

Organizadoras por
Juliana Teixeira Souza
e **Margarida Maria Dias de Oliveira**

O que se ensina e o que se aprende em História

A historiografia didática em debate

VOLUME 1

Organizadoras:
Juliana Teixeira Souza
Margarida Maria Dias de Oliveira

O que se ensina e o que se aprende em História

A historiografia didática em debate

VOLUME 1



Copyright © by Organizadores
Copyright © 2022 Editora Cabana
Copyright do texto © 2022
Todos os direitos desta edição reservados

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro
Edição e diagramação: Helison Geraldo Ferreira Cavalcante
Coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto
Revisão: Os autores
Capa: José Dias Belo Neto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

- Q3 O que se ensina e o que se aprende em história [livro eletrônico]: a historiografia didática em debate: volume 1 / Organizadoras Juliana Teixeira Souza, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Ananindeua: Cabana, 2022.
262 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89849-38-4

1. História – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores de história – Formação. I. Souza, Juliana Teixeira. II. Oliveira, Margarida Maria Dias de.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



[2021]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N.º 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 – Ananindeua – PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

Aprender com a Idade Média: residualidades e histórias menores

Nilton Mullet Pereira¹

¹ Professor da Área de ensino de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisa o tema ensino de História e Idade Média.

Os estudos medievais se têm constituído em um campo fértil de pesquisas sobre a Europa Ocidental, mas também sobre o Islã e, recentemente, sobre a África. Entretanto, o que Macedo (2009) chama de medievalística² parece ter pouco ou nenhum impacto na história medieval ensinada. Os estudos sobre a antropologia histórica, que teve como um de seus importantes investigadores o historiador Jacques Le Goff e recebeu significativa adesão de medievalistas brasileiros, também são estranhos à sala de aula da escola básica. Estudos já de longa data³ sobre o medievo no ensino escolar têm demonstrado que publicações didáticas em geral⁴ têm repetido o esquema de uma Idade Média de dez séculos que se inicia com as migrações germânicas (alguns ainda utilizam a expressão invasões bárbaras), passa pelo período de auge do feudalismo e, depois, termina com a crise do século XIV, constituindo uma História generalizada e totalizante, sem dar espaço às especificidades temporais e regionais para as quais a medievalística vem chamando a atenção. Trata-se de um passado que é um conjunto de experiências frias que não despertam qualquer posicionamento ético ou estético para as gerações do presente. Diante dessa situação, penso que é importante problematizar as possibilidades de um estudo da Idade Média que abandone a História quadripartite e o modelo generalizante e totalizante, construído com base em uma temporalidade evolucionista e linear. A partir desse movimento, é possível inserir acontecimentos da vida medieval que não guardem qualquer relação necessária com esse modelo narrativo que se constituiu

² Medievalística diz respeito à produção intelectual sobre história medieval realizada por um conjunto de pesquisadores especializados. Macedo difere esse conceito do que chama de medievalidade, que constitui uma série de referências do imaginário atual sobre a Idade Média, via de regra estereotipadas, muito comuns no cinema, nos jogos, na música ou nos *games*. (MACEDO, 2009).

³ Os estudos sobre Idade Média nos livros didáticos hoje têm alguns trabalhos já bastante divulgados. Refiro-me especificamente ao ensaio decorrente de um projeto de pesquisa coordenado por este autor, “Possíveis Passado: representações da Idade Média no ensino de História”, publicado em 2008. Depois, outros artigos e dissertações abordaram adequadamente o tema.

⁴ O ensaio “A invenção do Medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de História”, publicado em 2017, analisa livros didáticos de História e aponta a constituição desse modelo de narrativa sobre o medievo, baseada na ideia de uma História total e de uma lógica generalizante. (PEREIRA, 2017, p. 169-184).

historicamente para olhar o passado medieval nos livros didáticos e no ensino de História. Nesse sentido, procuro abordar o medievo em publicações didáticas a partir do que chamarei de distância e diferença, que se desdobra na afirmação das residualidades e das histórias menores, as quais demonstrem um desvio em relação à ideia de uma temporalidade universal, unívoca, sucessiva e linear.

A ideia de história menor foi um conceito criado para pensar práticas e temáticas em ensino de História que deixam de estar submetidas a esse modelo do tempo cronológico e aos esquemas explicativos totalizantes, que criam abstrações destacadas das realidades e das vidas dos envolvidos na aprendizagem. As histórias menores são fragmentares e acontecimentais. O conceito foi criado a partir de um roubo que faço de uma leitura do belo livro de Deleuze e Guattari (1977), *Kafka: por uma literatura menor*. Também devo mencionar a ideia de uma educação menor, construída por Silvio Gallo (2002). Uma história menor tem caráter subversivo, mas não é menor em relação a um maior que lhe seria referência. Ao contrário, ela não tem referência, sobrevoa uma superfície acontecimental e, por isso, não se estabiliza, apenas lança problemas para a imaginação, rompe com as definições cristalizadas e naturalizadas, nos fazendo lembrar que a História é das pessoas, dos corpos, das vidas. Nada disso é estável ou definitivo e, assim, a história menor ousa cruzar os fluxos e, generosamente, se deixa levar pela passagem e pelas intensidades. Por isso, ela faz gritar os silêncios, faz aparecer os invisíveis, torna experiência e narrativa a vida das pessoas comuns (PEREIRA, 2018).

RESÍDUOS E HISTÓRIAS MENORES

Uma questão que ainda se coloca relativa ao medievo nos livros didáticos consiste no fato de que esse período histórico é cronológica e espacialmente distante das realidades dos estudantes das

escolas brasileiras. Tal distanciamento tornaria dispensável o ensino desse conteúdo, criando uma espécie de objeção em relação aos estudos medievais nas salas de aula da escola básica. A mesma lógica tem servido para suspender qualquer potencial ético e político da história medieval que permita problematizar o presente e pensar as expectativas de futuro. Isso, de certo modo, explica o funcionamento da maioria das publicações didáticas que têm grande dificuldade de problematizar ética e politicamente a história e o presente por meio do estudo do medievo. Tal concepção se fortaleceu com as discussões sobre a primeira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), na qual a Idade Média não figurou como conteúdo dos currículos obrigatórios e nacionais. A propósito dessa questão, foi escrito um artigo intitulado “A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC” (PEREIRA; TEIXEIRA, 2016), com o objetivo problematizar o papel que os estudos medievais poderiam ter na escola básica do Brasil.

Neste ensaio, argumento que a diferença temporal pode ser compreendida como um dos elementos-chaves para a aprendizagem histórica sem, contudo, abandonar a necessidade de criar vínculos entre a História ensinada e a realidade dos alunos, mostrando que tal concepção não é universal nem necessária para que se possa aprender com o passado. Logo, a distância não pode ser razão para a exclusão de determinado conteúdo do currículo. No caso específico da Idade Média, as distâncias podem permitir, ao contrário do que se possa imaginar, modos singulares de se ter experiências com o passado, no sentido de produzir forças para problematizar o presente e constituir possibilidades de futuros. Essas distâncias criam espaço para o reconhecimento de residualidades, efeitos e durações que se estendem desde a Idade Média até os nossos dias – exemplo clássico da poesia de cordel no Nordeste brasileiro (PEREIRA, 2014) – e inserem modos de

olhar para o presente que se deslocam na busca de uma Idade Média imaginada que intensamente tem povoado, por exemplo, o universo das culturas juvenis – filmes, jogos e músicas.

