

O CONHECIMENTO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

seus usos nas dimensões práticas da vida

The historic knowledge in basic education: uses in the practical dimensions of life

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos
FARIAS^I

 katiafarias@unir.br

^IUniversidade Federal de Rondônia (UNIR),
Porto Velho, RO, Brasil.

Eduardo Servo
ERNESTO^{II,III}

 eduardo.ernesto@fimca.com.br

^{II}Secretaria Municipal de Educação,
Porto Velho, RO, Brasil.

^{III}Centro Universitário Aparício de Carvalho,
Porto Velho, RO, Brasil.

RESUMO

O presente trabalho é desdobramento de uma investigação de tese vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade federal situada no norte do Brasil. O objetivo é descrever práticas escolares que mobilizam o conhecimento histórico e seus usos nas dimensões práticas da vida, *lócus* em que esses conhecimentos se efetivam em distintos jogos de linguagens, considerando práticas socioculturais que transgridam usos lineares do tempo e concepções mnemônico-mecanicistas que geram compreensões empíricas e verificacionistas no âmbito do ensino de História na educação básica. A atitude teórico-metodológica assumida na pesquisa tem suporte nos conceitos: jogos de linguagem e terapia filosófica, de Wittgenstein; desconstrução, de Derrida; e terapia desconstrucionista, de Antônio Miguel. As análises e discussões da temática “Dia da Consciência Negra: como é ser negro? Efeitos e afetos de ser negro no Brasil” foram escritas em jogos de cena, com uso de citações e enxertias, bordejando as fronteiras entre o texto acadêmico e a arte teatral, ao modo da nossa proposta terapêutica não cartesiana. Os resultados apontam possibilidades de mobilização do conhecimento histórico com foco em problematizações do presente, ao analisar os usos do conhecimento histórico na vida prática, problematizando-se as similaridades/significações entre o passado e o hoje, em um movimento desconstrucionista

ABSTRACT

The present work is an unfolding of a thesis investigation linked to a Graduate Program in Education at a federal university located in the north of Brazil. The objective is to describe school practices mobilizing historical knowledge and its uses in the practical dimensions of life, the locus in which this knowledge takes effect in different language games, considering sociocultural practices that transgress linear uses of time and mnemonic-mechanistic conceptions that generate empirical and verificationist approaches in the context of teaching History in basic education. The theoretical-methodological attitude assumed in the research is supported by the concepts: language games and philosophical therapy, by Wittgenstein; deconstruction, by Derrida; and deconstructionist therapy, by Antônio Miguel. The analyses and discussions of the theme “Black Consciousness Day: how is it to be black? Effects and affections of being black in Brazil” were written through scene games, using quotations and grafting, bordering the boundaries between academic text and theatrical art, in the manner of our non-Cartesian therapeutic proposal. The results point to possibilities for mobilizing historical knowledge focusing on questioning the present, by analyzing the uses of historical knowledge in practical life, questioning the similarities/meanings between the past and today, in a deconstructionist movement of violent, warlike

de posições violentas, bélicas e silenciamentos – como as da colonialidade – ressignificadas na contemporaneidade. Portanto, os processos terapêuticos via linguagem descritos neste trabalho apontam para possíveis “formas de tratamento/terapia” para o ensino de História na educação escolar.

Palavras-chave: práticas escolares de História; conhecimento histórico; educação escolar; jogos de cenas.

positions and silencing – such as those of coloniality – resignified in contemporary times. Therefore, the therapeutic processes via language described in this work point to possible “forms of treatment/therapy” for teaching History in school education.

Keywords: History school practices; historical knowledge, school education, scene games.

Este trabalho é desdobramento das análises e descrições de uma investigação doutoral, vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade federal situada no norte do Brasil. A pesquisa tem mobilizado 26 alunos da educação básica (6º ao 9º ano), regularmente matriculados em uma escola municipal, localizada na zona rural de uma cidade no norte do Brasil,¹ a partir de aulas que abordaram temas de História do Brasil, Cidadania, Direitos Humanos e Dia da Consciência Negra. Uma parte desse movimento é descrito neste artigo, ou melhor, encenado, em uma proposta de jogo de cena teatral,² em que participam as vozes do professor de História e alunos da referida escola.

