, s.d. (Edição Kindle).

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Tradução de: Tomaz Tadeu.

VAN MANEN, Max. Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking University Educational Review*, Beijing, p. 1-23, 2008. Disponível em: <<http://www.maxvanmanen.com/pedagogical-sensitivity-and-teachers-practical-knowing-in-action/>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

ZAVALA, Ana; SCOTTI, Magdalena (orgs.). *Historias de la enseñanza de la historia: Relatos que son... teorías*. Montevidéo: Productora Editorial, ClaeH, 2005.

---

<sup>1</sup> Professora de História. Atua no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Professor da área de Ensino de História. Departamento de Ensino e Currículo, Faculdade de Educação, UFRGS. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História.

<sup>3</sup> Simpatizar é relativo ao que Bergson (1989) chamou de método intuitivo. Ou seja, trata-se de um movimento de coincidência com os objetos, com a realidade. Consiste em, diferentemente da inteligência, entrar no objeto e coincidir com o que ele tem de imensurável. Tudo se passa como se simpatizar fosse uma simpatia com a própria duração, ultrapassando os limites dos pontos de paradas definidos desde o exterior aos objetos. Então simpatizar é um modo de durar com o objeto que se quer conhecer.

<sup>4</sup> VAN MANEN, Max. Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking University Educational Review*, Beijing, p. 1-23, 2008. Disponível em: <<http://www.maxvanmanen.com/pedagogical-sensitivity-and-teachers-practical-knowing-in-action/>>. Acesso em: 31 mar. 2020; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Ensino de História, educação dos sentidos, produção de saberes educacionais: em foco um projeto de educação patrimonial. In: Simpósio Nacional de História, 26, 2011, São Paulo. *Anais*. São Paulo: Anpuh, 2011. p. 1-16. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300850862\\_](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300850862_)>. Acesso em: 31 mar. 2020.

<sup>5</sup> Transposição didática é um conceito muito comum no campo da didática. Originalmente divulgada no Brasil a partir de Yves Chevallard (2013), foi debatido por diversos pensadores do ensino de História, com destaque para Ana Maria Monteiro (2007).

<sup>6</sup> O Caos consiste no caráter geral da natureza, ou seja, é a natureza livre do que dizemos sobre ela, dos “antropomorfismos estéticos” que criamos para criar pontos de parada na velocidade infinita da natureza. O Caos significa ausência de ordem, de medida, de estratos definidos. Ele é uma tempestade de forças selvagens, por isso é energia vital de criação (NIETZSCHE, 2001).

<sup>7</sup> Deleuze pensou a ideia de imagem-cristal relacionada ao que o pensador chama de Cristais do Tempo, que consiste numa bifurcação que faz coincidir percepção e memória, onde a imagem atual convive com sua imagem virtual, tendo-se simultaneamente o passado e o presente num paradoxo que conserva todo o passado ao mesmo tempo que o presente passa. Nas palavras de Deleuze (1990, p. 102), “é preciso que o tempo se cinda ao mesmo tempo em que se afirma ou desenrola: ele se cinde em dois jatos dissimétricos, um, fazendo passar todo o presente, e o outro, conservando todo o passado. O tempo consiste nessa cisão, e é ela, é ele que se vê no cristal. A imagem-cristal não é o tempo, mas vemos o tempo no cristal. Vemos a perpétua fundação do tempo, o tempo não cronológico dentro do cristal”.

- <sup>8</sup>Na concepção dos estoicos, os acontecimentos não são corpos nem têm existência física. Por isso, quando pensam nos corpos, esses filósofos estão pensando em uma física, ao passo que, ao abordar os acontecimentos, estão propondo uma lógica, uma lógica dos acontecimentos incorporais (BRÉHIER, 2012).
- <sup>9</sup>Lemos diretamente a Ética de Spinoza na tradução de Tomaz Tadeu, mas contamos com o auxílio de Roberto Machado (2010).
- <sup>10</sup>Adiante, explicaremos brevemente como entendemos o Deus de Spinoza em diálogo com os estoicos.
- <sup>11</sup>O jornalista André Liohn, em entrevista a Bruno Torturra, critica o uso de vocabulário ligado à guerra para falar da Covid-19, pois um vírus não é um inimigo, e os acontecimentos advindos desse trágico encontro não podem ser vistos como um ataque orquestrado em nome de alguma razão oculta, seja ela o colapso do capitalismo neoliberal ou o fim do multilateralismo. Diante dos padecimentos profundamente tristes da pandemia, Liohn propõe a ação, a promoção de encontros amorosos, a produção de solidariedades. Nada disso se relaciona com a guerra, que é morte e que retira nossa potência de agir, mas um tipo de resistência e de enfrentamento que expande ações e promove encontros de vida. Discutiremos mais detidamente essas ideias ao longo deste capítulo (LIOHN; TORTURRA, 2020).
- <sup>12</sup>“A causa, por ser imanente, não é transitiva e, conseqüentemente, não se separa de seus efeitos, constituindo-os e neles se exprimindo.” CHAUÍ, Marilena. Sobre o medo. In: NOVAES, Adauto (org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Cia. das Letras, 2009. p. 49.
- <sup>13</sup>BLOCH, E. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005. SONTAG, Susan. *A vontade radical. Estilos*. São Paulo: Cia das Letras, s.d. Edição Kindle. BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2017. Edição Kindle. JACOBY, Russel. *Imagem imperfeita: pensamento utópico para uma época antiutópica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- <sup>14</sup>Professor de História há 10 anos na rede municipal de Porto. Decidiu fazer pesquisa em Ensino de História comovido pelos avanços neoliberais sobre suas condições de trabalho e sobre os ataques neoconservadores sobre sua liberdade de ensinar. Sua intenção inicial era saber mais sobre o assunto e proteger-se acumulando conhecimento sobre esses assuntos. Porém, sensibilizado pela concepção de formação docente de Antonio Nóvoa, seu trabalho de campo toma outros rumos.

Este é um livro que reúne anos de pesquisa sobre o Ensino de História no Brasil. Este texto é único na América Latina. Os posicionamentos teóricos do livro cobrem uma ausência notável e demonstram a importância desse tipo de trabalho para compreender, repensar e atualizar a pesquisa no ensino de História dentro e fora da escola. Da mesma forma, há uma intenção deliberada de discutir problemas metodológicos na pesquisa, o que mostra que, no Brasil, esse campo pode ser considerado consolidado como parte da pesquisa educacional contemporânea. Além disso, o livro oferece referências empíricas diversas e inovadoras para a pesquisa. Por fim, abrem-se novos caminhos para pensar e investigar o ensino de História, repensando as diferentes disciplinas de estudo e extrapolando os limites da escola. Este livro será, sem dúvida, uma referência obrigatória para quem deseja aprofundar-se na pesquisa contemporânea no Ensino de História não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina.

*Sebastián Plá*

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)



ISBN 978-65-86578-95-9