Proponho-me a roubar o conceito de residualidade, amplamente utilizado pelo campo da literatura (sobretudo no âmbito dos estudos medievais), a fim de pensar como a noção de resíduo aproxima a Idade Média do cotidiano e da vida dos jovens estudantes das escolas brasileiras. Suponho que o estudo dos resíduos medievais que se pode encontrar em diversos campos da vida social, na cultura, nos costumes, nos gestos e, inclusive, na política e na filosofia permite observar forças que se renovam e se reorganizam, produzindo modos de vida e formas de existência desde o medievo até os tempos atuais. Conforme Martins (2015, p. 35), a residualidade “é um processo de polimento, de recriação, reaproveitamento do resíduo, que por ser matéria viva, eivada de possibilidades, dá à cristalização um caráter de infinitude”. Os estudos sobre o amor cortês e a cortesia medieval, por meio da literatura trovadoresca ou mesmo dos romances de cavalaria, podem, por exemplo, ser pontos de partida para repensar os clássicos conteúdos do campo da história medieval que têm figurado nos currículos escolares. Dentre outra série de práticas culturais medievais, os ideais de cavalaria e de cortesia podem construir conteúdos curriculares que, a partir dos resíduos daí identificados, possam expandir o próprio conceito de Idade Média (do ponto de vista temporal e espacial), pensar o potencial ético da aprendizagem com o medievo, bem como as relações dos estudos medievais com o tempo. Desse modo, o marcador de “atrasado” para as culturas medievais se desconstitui e demonstra ser possível olhar para a Idade Média como um emaranhado de temporalidades, construídas a partir da problematização que fazemos e dos acontecimentos que experimentamos.

Também argumento que o estudo do medievo possui um duplo papel: revelar e operar com a alteridade e pensar o potencial ético e

político de se estudar realidades diferentes cultural e temporalmente. Logo, a potência do estudo da Idade Média não estaria somente em sua possível familiaridade com o presente das escolas brasileiras ou com as residualidades que se pode ver na atualidade, mas com a diferença em relação ao presente, quer dizer, com o estranhamento que os modos de vida medievais podem produzir nos estudantes. O estranhamento (PEREIRA; MARQUES, 2014), além de marcar a alteridade, permitindo que os jovens olhem para si mesmos ao olharem para o outro, abre um campo de experiências ainda não catalogadas que se autoafirmam em sua incomunicabilidade e incomensurabilidade – irreduzíveis, portanto, aos conceitos do presente. A irreduzibilidade da diferença é o que, do ponto de vista ético, abre espaço para uma experiência do impensado, possibilitando futuros que não seriam desdobramentos do presente, mas criações decorrentes dessa experiência do diferente.

A discussão do problema do tempo se dará a partir da noção de acontecimento, de história do corpo e de uma história menor (PEREIRA, 2017), com a perspectiva de valorizar o potencial ético e estético do ensino de Idade Média. Desse modo, o recorte dos temas e a sua problematização se tornarão elementos centrais da criação de novos parâmetros para o aparecimento do medieval nas salas de aula da escola básica no Brasil. Nesse sentido, ainda que a própria ideia de Idade Média considere a temporalidade eurocêntrica, proponho-me a problematizar a possibilidade desses outros olhares a partir das residualidades e da diferença, que podem permitir repensar o modo de ensinar esse conteúdo e reformular temáticas e formas expressivas que possam compor novas relações com esse passado – pensar esse passado como fortemente marcado pelo que dele se disse e se construiu historicamente. Na leitura de Amalvi, por exemplo, a Idade Média é “uma fabricação, uma construção, um mito” (2002, p. 537).⁵

⁵ “A Idade Média não existe. Este período de quase mil anos, que se estende da conquista da Gália por Clóvis até o fim da Guerra dos Cem Anos, é uma fabricação, uma construção, um mito, quer dizer, um conjunto de

NOTAS SOBRE O TEMPO: O LUGAR DA IDADE MÉDIA NA HISTÓRIA QUADRIpartite

O ensino de Idade Média e o modo como esse conteúdo histórico aparece em livros didáticos remete, em geral e sem qualquer contestação, à cronologia, ao tempo contínuo e à História quadripartite⁶. O medieval aparece como uma parte da evolução da sociedade europeia tomada como universal; logo, dificilmente há qualquer devaneio ou intriga histórica que a situe em outra concepção de tempo, em outras temporalidades e até em outros espaços geográficos, com exceção do Islã e do Império Bizantino. Em razão disso, nos tempos atuais, sobretudo quando se pensa criticamente o ensino de História, é dado um valor menor para o medieval como conteúdo que possa ter potencial ético e político e que possa desenvolver o espírito crítico dos estudantes. O resultado disso é um ensino inteiramente subserviente à temporalidade quadripartite, evolucionista e linear presente, sobretudo, nos livros didáticos.

A crítica à História quadripartite não é recente, já se alonga no tempo, mas, no que concerne ao ensino de Idade Média e ao modo como esse período aparece nos livros didáticos, tais críticas não tiveram um efeito significativo. Ainda que se possa ver tentativas bem frutíferas de inserção da história da África medieval ou do espaço aberto para o Islã, a história medieval ensinada ainda não se apartou de uma concepção evo-

representações e de imagens em perpétuo movimento, amplamente difundidas nas sociedades, de geração em geração, em particular pelos professores do primário, os ‘hussardos negros’ da República, para dar à comunidade nacional uma forte identidade cultural, social e política” (AMALVI, 2002, p. 537).

⁶ A história quadripartite é o referencial principal e básico das divisões temporais dos livros didáticos de História. A narrativa se utiliza deste modelo: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Ela é usada desde a criação dos Manuais para os alunos do Colégio Pedro II, em 1837: “Os primeiros programas de História, elaborados para o Pedro II, seguiam com rigidez as proposições de Von Martius, vencedoras do concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que indicavam como se devia escrever a História do Brasil (VON MARTIUS, 1845). Seguiam as indicações do pesquisador europeu, mas já elaboradas pelo trabalho de Francisco Adolfo Varnhagen, na *História Geral do Brasil*, em 1857, que por sua vez foi modelo para os programas da disciplina História do Brasil no colégio. Os primeiros livros didáticos produzidos pelos professores do Pedro II seguiam a mesma forma de organização dos conteúdos” (ABUD, 2011). Devo mencionar também o trabalho de Forneck (2017), resultado de dissertação de mestrado em Ensino de História, que abordou as questões do tempo e da temporalidade.

lucionista de tempo e, sobretudo, não descobriu um modo de se deslocar de uma história total e esquemática, que suprime as diferenças e as singularidades de um período histórico de, ao menos, 10 séculos. Penso que problematizar as concepções temporais eurocêntricas pode ser bastante interessante para estudar a própria história da Idade Média ocidental (logo, europeia). Ao elaborar a crítica à temporalidade quadripartite e evolucionista, pode-se abrir, inclusive, as duras estruturas generalizantes criadas para apresentar o medievo aos jovens, a fim de deixar fluir uma série incrível e interminável de experiências humanas que certamente guardam um papel significativo para pensar o contemporâneo.