Como o conhecimento histórico pode mobilizar as dimensões práticas da vida, em um movimento de transgressão ao uso linear do tempo e práticas mnemônico-mecanicistas que geram práticas empíricas e verificacionistas no ensino de História? Com esta questão-problema, este trabalho convida o ensino de História para uma proposta de terapia desconstrucionista³ (Miguel, 2015), ao descrever práticas que mobilizam e impulsionam o conhecimento histórico para seus usos nas dimensões práticas da vida, local onde esse conhecimento se efetiva em diferentes jogos de linguagem (Wittgenstein, 1999).

Dessa forma, no campo das práticas escolares de História, nossa investigação mobiliza que alunos da educação básica cruzem temporalidades em direção a problematizar a contemporaneidade, o que dá mostras do estreito vínculo entre conhecimento histórico e o presente, ao problematizar o passado, em um movimento de analisar as similaridades entre essas temporalidades, com o intuito de enxergarmos possíveis rastros, rupturas, permanências e, talvez, fantasmas que ainda nos assombram.

Em outras palavras, ao longo da nossa investigação, enxergamos a possibilidade de que, ao estudar aspectos da História do Brasil, o aluno da educação básica problematize os efeitos/significações de um país formado socioculturalmente sob a égide do autoritarismo, de violências e da escravidão. Então, nos perguntamos: eventos tão estruturais (do ponto de vista das correlações de forças e práticas culturais) foram abandonados do dia para a noite a partir da institucionalidade da Lei Áurea (1888)? As possíveis respostas talvez nos levem para uma experiência de tempo passado, como algo fantasmal (Derrida, 1994), enquanto significações e experiências que insistem em nos visitar – como espaçamento do tempo, enquanto ressignificações vivas/(re)vividas –, seja nas faixas de pedestres, no trabalho análogo à escravidão, quando irmãos que, infelizmente (e não por fatalidade), buscam ossos como único acesso a proteína, seja nas biografias megalomânicas e sádicas que atrelaram/atrelam ódio à política.

Entendemos que o conhecimento histórico tem a possibilidade de problematizar essas lógicas bélicas que pesquisadores dos mais diversos campos têm chamado de colonialidade e que, infelizmente, parecem ter sido ressignificadas em nossas relações

socioculturais na contemporaneidade. Somos um país racista, em que determinados grupos defendem institucionalmente a exploração econômica da vida, as hierarquizações nas relações interétnicas e a violência travestida de liberdade de expressão. Assim, de forma não ortodoxa, nossa proposta de investigação descreve o passado e suas aproximações com o presente, em um movimento que problematiza, em uma visão panorâmica, nossas experiências com o tempo, ou seja, as similaridades entre o que já fomos e o que estamos (Derrida, 1991; 1994). Essa ação coloca o ensino de História no divã terapêutico, ao invés de fixar nossos olhares no passado como ponto cronológico a ser resgatado, como partes divisíveis do tempo (Derrida, 1991), ou no futuro, como projeções de “achismos”.

Na esteira desse pensamento, a partir do enfoque pós-estruturalista⁴ da terapia desconstrucionista, sugerimos a transgressão à psicologia empírico-intuitiva, que entende as práticas escolares de História como práticas mnemônico-mecanicistas (Miguel; Vilela, 2008) de gerenciamento do tempo, contribuindo para uma percepção dessa disciplina escolar como memorização de nomes e datas, em uma linha reta, com pontos e periodizações socioeconômicas. A nosso ver, tais práticas não são atraentes aos alunos da educação básica, pois tornam a experiência do tempo algo fixo, portanto, morto. Sugerimos, ao contrário, que o conhecimento histórico é algo vivo, dada sua possibilidade de mobilizar indivíduos, desencadeando problematizações e ressignificações do tempo, posições e possibilidades de produção de conhecimento na/para a vida prática.

Nesse esteio de desconstruções e (re)construção de lugares/conhecimentos outros (ressignificações), buscamos romper a ideia de metafísica da presença (Derrida, 1991; 2004), comumente presente no ensino de História, que compreende o conhecimento histórico como dados quantitativos, fatos lineares e objetivos, a partir de uma ideia de verdade única, respaldada em ilustrações e documentos oficiais. Ao propormos mobilizar o ensino de História em uma espécie de “terapia desconstrucionista” (Miguel, 2015), nossa compreensão metodológica busca problematizar e descrever o conhecimento histórico em sentido contrário a julgamentos objetivos de verdades únicas, causas e efeitos na perspectiva linear (Derrida, 2001). Desse modo, buscamos, no âmbito da linguagem, tornar visível o que pode estar invisível e silenciado nas práticas que mobilizam o ensino de História, confeccionando e propondo possibilidades de problematizar questões contemporâneas.

Nesse sentido, voluntária ou involuntariamente, o presente quase sempre tem algo a dizer/problematizar sobre o passado. Não estamos afirmando que a disciplina de História, na educação básica, serve para tentar superar o passado, que o pretérito é uma mera acumulação de presentes ou qualquer proposição que hierarquize ou dicotomize passado *versus* contemporâneo, caindo em anacronismo. Ao propor mobilizar o conhecimento histórico nas dimensões práticas da vida, não estamos sugerindo uma espécie de “licença” para transpor para o presente as dimensões socioculturais de outros tempos e espaços, como mera correlação ou exemplificação temporal entre passado/presente. Tal ação seria suprimir o passado como diferença, condição fundamental para a produção do conhecimento histórico, além de propor um estudo histórico como caixa/molde, um ‘encaixar o modelo’, o que foge totalmente às análises e formas que estamos propondo para desenvolver pesquisa há quase duas décadas.

No presente trabalho, sugerimos uma espécie de anacronismo controlado (Lourax, 1992), devido à possibilidade de se abordar o tempo presente na dimensão escolar, ao cruzar temporalidades, com o intuito de problematizar questões contemporâneas e, também, em uma tentativa de criar processos de compreensões de como os indivíduos, no presente, podem se relacionar com as marcas/experiências de distintas manifestações humanas com o tempo, sem rotulá-las negativamente a partir do olhar do presente como espécie de

“juízes do tempo”, em um movimento de análise e descrição de significações do passado que talvez tenham sido ressignificadas no presente. Na concepção de Derrida (1991; 1994), o passado existe enquanto significações que ocupam um espaço, um espaço no presente; assim, apontamos a necessidade de que, na educação básica, sejam consideradas problematizações desses espaçamentos do tempo, sobretudo de significados bélicos, como as práticas da colonialidade.

Feitos alguns apontamentos iniciais quanto a nossa proposta terapêutica para mobilizar o ensino de História, apresentamos a tessitura e a organização estrutural deste texto:

a) na primeira sessão, intitulada *Mobilizando o conhecimento histórico nas dimensões práticas da vida*, problematizamos o que estamos sugerindo quando falamos sobre conhecimento histórico nas dimensões práticas da vida e as possibilidades de problematizar esse conhecimento na vida prática, movimentadas pela posição de espaçamento de tempo, conforme propõe Jacques Derrida (1991; 1994), ao entrelaçar as similaridades entre passado e presente e a transgressão ao uso linear do tempo e práticas mnemônico-mecanicistas que geram práticas empíricas e verificacionistas no ensino de História.

b) na segunda sessão, *O jogo de cena – Dia da Consciência Negra: como é ser negro? Efeitos e afetos de ser negro no Brasil*, entrelaçamos as fronteiras da escrita acadêmica e da escrita teatral: as vozes de alunos e do professor de História mobilizam conhecimento histórico em uma proposta que busca romper a construção de conhecimento baseado na ideia de racionalidade, de verdade e de objetividade. Convidamos o leitor para um voo panorâmico e terapêutico tecido nas páginas seguintes.⁵

Mobilizando o conhecimento histórico nas dimensões práticas da vida

Aprofundamos aqui o problema discutido em nossa investigação doutoral: mobilização do conhecimento histórico nas dimensões práticas da vida. Entendemos que o conhecimento histórico não mobiliza apenas a teoria da História quanto às diversas maneiras de indagar e escrever questões que envolvam o homem no tempo, mas envolve também o ensino de História ao movimentar esse conhecimento em problematizações e intervenções na vida prática, em que o indivíduo “está no mundo”, efetivando o conhecimento em seus diferentes jogos de linguagens (Wittgenstein, 1999).