Meu argumento principal é que uma aula sobre história medieval pode, muito bem, estar mais relacionada ao futuro do que ao passado. O estudo da Idade Média, portanto, remete ao futuro. Se o tempo não é em si o que dele se diz, podemos pensá-lo de outro modo – ao invés do contínuo, o descontínuo; ao invés da linha, a dobra; ao invés da evolução, o fragmento; ao invés da sucessão, o labirinto. Deleuze pensou o tempo como um movimento turbilhonar. Em *Diferença e Repetição* (2006), o tempo não é a temporalidade, uma vez que, em si, não há qualidade humana instituída. A consequência dessa noção é muito importante porque ela nos indica que tudo o que dissemos até hoje sobre o tempo e todos os marcadores temporais (moderno, medieval, evoluído...) são qualidades humanas instituídas no tempo. Ora, um modo de livrar-se dessas qualidades é justamente pensar o tempo de outra forma, sem elas, abrindo a possibilidade de criar outros territórios, mudando a maneira de organizar e narrar a experiência.

Uma vez liberado o tempo das representações cristalizadas que dele fizemos e de uma certa “tirania do presente”, temos uma abertura para, como diz Pelbart (2000) a propósito do pensamento de Deleuze, “as mais excêntricas aventuras”. Isso significa que, se podemos pensar o tempo em si, as projeções que fazemos dele não são universais; se

assim se tornaram, foi em razão de uma política que estabeleceu os modos através dos quais deveríamos organizar o tempo. Tratou-se de uma delicada produção que se deu, em nosso caso, nos processos de colonização europeia na América. A supressão das apreensões particulares do tempo realizadas por outros povos foi uma maneira de impor temporalizações muito particulares, como a ideia de evolução e os marcadores como moderno e medieval. Para o estudo e o ensino da Idade Média, a consequência foi a criação da ideia de que o medievo é um período menos evoluído em relação ao moderno e ao contemporâneo. Não foi por pouco tempo que a ideia de uma Idade das Trevas povoou o imaginário das nossas sociedades sobre o medievo e, hoje, ainda que muitos livros didáticos, ao iniciar o estudo do período, se preocupem em problematizar esse imaginário, de modo geral ainda persiste um olhar evolucionista que torna a Idade Média identificada com o atraso intelectual, o domínio unívoco da Igreja Católica e o monolitismo da concepção da sociedade de ordens. Além disso, uma ideia constituída desde o marxismo, particularmente por Perry Anderson, de que entre grandes períodos históricos há sempre um momento de transição, tornou, por exemplo, a chamada Alta Idade Média (séculos V ao X) apenas um momento de grande desorganização que representava a transição entre o mundo antigo e o mundo feudal. Ao mesmo tempo, a chamada Baixa Idade Média, com o conhecido renascimento urbano e comercial, se tornou apenas a transição para a modernidade. Essa leitura sobre a Idade Média foi vital para a consolidação de uma temporalização evolucionista e para a cristalização do moderno como o momento de nascimento da razão e da crítica.

Assim, a problematização da temporalidade evolucionista é uma estratégia para abrir o ensino do medievo para a medievalística, para uma série de trabalhos de medievalistas brasileiros e estrangeiros que têm pensado com base em outras perspectivas teóricas e metodo-

lógicas que não se sustentam nem na História total e esquemática, nem num estudo do medievo que tem como referência a modernidade. Uma consequência dessa problematização é também, por exemplo, inserir estudos sobre a África que estejam desligados de uma relação necessária com os europeus, a fim de olhar para esse continente sem imputar-lhe os dogmas e os modos narrativos típicos de uma escrita da História linear e evolucionista.

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” (PELBART, 2014), uma série de consequências se introduzem na discussão sobre o papel da Idade Média nos currículos escolares da escola básica.

A primeira é abandonar, de vez, a ideia de que a Idade Média é a “infância das nações”, a porta de entrada para a modernidade e para a consolidação do Estado nacional – noção muito cara, que colocou a Europa e seus Estados nacionais como o ponto a partir do qual todo e qualquer povo e suas organizações políticas e sociais são avaliados. Com isso, a noção de uma Idade das Trevas, já muitas vezes contestada, também perde o efeito, e a Idade Média pode ser contemplada e estudada em sua “singularidade original” (PEREIRA, 2009).

A segunda consequência é pensar as residualidades medievais nos currículos escolares. Olhar para os resíduos exige pensar o tempo como uma “massa” que permite um diálogo e uma comunicação entre diferentes temporalidades. Isso quer dizer que, de uma só vez, é possível olhar para as singularidades medievais e ver, igualmente, residualidades, relações, comparações, implicações e muita aprendizagem na relação entre o medievo e outros tempos.

A terceira consequência diz respeito ao trabalho da diferença e do estranhamento. Se não há uma linha evolutiva, o passado não é mais o presente antigo menos desenvolvido, mas um fragmento de tempo que permite aprendizagem. Trata-se de olhar para a filosofia, a arte, a arquitetura, os movimentos sociais de camponeses, a poesia, as universidades, as heresias, as mulheres, os imaginários etc. como experiências de um passado que nem é exemplo, nem é frio, mas é uma virtualidade que se acumula na forma de experiências que apresentam problemáticas singulares, criando uma relação de aprendizagem com o presente, ensejando elementos de crítica à atualidade em favor da criação de novos futuros.

Criar “histórias menores” a partir do encontro com as heresias, as mulheres, a África e os camponeses exigem que a narrativa não se submeta aos chamados contextos que abordam, por exemplo, as mulheres no interior – e relativo a elas – de uma história dos homens, de um esqueleto narrativo que deixa para as mulheres os famosos *boxes*. Aliás, no que se refere aos livros didáticos, é exatamente assim que essas histórias menores aparecem. Os *boxes* são estratégias muito comuns em publicações didáticas. Eles servem para que se possa inserir uma temática ou uma definição que corre paralelamente à narrativa principal. Assim, por exemplo, tem-se a descrição dos períodos da história da Idade Média e, ao lado, verificam-se *boxes* que apresentam mulheres que realizaram práticas importantes no campo da cultura ou da política. Enquanto a narrativa principal se constitui sem fissuras, sujeitos ou corpos e como uma descrição fria e objetiva, são os *boxes* que alimentam o livro com manifestações desviantes. Mas estas estão, visivelmente, numa situação de dependência do texto principal e seu sentido maior.

TEMPO TURBILHONAR: RESIDUALIDADES E DIFERENÇA

É assim que penso um estudo da Idade Média que leve em consideração a diferença – partindo da perspectiva da história menor – e as residualidades, tendo o futuro como ponto de partida. Tudo se passa como se abandonar a ideia de que a Idade Média é um intervalo de tempo baseado em uma desorganização política e social e com pouca ou nenhuma capacidade criativa fosse abandonar os pilares da temporalidade eurocêntrica, a evolução, o progresso e a sucessão. O tempo não é sucessivo. A sucessão é algo que inserimos no tempo, é um conceito, um antropomorfismo⁷ que os homens criaram para fazer parar o fluxo temporal. Se a sucessão não é mais uma lei que me faça ver a Idade Média antes da Modernidade, como se o medievo fosse lugar de “uma infância das nações”, então posso ver a Idade Média a partir do futuro e relacioná-la com diversas outras temporalidades, espacialidades e povos.

O futuro se apresenta não como definição, mas como abertura que envolve presente e passado de uma só vez. Desse modo, pensar o passado medieval através das residualidades e das histórias menores coloca 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. A residualidade é um “passado vivo” (PEREIRA; SEFFNER, 2018), que replica o passado no presente, constituindo novas temporalizações. Entretanto, não se trata de permanências ou de mera repetição do medievo no presente, nem quer dizer que os estudos da residualidade constroem anacronismos. Também não se pode pensar que os elementos de uma Idade

⁷ Nietzsche se refere aos “antropomorfismos estéticos” (Nietzsche, 2001, §109), formas que doam ao mundo algo que não é dele, uma vez que o mundo é Caos.