Nesse contexto, consideramos fundamental problematizar práticas culturais (que emergem e submergem do/no contemporâneo), em um país como o Brasil, que não analisou ainda de forma satisfatória a barbárie de humanos escravizarem humanos em nome de projetos econômicos que aviltaram corpos e subjetividades, cerceando a condição de humanos a irmãos africanos e indígenas durante quase quatro séculos. Parece que reproduzimos esses colonialismos como se fossem uma espécie de “carma histórico, portanto coletivo”. Infelizmente, atualizamos essas significações em nossas relações socioculturais, por isso históricas, naqueles que compram/não compram carne no açougue, nos que que atravessam/não atravessam com tranquilidade a faixa de pedestre, enfim, em todos aqueles que têm sua cidadania cerceada por práticas racistas e bélicas, sem nenhum incômodo de uma parcela significativa de pessoas. Essas práticas começam a sofrer problematizações por meio de diferentes processos terapêuticos, trazendo para a mesa de jantar a seara de discussões sobre elementos sociais, econômicos e culturais que estavam, há séculos, “embaixo do tapete”.

Considerando o exposto, problematizamos o papel da educação escolar, mobilizando o ensino de História por meio de propostas que movimentam transgressões a cerceamentos e violências escondidas nas bordas da linearidade e da factualidade, que estão mais a serviço da reprodução dos horrores e centralismos do que da problematização dessas

práticas que chegam à contemporaneidade, ao agora, como uma espécie de passado/fantasma que ocupa um lugar/tempo no presente, o espaçamento do tempo derridiano (Derrida, 1991;1994). Afinal, como bem abordam Foucault (1972), Derrida (2001) e Miguel (2015), a História comumente aparece como disciplina(dora), conteudista e meritocrática, atuando como amálgama reprodutor dessa situação conflitiva que chega à atualidade. Portanto, entendemos que é chegada a hora de um corpo a corpo com nosso passado, com as sombras do pensamento colonial que ainda nos assombram, ancorados em usos metafísicos do tempo que percebem o presente como presença gerencial daquilo que ocorreu e como possibilidade de prever o futuro (Derrida, 1991).

Assim, analisamos e descrevemos práticas que movimentam o conhecimento histórico em outros espaços, temporalidades e problemas diametralmente contrários à matriz disciplinar de História construída ao longo dos séculos XIX e XX, vinculada à concretização de uma sociedade calcada na racionalidade científica, que apregoava a industrialização como a solução para o processo de modernização de países que adotassem esse modelo político na economia; tal visão refletiu, no campo pedagógico, uma compreensão disciplinar nas escolas quanto à formação de cidadãos preparados para atuar numa sociedade de renda, trabalho e consumo. Nesse modelo de sociedade, profissionais do conhecimento histórico, subjetividades com ações políticas, se esconderam/escondem atrás de uma usualidade científica cartesiana, com uma suposta neutralidade na construção de um conhecimento enquanto mero gerenciador/acumulador/reprodutor de passados e que pouco problematiza a produção do conhecimento e as questões sociais e culturais contemporâneas.

Avaliamos que essa atitude neutra é um equívoco, pois, ao problematizar temporalidades, o conhecimento histórico conjectura práticas pedagógicas que mobilizam respeito às diferenças (diversidade) e problematiza possíveis equívocos éticos. Vale esclarecer que esses equívocos éticos são por nós concebidos como aquelas posições que mobilizam a História para respaldar autoritarismos e violências contra grupos sociais e o não respeito à democracia e aos direitos humanos. Infelizmente, enquanto narrativa e relações de poder, a História foi/é utilizada para respaldar ou induzir posições bélicas; basta-nos ver o Brasil contemporâneo como possibilidade de análise e descrição desses aspectos. Entendemos que a disciplina de História tem a capacidade de mirar no horizonte, criando múltiplas possibilidades, ao desconstruir temporalidades (Derrida, 2004; 2010), caminhando em posição contrária a práticas que usam essa disciplina para criar infernos, ao reproduzir/ressignificar barbáries.