Média imaginada⁸, muito comum nos tempos atuais em *games*, literatura fantástica, cinema ou música, possa ser pensado como resíduo. Pensar uma Idade Média, hoje, na forma de resíduo ou reminiscência, implica um movimento delicado de fazer uma espécie de descolonização da medievalística em relação ao moderno pensamento europeu. Não se trata mais de demarcar o medievo e circunscrevê-lo nos dez séculos que a tradição lhe reservou (séculos V ao XV).

Não foi por acaso que Le Goff criou o conceito de uma Longa Idade Média⁹, por exemplo. Se abandonamos essa periodização tradicional e reservamos o direito a um tempo “dialógico”, podemos pensar que elementos do imaginário, das culturas e das práticas sociais medievais tenham se mantido na forma de resíduo em diversos espaços e em diversos tempos, transformados e ressignificados com funções específicas e até diferentes daquelas que tinham na Idade Média. Então, falar de resíduo não quer dizer falar em permanência, mas de uma modalidade outra que implica uma torção no tempo, de modo que uma temporalidade, uma qualidade da vida, dos sentimentos, do imaginário medieval, se comunica com outras temporalidades, se insinuando nos modos de vida, nas práticas sociais de outros tempos, no caso, do presente.

Macedo demonstra a tese da residualidade através do exemplo de um castelo construído por um sertanejo chamado José Antônio Barreto, em 1984, no agreste do Rio Grande do Norte. MACEDO (2011, p. 18) conta que o que remonta à Idade Média não é a construção do castelo, mas o elemento imaginário que caracteriza um modo de “sentir e pensar” medieval, “no mais puro sentido, pois evoca um

⁸ A Idade Média imaginada consiste em uma abordagem contemporânea do medievo, que se nutre “da fantasia e da aventura. Trata-se da Idade Média do cinema, das séries televisivas, das músicas e dos jogos. Nela não se apresentam preconceitos, mas se reforça a ideia de uma Idade Média que é puro “faz-de-conta”, que pouco tem a ver com a pesquisa histórica” (CHEPP; MAIS; PEREIRA, 2015, p. 949).

⁹ A ideia de uma longa Idade Média foi pensada por Jacques Le Goff, autor do livro *Uma longa Idade Média* (2008), na esteira das problematizações realizadas sobre as temporalidades históricas por historiadores, desde Marc Bloch, concebendo as periodizações históricas como construções do presente. É assim que Le Goff pensa uma longa Idade Média que se estende até o século XIX. Podemos pensar que as residualidades medievais ultrapassem os limites desse próprio século XIX (LE GOFF, 2008).

tempo em que as imbricações entre sagrado e profano eram maiores e muitíssimo mais profundas, provocando sensações e atitudes diferentes das nossas, cativas da razão cartesiana”. Pois José Antônio construiu aquela edificação por uma inspiração divina, uma vez que foi a Virgem Maria quem lhe teria dado a missão, ainda menino. Esse traço do sentir e do pensar medieval presente nas práticas de Zé dos Montes (José Antônio Barreto) mostrou que ele estava “intoxicado pelo sagrado”, e o mais importante disso tudo é que, naquele espaço, naquele tempo e na subjetividade de Zé dos Montes havia uma “Idade Média viva e pulsante” (MACEDO, 2011, p. 18), sem compromisso com os padrões de temporalidades que se nos fizeram acreditar que eram o próprio tempo. Nada de cronologia, nada de sucessão, nada de linearidade: a Idade Média ali, viva na forma de um resíduo.

A residualidade é um passado vivo, “pulsante”, que ousa ultrapassar as barreiras das narrativas que estabelecem limites muito definitivos para o que é do passado, do presente e do futuro. A compreensão do tempo como “massa” ou como “rizoma” (DELEUZE, 1997) dá a pensar outras relações, quem sabe até inusitadas, entre as dimensões temporais que conhecemos. Essas próprias dimensões são colocadas em xeque. Desse modo, o resíduo medieval não é uma permanência, mas uma peça que nos prega o tempo, nos jogando para um abismo onde as definições do que é presente, passado ou futuro não passam de definições, nomes e conceitos criados para fazer frear o devir. Logo, o resíduo remete ao tempo que apresenta comunicações, diálogos, atravessamentos e, principalmente, coexistências.

É assim que Soares e Pontes, estudiosos da Teoria da Residualidade, afirmam que nada é novo em uma cultura – não existe uma temporalidade pura –, “toda cultura contém resíduos de outras anteriores” (2013, p. 48). Na área dos estudos literários medievais, a Teoria da Residualidade constitui-se em um campo de estudos que “busca apontar e explicar as

remanescências do modo de pensar de um determinado agrupamento social de um período de tempo específico em outro tempo diverso, tendo como base principal a Literatura” (SOARES; PONTES, 2013, p. 48). A ideia de um passado vivo se manifesta nessa teoria na medida em que, segundo os autores, “as literaturas mantêm entre si, numa incessante retomada de elementos de outros tempos e espaços que permanecem vivos no processo cultural – os resíduos” (SOARES; PONTES, 2013, p. 48). Pode-se observar remanescências da Ibéria Medieval em *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga, estudadas por Soares e Pontes; o estudo dos *exempla* da literatura de cordel, resíduos dos *exemplas* medievais, como estudou Mello (2016); e em uma série de outros trabalhos.

Até aqui, tenho procurado atestar a importância da residualidade nos estudos medievais e, sobretudo, no ensino desse conteúdo. Para tanto, tenho apresentado uma problematização da História quadripartite e das formas de temporalização tipicamente coloniais, indo na direção de uma teorização do tempo que parte da filosofia da diferença. O trabalho com a residualidade em sala de aula, sem qualquer dúvida, é um meio de acessar o medievo a partir de questões do nosso próprio tempo, o que pode permitir modos muitos importantes de olhar para a Idade Média e para o próprio presente. Entretanto, a partir daqui, ainda em diálogo com a perspectiva da filosofia da diferença, passo a justificar e a afirmar que a existência do medievo nos currículos escolares guarda semelhança com outro elemento da vida e da aprendizagem histórica, que diz respeito não às residualidades, mas a uma espécie de alteridade. Trata-se de um encontro com um medievo que se constitui de múltiplos acontecimentos que compõem um mosaico turbilhão e, por definição, não ordenado, permitindo encontros imprevisíveis que possibilitam aprendizagens inusitadas. Não se trata de voltar ao medievo para “cultivar-se”, para obter um acúmulo de erudição histórica (ainda que isso não seja algo, de modo algum, desprezível), mas para ter encontros – como dizia Deleuze (1996)

–, estando “à espreita” e à espera de novos acontecimentos. Significa abandonar uma necessidade que o presente impõe de lembrar, utilizar, cultivar e fazer o passado se tornar o elemento de uma utilidade que, vez por outra, pode torná-lo nada mais do que uma projeção do próprio presente. Isso ocorre, via de regra, quando reduzimos o passado apenas aos interesses do presente, fazendo deste a chave para criar narrativas sobre o passado. Tal concepção não é nada estranha ao ensino de História, uma vez que, desde os áureos anos 80 e a revitalização do ensino de História crítico, temos vivido sob a urgência de pensar o passado submetido às respostas que precisamos achar para os problemas do presente. Penso que, ao contrário do que se possa supor, o potencial ético e político do medievo se mantém pulsante, mesmo quando procuramos aprender sobre a Idade Média sem querer fazer dela a projeção do nosso presente e, ainda mais, quando seu estudo se dá sem qualquer relevância ou utilidade aparente, como se um estudo de um passado pudesse ser apenas um estudo sobre um passado, uma espécie de *aprender por aprender*, mergulhado em uma passividade e um certo abandono de identidade que acaba por limitar a aprendizagem.

Ora, o artigo de Oliveira (1999) mostra como o medievo foi apreendido pelos pensadores dos séculos XVIII e XIX, afirmando que as narrativas criadas sobre a Idade Média variaram em diferentes períodos históricos. Em resumo, enquanto no século XVIII a Idade Média e as instituições feudais eram vistas com desprezo e “ódio” em razão, certamente, do movimento anticlerical e antifeudal, os historiadores do século XIX viam na Idade Média o lugar da origem das instituições modernas. Para Oliveira (1999, p. 176)

Do mesmo modo que os autores do século XVIII, também eles dedicaram-se ao estudo da Idade Média. A diferença entre eles reside na função desses estudos. Enquanto para os autores do século XVIII tratava-se de destruir todo e qualquer resquício feudal, para os do século XIX a questão era recuperar as origens

da moderna sociedade, o que incluía o feudalismo, a realeza, a Igreja e a própria nobreza. Esses historiadores valeram-se do estudo da Idade Média para consolidarem a ordem burguesa.

No momento em que vivemos, os jogos, os games, a literatura fantástica e as séries de canais de *streaming* ou televisão têm um papel crucial nas culturas juvenis, e a Idade Média é vista como uma fantasia que encanta, com seres imaginários e heroicos cavaleiros donos de aventuras fantásticas. Eis o que temos chamado de Idade Média imaginada.

Mas é importante perceber que, desde o século XVIII, temos construído diferentes ideias de Idade Média, e todas elas remetem a noções contemporâneas, ou seja, a questões que os diferentes contextos tinham como urgência e que tornaram a Idade Média não mais do que projeção dessas urgências. Para os iluministas do século XVIII, o medievalismo era o atraso e a ignorância, necessários ao contraponto que uma forma de pensamento que se voltava contra a Igreja e o Absolutismo precisava. Para os iluministas em geral, o medievalismo era um passado de menor interesse, expressão ou utilidade para as realizações e o progresso da humanidade. Mas não foi somente isso. A Idade Média obscura auxiliou na construção de um *Outro* em relação à modernidade europeia. Assim foi desde o processo de colonização, com a invenção da ideia de raça (Quijano, 2005), a criação de uma Europa em oposição aos ameríndios, aos africanos ou aos povos islâmicos. Cada um destes se constituiu em *outro*, estranho, atrasado, inculto e arcaico, numa relação de valor com a modernidade europeia, sua ideia de ciência e sua narrativa racional. O medievalismo ajudou a definir essas ideias e a estabelecer como universal uma forma de temporalização absolutamente particular, linear, contínua e sucessiva.

No âmbito do ensino de História, a Idade Média foi recebida, a partir de uma historiografia marxista, também como o espaço das trevas e da obscuridade. Porém, ali também se via, além do inimigo, que

era a Igreja e a religiosidade, uma espécie de rota necessária da História humana. Assim, criticar a Igreja medieval e apontar as injustiças nas relações entre senhores e camponeses tornou-se um modo de problematizar o presente e mostrar a história da dominação e da exploração do homem pelo homem – e, diga-se de passagem, essa leitura foi deveras importante.

Mas, enquanto a historiografia marxista ou os iluministas dos séculos XVIII viam na Idade Média um estudo útil e necessário para problematizar o seu presente e reforçar a construção da modernidade (ainda que cada um a seu modo e com seus interesses de classe), os jovens que consomem a cultura *pop* dos jogos e dos *games* não buscam no passado medieval uma utilidade política ou social imediata. Creio que há algo interessante nessa Idade Média imaginada e fantasiosa da cultura pop, ainda que isso lhe aproxime um pouco dos românticos do século XIX. Transitam por ali forças que valorizam o passado medieval. Embora as narrativas de *Game of Thrones* ou *Senhor dos Anéis* pouco ou nada tenham a ver com a medievalística (a pesquisa em Idade Média), a imaginação e a fantasia deixam entrever um gosto desinteressado pela Idade Média – desinteressado, mas “à espreita”, desvinculado de uma necessidade de explicação ou compreensão que se sustenta na inteligência, na medida e no esquadrinhamento, mantendo uma distância objetiva em relação ao medievo.

Não vou estabelecer aqui comparações entre a produção historiográfica e a criação literária ou dos *games*, mas uma linha me parece atravessar os dois modos de olhar para o medievo. Entre a utilidade e o gosto fútil, atravessa uma potencialidade ética e política que torna o passado um tempo nada distante ou frio. Nos dois casos, o que temos é um outro: odioso ou exótico, atrasado ou heroico – a idade das trevas ou idade de outro (neste caso, para as culturas juvenis, mas já foi assim, primeiro, para os românticos do século XIX). Esses atravessamentos podem permitir uma abertura do passado medieval, e essa abertura, que só se dá

numa região de desinteresse e desnecessidade do presente, pode deixar entrever histórias pouco comuns nas grandes narrativas e nos grandes esquemas explicativos que têm deixado um vazio tanto de empiria como de sentidos, seja para o gosto fútil, seja para problematizar outros tempos. É dessa inflexão que surge um acesso ao passado medieval, na curvatura dessa dupla possibilidade de recepção, da utilidade e do gosto fútil, que renova tanto as potencialidades éticas e políticas do estudo do medievo quanto a aprendizagem que se pode ter com o estudo das heresias, dos imaginários, das revoltas camponesas, das mulheres, dos corpos. E é também aí que as histórias menores possuem relevância. É nesse cruzamento que se torna possível aprender com o outro: o outro tempo, as outras experiências, as outras formas de resolução de problemas, sem a perda do potencial ético e político e sem a “ditadura do presente”. Parafraseando Deleuze (1997), “quando mergulho no passado medieval, não estou certo de ter um encontro, mas parto à espreita”. Disse o pensador francês, ao responder aos questionamentos de Clare Parnet: “acho que os encontros... quando vou ver uma exposição, estou à espreita, em busca de um quadro que me toque, de um quadro que me comova” (DELEUZE, 1997).

Gostaria de pensar essa lógica do encontro como um elemento vital da aprendizagem e, com a licença de Deleuze, vampirizá-lo para pensar os encontros com o passado medieval. Eles nos livram dos grandes esquemas que procuram um sentido único para esse período histórico, nos livram de uma necessidade *a priori* em relação a esse encontro, que já defina desde o começo um contorno para o medievo, e também nos livra das temporalizações eurocêntricas, modernas, que definem o medievo e tudo que lá se criou como tendo um valor menor ou, no mínimo, infantil. É que estar à espreita, como diz Deleuze, não significa ir ao passado limitado pelas definições do presente ou por uma escuta viciada e seletiva. Significa estar atento às possibilidades de aprender que o medievo oferece, e essa atenção exige abertura, desidentificação

e uma certa passividade diante do passado. É assim que um encontro sempre promove um valor por seu fator surpreendente; é quando algo nos acontece, como se um “fora” se abatesse sobre nós e nos exigisse reflexão e aprendizagem.