Nesse esteio, afirmamos que o ensino de História vai além de nomes, de datas, do livro didático e do próprio currículo. O conhecimento da História precisa estar em correlação direta com as dimensões práticas da vida, onde, de fato, o conhecimento se efetiva em seus diferentes jogos de linguagem ou formas de vida. Isso requer um aprofundamento na posição que estamos usando como prática: concebemos a linguagem como instrumento sociocultural, uma práxis, cuja origem e desenvolvimento servem para atender às atividades de uma comunidade de práticas.

É somente na interação entre indivíduos que a linguagem adquire função, seguindo determinadas regras socioculturais. As práticas socioculturais, por exemplo, referem-se a eventos espaço-temporais de ações (públicas ou privadas; individuais ou coletivas) coordenadas e regradas, que mobilizam objetos culturais, saberes, propósitos, desejos, crenças, valores, afetos e relações de poder (Farias, 2014). É como diz Wittgenstein (1999, p. 114): “seguir regras é uma prática”, ou seja, queremos tratar prática como “práxis”, em uma perspectiva de posição wittgensteiniana, em função de que, na dimensão prática da vida, indivíduos assumem determinadas opiniões e posições, em diferentes jogos

de linguagens (formas de vida). Em outras palavras, pessoas mobilizam o conhecimento histórico quando problematizam o contemporâneo ou rememoram o passado, narrando suas escolhas (microverdades).

Nossas discussões, realizadas no âmbito de uma tese em Educação Escolar, indicam que a(s) questão(s) do ensino de História produz(em) efeitos que mobilizam linguagens, temporalidades e subjetividades. Então, o que estamos sugerindo quando falamos de conhecimento histórico nas dimensões práticas da vida?

Nosso movimento de investigação busca essas problematizações a partir das ferramentas da terapia desconstrucionista (Miguel, 2010), quando criticamos a especialização das ciências, que, na educação, aparecem fragmentadas em disciplinas, currículos e técnicas de ensino; devemos salientar que o saber não tem sentido senão na própria vida prática, na legitimação dos diferentes modos de viver. Os modos de filosofar de Jacques Derrida e Ludwig Wittgenstein (de *Investigações Filosóficas*) também sugerem, uma desconstrução da hierarquização entre empiria e técnica, haja vista que a própria produção dita científica tem uma historiografia e que o conhecimento se efetiva na forma como os indivíduos o modelam, ou melhor, o encenam na vida prática.

Assim, aproximamo-nos de uma preocupação já levantada por Rüsen (2010) quanto ao saber histórico: esse conhecimento não é tecido apenas pelas distintas teorias da História; o conhecimento histórico está também nas subjetividades, na vida cotidiana, nas dimensões práticas de como sujeitos e grupos mobilizam o tempo, opinando, divergindo das estruturas que cortam seus cotidianos e corpos, narrando e mobilizando interpretações sobre o passado. Afinal, determinados eventos sociais tão marcantes – como deslocamentos, problemas ambientais, violência urbana e rural, conflitos armados, guerras e outros – cortaram transversalmente suas subjetividades, ao criarem estratégias para atravessar dilemas que perpassam temporalidades, espacialidades e práticas culturais.

Como se dá, na prática, a mobilização do conhecimento histórico nas dimensões práticas da vida? Ora, entendemos que a cientificidade da História – historicamente tecida sob a compreensão empírica e verificacionista – não produz a verdade, mas sim efeitos de verdades, como nos diz Foucault (1972). Na educação básica, isso desencadeia movimentos ligados às formas pelas quais os sujeitos analisam sua relação com o tempo e a espacialidade que vivenciam, o que pode perpassar práticas do ensino de História, ao problematizar esses movimentos espaço-tempo (Derrida, 1991) das manifestações humanas.