Quero supor, portanto, que o abandono das amarras temporais da modernidade pode, muito bem – ainda que faça uma forte menção às residualidades e que respeite profundamente o mergulho ao passado medieval a partir as urgências do presente –, ensejar um *aprender por aprender*. É um certo desinteresse que nos leva ao medieval desarmados de qualquer preconceito, mas também dos limites identitários e temporais que nos constituem. Aprender por aprender com o passado medieval não visa excluir a potencialidade ética e política de tais aprendizagens; significa replicar o futuro no passado. O futuro como vitalidade virtual, ou seja, como forças, singularidades que povoam nosso olhar de fora, pode emergir como criação a partir dos encontros com o passado medieval, uma criação de novas configurações, novos territórios. Trata-se, portanto, de não querer replicar o presente nem no passado, nem no futuro – como se este fosse mera continuidade do primeiro –, mas de assistir ao espetáculo imprevisível de abertura para novos futuros. Para os Warlpiri, povo aborígine australiano mencionado por Pelbart, o futuro é como o sonho, onde passado, presente e futuro constituem estoques de todas as combinações possíveis “entre os elementos da existência” (PELBART, 2000, p. 49). É como se o sonho, para os Warlpiri, fosse uma camada virtual “que recobre o mundo concreto e que está com ele numa relação de troca permanente, de coalescência, de indiscernibilidade. Espécie de duplo, porém absolutamente real, que envolve os existentes atuais, recriando seus possíveis, liberando novos trajetos” (PELBART, 2000, p. 49).

Ora, um ensino que se permita “aprender por aprender”, que é capaz de introduzir o elemento do desinteresse no processo de aprendizagem, que se permite flertar com o fora, que se envolva eticamente

na construção de alternativas para o futuro, pode inserir novas temáticas, povos e experiências que não sejam tratados como o outro distante e suscetível ao valor moral de minha narrativa, mas como outros estranhos que façam nascer diálogos ainda não pensados, encontros que permitam aprendizagem para expandir a vida. As histórias menores que constituem o que conhecemos como o mundo medieval têm muito para nos ensinar: o amor cortês; os romances de cavalaria; os jovens estudantes das universidades medievais; as mulheres camponesas, estudosas, artistas; os movimentos sociais; as heresias e as diversas alternativas religiosas; enfim, uma diversidade de temáticas, experiências e movimentos que fazem ruir as grandes estruturas criadas pelo discurso histórico e, particularmente, pelos livros didáticos.

A opção que faço aqui pela história menor não implica inseri-la como boxes em certos momentos do currículo, mas “como uma prática política do currículo de História – ou seja, como um elemento que organiza e pensa as escolhas curriculares no que se refere aos recursos e formas de expressão bem como aos conteúdos e recortes no passado” (PEREIRA, 2018, p. 104). A história menor rasga as estruturas que envolvem os currículos e se coloca disposta a narrar “histórias pouco comuns com meios de expressão que param o tempo cronológico e dispõem os(as) alunos(as) na duração precisa de novas memórias e novas histórias” (PEREIRA, 2018, p. 109). É nessa medida que o tempo da história menor não é *cronos*, mas *aion*, porque o centro da preocupação não é com a organização cronológica de informações numa linha evolutiva, mas com as durações, com cada experiência, que não conhece hierarquias ou valorações: “em vez da linha, a história menor vê o tempo como labirinto e como rizoma, por onde as diversidades das durações não estão nem antes, nem depois, nem acima, nem abaixo, mas, quem sabe, num jogo de interferências” (PEREIRA, 2018, p. 116).

O MODELO DA HISTÓRIA TOTAL: UMA IDADE MÉDIA, UM SENTIDO

Examinei três coleções do PNLD 2012 - Ensino Médio, numa leitura que buscou olhar para dois elementos centrais da argumentação deste artigo: os temas recortados para pensar a Idade Média e a narrativa que se constrói para dar coesão a esse período histórico. Os dois elementos são colocados em questão a partir da possibilidade de existência de um currículo constituído por residualidades ou pelo estranhamento/diferença; um currículo que inclua uma aprendizagem histórica baseada em remanescências e passados medievais vivos no presente e que permita *aprender por aprender* com as experiências das histórias menores, numa conexão com a medievalística e a intensa produção da pesquisa historiográfica sobre o medievo. A problematização principal é o potencial ético e político do estudo do medievo que, de certa forma, responde à pergunta: por que inserir a história medieval nos currículos escolares e, obviamente, nos livros didáticos? Tal questionamento está relacionado a um *dever ser*, ou seja, a um elemento ético que define o papel de uma aprendizagem sobre o passado.

As publicações didáticas abordam a Idade Média de modo mais ou menos homogêneo. Poucas mudanças foram introduzidas ao longo do tempo e, desse modo, meu objetivo é estabelecer um diálogo entre o que se pode chamar de Idade Média ensinada, constante nos livros didáticos, e Idade Média virtual, que se insinua nos currículos e que tem lugar nas proposições feitas neste artigo, fruto de uma já longa atividade de pensamento sobre o ensino de História e, especificamente, o ensino de história medieval.

Vou me ater à Idade Média no Ocidente, procurando fazer jus à ideia de que é inadequado falar de uma Idade Média africana, visto que tal temporalização é inegavelmente europeia e eurocêntrica.

O TEMPO E A ESTRUTURA

As três coleções analisadas constroem uma narrativa baseada em uma temporalidade cronológica e obedecem a um antigo modelo que cria uma Idade Média com dois momentos de transição (da Antiguidade para o Feudalismo; do Feudalismo para a Modernidade) e um “auge” chamado Feudalismo que, via de regra, é o modo de organização social e político antimoderno por excelência: fragmentação do poder, economia ruralizada e domínio ideológico da Igreja Católica. Todas as coleções apresentam uma sucessão temporal baseada em uma origem ainda incipiente, pouco desenvolvida e atrasada em relação à modernidade. É por isso que a narrativa inicia sempre pelas migrações germânicas (uma das coleções – *Caminhos da História* – ainda utiliza a expressão “bárbaros” para se referir aos povos germânicos), passa pelo Feudalismo e as relações feudo-vassálicas para, ao final, abordar a chamada Baixa Idade Média, momento que é considerado “menos medieval” do que a Alta Idade Média e o Feudalismo, pois representa uma transição para a modernidade. Assim, com os traços iniciais da modernidade, do Renascimento Urbano à Filosofia Escolástica, passando pelo Renascimento do século XII, o medievo parece agonizar em favor de um pensamento tipicamente moderno e valorativamente melhor que seu antecessor. O modelo suga para um plano invisível tudo o que abala, minimamente, a lógica dessa narrativa. Muitas das características da Baixa Idade Média são valorizadas justamente por não serem mais medievais, mas modernas.