Um exemplo dessa mobilização: alunos do sétimo ano do ensino fundamental não necessitam ter na ‘ponta da língua’ o conceito de cultura enquanto ‘teias de significados’, conforme apontado por Clifford Geertz (1989); entretanto, quando vistos os possíveis usos desse conhecimento na dimensão prática da vida, o professor pode ser um intermediador, apresentando/mobilizando essa conectividade de “teias que significam o mundo”, ao pensar o encontro de dois mundos: o indígena *versus* o europeu, que constitui um dos pilares da tessitura sociocultural do Brasil. Clifford Geertz (1989) pode ajudar o professor de História a movimentar o conhecimento histórico voltado a problematizar nossa contemporaneidade, a ressignificar, de diferentes formas, imagens da colonialidade que ainda carregamos em nossas práticas e entendimentos sobre a disciplina de História.

Quanto às possibilidades de problematizar o conhecimento histórico na vida prática, no currículo de História do Brasil há várias temáticas que podem mobilizar problemas contemporâneos, como os ligados a efeitos da colonialidade: História mundial contada a partir do eixo Europa, eurocentrismo; dicotomia civilização *versus* primitivo, como aspecto cultural de dominação e exploração social; conhecimento científico/progresso/evolução; conhecimento verdadeiro *versus* senso comum; religião cristã; capitalismo e seus aspectos

de renda, consumo e trabalho. Esses temas podem ser mobilizados a partir da possibilidade de termos reeditados autoritarismos, formas de exploração, violências físicas e estéticas compartilhadas por brasileiros ainda atualmente.

Aliás, aqui fazemos um adendo: se já tivéssemos problematizado em maior grau essa colonialidade ressignificada na contemporaneidade brasileira, discursos que estabelecem marcas de diferenças negativas a determinados grupos sociais, falas que bordejam o autoritarismo e deprimem a saúde coletiva em nome da reprodução do capital, talvez não tivéssemos o alcance que, infelizmente, possuem entre parcela significativa dos brasileiros. Esse é um assunto de teoria da História (no sentido das posições quanto a olhar/visitar/interpretar o passado a partir do presente) e do ensino de História, quando mobilizamos essas posições/interpretações direcionadas para campo do agir (dimensões práticas da vida), movimentando práticas socioculturais na educação básica.

Ao longo das discussões narradas e descritas em nossa pesquisa doutoral em educação escolar, sugerimos que essas práticas socioculturais estejam voltadas à alteridade, à multiplicidade de saberes, ao respeito à democracia e aos direitos humanos, em direção ao entendimento de que mobilizar o conhecimento histórico não é uma prática de “decoreba”, mas, sim, um processo de construir narrativas de sentidos e experiências do tempo, que problematizem questões sociais e culturais contemporâneas, de tal modo que o aluno da educação básica sinta-se instruído a visitar o passado, movido pelo desejo de questionar e reinterpretar o que foi vivido, preferencialmente mobilizado por aspectos éticos que não bordejem obscurantismos e autoritarismos.

O processo de mobilização do conhecimento histórico é dinâmico; portanto, esse saber não deve ser reduzido a um binarismo certo/errado; ao contrário, a arte de historiar o passado em sala de aula não está ligada a uma prática objetiva. Concebemos que o trabalho do professor de História não deve ser pautado na transmissão e na reprodução de informações “corretas”, mas, sim, mobilizar compreensões de que o conhecimento dessa disciplina é narrativa/interpretação, movido por problematizações tecidas e vivenciadas no presente. O passado é significado no hoje, espécie de espaçamento do tempo, uma vez que o pretérito ocupa espaço-significações no aqui e agora (Derrida, 1991; 1994). É dessa maneira que conseguimos problematizar a sociedade colonial como autoritária, patriarcal e violenta. Ao significá-la no presente, não estamos recaindo em anacronismo, pois não estamos agindo como juízes do tempo; sabemos que um sujeito é, antes de tudo, um indivíduo do seu tempo, que carrega as marcas éticas e estéticas do período; estamos sim, estabelecendo marcas e significando esse vivido, mobilizando problematizações terapêuticas que movimentam o agir no presente, ao problematizar o que já fomos e o que estamos sugerindo/problematizando não ser.

Assim, é possibilitado que – ao entrar em contato com a perspectiva terapêutica, movimentando o conhecimento histórico – o aluno da educação básica correlacione sua experiência histórica com outras subjetividades, compreendendo que há outros saberes, outras culturalidades, outras formas de compreender o tempo e o espaço. Essa compreensão/reconhecimento da multiplicidade pode mover posições e ações que levem em consideração o respeito, a convivência e as trocas culturais com outros sujeitos.