Esse modelo, repetido à exaustão, cria um plano invisível para as experiências medievais, que chamarei de virtual. As publicações insinuam tenuemente que há experiências singulares no medievo. Como já mencionado anteriormente ao descrever o uso de boxes, vez por outra aparecem em destaque informações sobre as universidades medievais ou o amor cortês dos trovadores e críticas importantes sobre os precon-

ceitos criados acerca do período – fragmentos deslocados da narrativa principal, o que acaba dando mais destaque a essa “narrativa mestra”, reafirmando seu caráter de “verdadeira história da Idade Média”. Isso reforça a ideia de um sentido comum aos dez séculos descritos, um sentido cuja força argumentativa se vale das contraposições ao mundo antigo e ao mundo moderno. Trata-se de uma modalidade do discurso histórico, nesse caso muito bem utilizada nos livros didáticos, que procura produzir uma lógica, uma visão de conjunto, uma coerência narrativa, uma temporalidade sem fissuras e sem singularidades.

Esse modelo é estranho às residualidades. Ainda que uma das coleções tenha uma preocupação em utilizar o medievo para pensar o presente, como veremos no próximo subtítulo, a prisão a esse modelo baseado na História quadripartite e numa temporalidade cronológica e evolucionista dificulta sair do lugar comum se sua visão de Idade Média como um passado frio, distante e desinteressante, que pouco ou nada tem a ver com a vida dos brasileiros no presente. Essa disposição do medievo num passado que nunca se relaciona com o presente, que nunca se dobra ou se bifurca, desqualifica a Idade Média de potencial ético e político e a distância das nossas práticas sociais e culturais atuais. Os resíduos que podemos ver hoje, seja nos eventos religiosos, seja na poesia de cordel ou em outros inúmeros elementos do nosso cotidiano, são invisíveis porque, justamente, a sina do modelo é invisibilizar, estabelecendo um sentido único e uma lógica que dita uma coerência sem fissuras na narrativa, que impede a existência de desvios. Em vez de tratar das heresias, trata do domínio incontestável da Igreja Católica, uma instituição monolítica e sem contradições. Em vez de abordar as práticas e relações sociais diversas, aborda uma sociedade de ordens, fundada na ideia da existência de apenas três grandes camadas sociais.

O modelo também é estranho à história menor. Ele, sem dúvida, é tributário de uma história maior; uma temporalidade que se ofere-

ce ao leitor e ao estudante como uma linha organizada por períodos de transição e por uma relação de inferioridade intelectual, cultural, econômica e política com a modernidade, não deixando entrever o potencial criativo, os sujeitos e os corpos. O que se verifica é apenas um conjunto de abstrações e generalizações. A narrativa possui o tom de uma história total, que engloba uma pluralidade que é invisibilizada no interior de um sentido único, um modelo econômico e social, e até uma mentalidade. Assim, as histórias dos estudantes nas universidades de Paris, mulheres como Hildegarda de Bingen, os modos de vida dos camponeses, os amores da nobreza, as lógicas desviantes dos hereges, as feiticeiras, as cosmologias pagãs e outra série de vidas, modos de vida e subjetividades continuam como virtualidades pulsantes, mas que não se atualizam e não viram histórias ou experiências com as quais os jovens de hoje possam aprender.

AS RELAÇÕES ENTRE A IDADE MÉDIA E O PRESENTE

Esse modelo que procurei desenhar apresenta-se, de certa forma, na coleção *Caminhos do Homem*. Ainda que a narrativa obedeça em linhas gerais o modelo, deixando pouco espaço para as histórias menores e para as residualidades, há dois elementos importantes que destaco aqui. O primeiro diz respeito à crítica constante que é realizada aos tradicionais preconceitos que nosso imaginário guarda sobre o medieval. Não são poucas as vezes em que se usa o recurso de medievalistas importantes e de documentos históricos escritos ou imagéticos para problematizar leituras cristalizadas que temos sobre a Idade Média, como se pode ver, por exemplo, em um capítulo intitulado *Idade Média: conceitos e preconceitos*, que problematiza tanto a temporalidade eurocêntrica quanto o modelo quadripartite, e na seção “Sabendo um pouco

mais”, onde há uma atividade que procura pensar as visões criadas sobre a Idade Média na História, nesse caso específico, o Romantismo:

Responda em seu caderno:

Como contraponto à expansão napoleônica ocorrida no início do século XIX, verificou-se um despertar das nacionalidades em diversos países europeus. É possível estabelecer uma relação entre essa nova realidade e a “reabilitação” da Idade Média? Explique. (BERUTTI, 2010, p. 107)

A seção “Sabendo um pouco mais” apresenta uma discussão conceitual sobre a História das mentalidades e a nova visão de Idade Média construída por essa perspectiva:

Responda em seu caderno:

Em sua opinião, por que a História das mentalidades possibilitou aos historiadores “descobrir” uma “nova” Idade Média?

Com base nessa perspectiva, registre em seu caderno três objetos que estão presentes no cotidiano de sua sala de aula e que, portanto, podem se constituir em fontes históricas do tempo em que você e seus colegas vivem. Quais informações relevantes essas fontes fornecem?

O que os personagens representados na parte inferior do afresco pintado por Giacomo de Clusone e que estão ajoelhados estariam tentando negociar com a soberana Morte? É possível identificar o que esses personagens oferecem a esta? Quem seriam eles? (BERUTTI, 2010, p. 110)

Em “Discutindo a História”, coloca-se em questão os processos migratórios ocorridos ao final do Império Romano, mostrando o debate historiográfico em torno da questão no item *Invasões bárbaras ou migração dos povos?* (BERUTTI, 2010, p. 114)

O segundo elemento diz respeito ao fato de que a coleção Caminhos do Homem dá uma dinamicidade maior à narrativa, uma vez que insere, de modo significativo, as relações entre o passado medieval e o presente. Faz esse movimento sem cair em anacronismo, sendo sempre sustentada pela medievalística, permitindo um diálogo e uma aprendizagem com o passado. Isso pode ser observado em algumas estratégias: a seção “Presente Passado”, já no início da abordagem sobre a Idade Média, utiliza a obra de Duby, *Ano 1000, ano 2000: na pista de novos medos*, para propor uma problematização dos medos e ansiedades do presente, sobretudo o medo do outro e seus efeitos para as relações entre as pessoas, e, ao final da seção, apresenta a seguinte atividade:

Responda em seu caderno:

Frequentemente a mídia veicula notícias a respeito da discriminação contra imigrantes em alguns países europeus (contra turcos, árabes, africanos etc.), nos Estados Unidos (sobretudo contra hispânicos e mesmo brasileiros), no Japão (contra descendentes de japoneses nascidos em outros países, inclusive no Brasil) etc. Registre em seu caderno duas razões que na ótica de quem discrimina, justificariam tal atitude. Em sua opinião, qual o melhor caminho para a superação de preconceitos – não apenas os apresentados no texto e nas fontes iconográficas – e atitudes discriminatórias contra os outros? (BERUTTI, 2010, p. 101)

Ao tratar das populações europeias, usando recursos de mapas e de textos, uma atividade problematiza:

Responda em seu caderno:

A análise em conjunto dos cinco primeiros mapas possibilita uma compreensão das transformações históricas pelas quais a Europa passou entre o século III e o século IX? Explique.

A construção da União Europeia a partir da segunda metade do século XX pode ser entendida, também, como uma restaura-

ção do espaço anteriormente ocupado pelo Império Romano? Explique.

A Turquia, que tem uma parte de seu território no continente europeu, é um dos países que pretendem fazer parte da União Europeia num futuro próximo. Contando com a orientação de seu professor, registre em seu caderno as razões apontadas por diversas lideranças europeias que dificultam a entrada da Turquia nesse organismo internacional.

O autor do texto chama a atenção para o fato de que a miscigenação constitui uma “fonte de progresso”. A observação atenta dos mapas 2 e 3 confirma a tese do autor de que nessa época ocorreu uma mistura entre diversos povos?