Então, quando o ensino de História mobiliza as dimensões práticas dos usos desse conhecimento, amplia a compreensão do passado, do presente e de existências plurais e, por isso, convivências com outras histórias/subjetividades. Segundo Bloch (2001, p. 128), “se tudo é História”, todos tem história; assim, as particularidades de cada sujeito histórico devem ser convidadas a perceber a existência de outras particularidades, a História, o que possibilita a formação de uma análise panorâmica da diversidade de “estar

homem”, enquanto linguagem e práticas culturais, impulsionando a formação de sujeitos que compreendam não apenas dados históricos da trajetória social humana ao longo do tempo, mas, sobretudo, reconheçam a multiplicidade humana e de experienciar o tempo.

Nessa perspectiva, Farias e Ernesto (2022) propõem:

[...] lançamos como proposta aproximações entre a desconstrução (Derrida, 2001), os jogos de linguagens (Wittgenstein, 1999) e o movimento da decolonialidade, ensejando mobilizar a educação escolar enquanto formação de humanos que observam e convivem com as diferenças, valorizando as singularidades historicamente compartilhadas e estabelecidas, não munidos de sentimento estéticos/estéticos bélicos típicos das projeções culturais, jurídicas e políticas da modernidade. (Farias; Ernesto, 2022, p. 705).

[...]

Nesse sentido, traçamos algumas questões: a lógica da colonialidade/modernidade chega à contemporaneidade em jogos de linguagens compartilhados por indivíduos/grupos que não problematizaram as imagens que esse evento impõe? Se o Brasil, do ponto de vista qualitativo, já tivesse discutido seu passado colonial autoritário, escravagista e racista, estaríamos em 2021 queimando símbolos (estátuas) do colonialismo? Se já tivéssemos discutido nosso passado colonial o atual governo federal existiria? Essas perguntas fogem a respostas exatas e cartesianas e nos ajudam a problematizar como as instituições, no presente, em especial as instituições educacionais, ainda ressignificam imagens da diferença, hierarquizações e preconceitos, criando um novo colonialismo sem colônias. (Farias; Ernesto, 2022, p. 714).

Nos trechos em destaque, percebemos rastros de um passado que não está congelado nas fontes da História ultramarina, no Arquivo Geral das Índias, em Sevilha, na Espanha; o pretérito emerge de forma transversal em nossas subjetividades e imaginários, enquanto relações políticas, jurídicas e culturais que precisam ser problematizadas no ensino de História, tendo como *locus* de partida e de intervenção o presente, enquanto espaçamento do tempo que movimenta significados ao passado.

Os saberes históricos atingem dimensões, políticas, éticas e estéticas que orientam tomadas de decisões e, portanto, a vida prática. Considerando essas dimensões, sugerimos posturas menos cartesianas/objetivas e mais sensíveis à multiplicidade do tecido social, às diferenças e à própria diversidade da interpretação histórica. A ideia de “verdade” em História, construída ao longo de toda modernidade, tendo seu auge no século XIX, não cabe mais em nosso mundo múltiplo... Com a compactação industrial da tecnologia, mobilidade e conexão em rede (*smartphones* e *internet*), cada vez mais cedo os indivíduos têm oportunidade de produzir seu próprio conteúdo-verdade (interpretação). Logo, o ensino de História deve ir além de uma cronológica política de sucessão de governos e ciclos econômicos, verdades ou mentiras, mas assumir uma postura quanto à produção e à circulação de várias verdades, microverdades – em analogia ao termo “micropoderes”, proposto por Foucault (2000).

Na dimensão prática da vida, o conhecimento histórico tem sido mobilizado em argumentações, piadas, simples opinião, tornando-se cada vez mais múltiplo e hermenêutico; a exemplo, basta-nos olhar os debates realizados a partir de vídeos difundidos em massa, via aplicativos como WhatsApp e Telegram, quanto ao golpe militar de 1964, manejando a produção de conhecimento sobre esse tema de forma bélica. Daí se justifica nossa proposta

de que, na educação básica, o ensino de História enseje pilares éticos que respeitem a democracia, os direitos humanos e as liberdades individuais como livre manifestação do pensamento (e não liberdade de violentar e agredir pessoas com discursos de ódio, travestidos de “liberdade de expressão”).