Você percebeu que, na formação da sociedade europeia, a miscigenação e o intercâmbio cultural foram uma constante na passagem da Antiguidade para o mundo medieval. Assim, em sua opinião, o preconceito e a discriminação que se observam em diversos países europeus contra os imigrantes na atualidade têm alguma fundamentação histórica? Explique. (BERUTTI, 2010, p. 119)

A atividade a seguir foi extraída de uma longa discussão sobre o papel da Igreja na época medieval:

Responda em seu caderno:

A história da sociedade humana é feita de rupturas e permanências. No primeiro texto, observa-se a enorme influência dos clérigos na sociedade feudal. Em sua opinião, nos dias de hoje a influência da religião e, portanto, das lideranças das igrejas, aumentou ou diminuiu? Explique. (BERUTTI, 2010, p. 134)

Enfim, essa coleção parece ter um papel importante tanto na desconstituição da narrativa de uma história total, quanto na abertura para pensar o passado medieval em conexão com o presente. Porém,

destaco que o próprio título da coleção ainda dialoga com uma narrativa de história mestra, que é masculina e eurocêntrica.

UMA CONCLUSÃO: MANIFESTO PELAS POLÍTICAS CURRICULARES DA DIFERENÇA

Residualidades, histórias menores, diferença e elemento ético/político. A partir desses conceitos, construí um conjunto de premissas que se basearam na ideia de que a Idade Média é, sim, um conteúdo adequado para os currículos escolares e os livros didáticos. Entretanto, isso não se dá, em minha perspectiva, por razões de ordem utilitarista ou em função da necessidade de uma visão de conjunto, que implica a construção de uma narrativa coerente e totalizante do medievo. Não é necessário argumentar muito para se fazer entender que qualquer período histórico – a Idade Média, por exemplo – é um “antropomorfismo estético”, uma invenção que serviu para frear o tempo, recortar o Caos, produzir modos de relação dos contemporâneos com o passado. Logo, é bastante provável que o ensino de História seja capaz de pensar outras temporalidades, outros recortes, outros modos de fazer e de produzir sentido em sala de aula que não os cânones estabelecidos pela temporalidade eurocêntrica ou pela ideia de uma história total, que cria uma lógica que recolhe em si as singularidades e as forças descontínuas das experiências humanas.

Há diversas tendências teóricas na História e outras leituras no campo da metafísica ou da Filosofia da História que se oferecem para o pensamento e que permitem produzir novas formas de relações com o passado. Mas é também preciso considerar que há outras cosmologias, outras experiências temporais de outros povos – os Yanomami, por exemplo – a que a aula de História precisa estar aberta e atenta. A própria Idade Média oferece experiências estranhas ao modelo quadripar-

tite ou da história total, práticas sociais e culturais diferentes dos modos de temporalização que estamos acostumados. Isso tudo quer dizer que não estamos presos à Idade Média dos 10 séculos, não somos prisioneiros de uma Idade Média média, e também não estamos obrigados a ver o medieval situado no que conhecemos como Europa Moderna. Podemos pensar outros modos de aprender com esse conteúdo, e isso significa partilhar sua potência ética e política.

Pensar o medieval a partir das residualidades e das histórias menores corresponde ao pensamento de um tempo rizomático e ao aprender por aprender – duas situações relacionadas à aprendizagem histórica e que não negam a importância de uma aprendizagem através de disparadores do presente. Mas aprender é muito mais complexo e aberto do que fazer do passado uma interpretação útil ao presente, ou, por outro lado, reduzir o passado com base nas necessidades identitárias e políticas do presente – questões todas importantes politicamente na época em que vivemos. Trata-se da aprendizagem como abertura, expansão da vida, acúmulo de energia, flerte com a energia vital.

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 medieval, afirma suas “pulsantes” experiências, deixando que se escutem as histórias menores e dando visibilidade aos resíduos que embaralham nossas concepções temporais.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, 2011.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. **Conexões com a História**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- AMALVI, Christian. Idade Média. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. **Dicionário temático do Ocidente medieval**. Bauru/São Paulo: EDUSC/Imprensa Oficial, 2002, p. 537-551. vol. I.
- BERUTTI, Flávio. **Caminhos do homem: história, ensino médio**. 1. ed. Curitiba: Base Editorial, 2010. v. 1.
- CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. **A escrita da história**. 1. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2010. (Coleção A escrita da história).
- CHEPP, Bruno, MAIS, Guilherme, PEREIRA, Nilton Mullet. O potencial pedagógico da Idade Média Imaginada. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2. ed., 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- _____. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. 34. ed. São Paulo, 1997. vol. 5.
- DUBY, George. **Ano 1000 ano 2000 na pista de nossos medos**. 1ª ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- FORNECK, Mara Betina. **Ensino de História, tempo e temporalidades: uma experiência de formação continuada com professores de História de Arroio do Meio/RS**. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 169-178, 2002.
- L'ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze. **Entrevistas com Claire Parnet**. Realização de P. A. Boutang. Paris: Video Edition Montparnasse, 1996. 3 DVDs.
- LE GOFF, Jacques. **Uma longa Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- MACEDO, José Rivair (Org.). **A Idade média portuguesa e o Brasil: reminiscências, transformações, ressignificações**. Porto Alegre: Vidrúguas, 2011.

MACEDO, José Rivair. Cinema e Idade Média: perspectivas de abordagem. *In*: MACEDO, José Rivair; MONGELLI, Lênia Márcia. (Orgs.). **A Idade Média no Cinema**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009. p. 13-48.

MARTINS, Elizabeth Dias. A cristalização da Idade Média na literatura brasileira. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 17, n. 2, p. 33-38, 2015.

MELLO, Beliza Áurea de Arruda. Tradições discursivas dos Exempla: da Idade Média aos folhetos de cordel. **Revista do GELNE**, Natal, v. 18, n. 2, p. 247-275, 2016.

MOISÉS, Massaud. Vestígios da Idade Média na ficção romântica brasileira. *In*: LEÃO, Ângela Vaz; BITTENCOURT, Vanda de Oliveira (Orgs.). Encontro Internacional de Estudos Medievais da ABREM, 4., 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, Terezinha. A historiografia francesa dos séculos XVIII e XIX: as visões iluminista e romântica da Idade Média iluminista e romântica da Idade Média. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 21, n.1, p. 175-185, 1999.

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

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. A cristalização do imaginário medieval na literatura de cordel. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 188-207, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet. Amor e interioridade no Ocidente Medieval: as cansos de Guilherme IX. **Ler História**, Lisboa, v. 57, p. 33-58, 2009.

_____. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 103-117, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do Medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de História. *In*: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.). **Livros didáticos de História**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 169-184.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. **Possíveis passados**: representações da Idade Média no ensino de História. Porto Alegre: Zouk, 2008. v. 1.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; MARQUES, Diego Souza. Narrativa do estranhamento: ensino de História entre a identidade e diferença. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 14, n.1, p. 83-102, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet; TEIXEIRA, Igor Salomão. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos**, Maringá, v. 20, n. 3, 2016.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História geral do Brasil ...** Tomo segundo. Rio de Janeiro: E. e H. Laemmert. Madrid: Imprensa de J. del Rio, 1857.

VON MARTIUS, Carl Friedich Philipe. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, IHGB, n.6 (24), p. 381-403, jan., 1845.