O jogo de cena – Dia da Consciência Negra: como é ser negro? Efeitos e afetos de ser negro no Brasil

*O passado é um instrumento político
conjeturado no presente*

(Derrida, 1991, p. 69).

A contribuição negra africana para a tessitura sociocultural do Brasil não cabe em um dia! O papel do negro no Brasil, todos já sabemos qual é: o protagonismo (Santos, 1995). É necessário que a consciência desse protagonismo mobilize a efetivação dessa ideia/posição nas dimensões práticas da vida, que, evidentemente, jorra/transborda para além de uma data institucionalizada no calendário, a ser lembrada pela sociedade e pela escola. Na esteira das posições de Santos (1995), Miguel e Tamayo (2020), Walsh (2009) e Candau (2008), consideramos que uma aula desconstrucionista, que mobiliza aspectos do ser negro no Brasil, deve envolver dois eixos:

1. um movimento que problematize a colonialidade, que produza outros discursos quanto ao papel do negro no Brasil, ao pensarmos a trajetória desse grupo na formação sociocultural do país, discursos que (re)construam identidades e projetem, no campo social, melhores condições materiais para as camadas populares brasileiras. Essas outras identidades são uma espécie de “eu diluído no todo”, não apegado à dimensão de uma presença fixa de diferença econômica e étnica, mas que busque produção de outros discursos e intervenções (Santos, 1995) quanto ao que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE [2018]) já mostra, há décadas, acerca da vulnerabilidade social que, majoritariamente, assola negros (pretos e pardos) entre desempregados e assassinados nas periferias do Brasil;
2. problematizar a identidade negra, concomitante ao que Candau (2008) chama de identidade branca. O branco precisa ser convidado a problematizar seus locais de privilégio, sua branquitude, da faixa de pedestres à universidade, para que, então, juntos, brancos e negros brasileiros possam construir outras identidades e condições materiais do “ser brasileiro”.

É importante alargar a visão, curar a miopia, ver os direitos travestidos de privilégios da existência da branquitude, os quais são acessados apenas parcialmente e com muita dificuldade pelas pessoas pretas: as crianças negras estão na escola, mas muitas não vivem a escola; sua cultura, sua história e memória não estão presentes. Esse é um tema complexo, que pode e deve ser analisado de forma panorâmica, ao ser mobilizado pelo conhecimento histórico, buscando-se construir uma educação antirracista.

A cena aqui apresentada foi tecida a partir de dois textos impressos do site Brasil Escola (Porfírio, 2020; Fernandes, 2021) para leitura e problematização de experiências vivas de adolescentes que já possuem imagens carregadas de diferenças quanto à contribuição africana para a formação sociocultural do Brasil; tais imagens são passíveis de tratamento

terapêutico (Miguel; Tamayo, 2021). Nesse jogo de cena, o professor e os alunos (Tiago, Sthefany, Richael, Quéren, Vanessa e Wellington) do 8º e do 9º ano de uma escola municipal, localizada na zona rural de uma cidade no norte do Brasil, problematizam uma marca temporal: 20 de novembro (2021), o Dia da Consciência Negra no Brasil.

PROFESSOR — (Dirigindo-se aos alunos que estão na sala e no corredor) Bom dia! Entrem todos, por favor! Vamos iniciar a aula. (Apaga o quadro.) Hoje é 20 de novembro. O que comemoramos nesse dia?

TIAGO — (Fazendo piada.) Hum. Independência? (Todos riem.)

PROFESSOR — Deixa de graça!!! Independência é comemorada dia 7 de setembro! (Todos riem.)

STEFANY — (Também fazendo piada.) Proclamação da República? (Todos riem.)

PROFESSOR — Não! Proclamação é dia 15 de novembro, gente! (Todos riem.)

PROFESSOR — (Continuando.) Hoje, 20 de novembro, é uma data que a sociedade brasileira, por meio do seu Congresso Nacional, no ano de 2003, estabeleceu como Dia da Consciência Negra. É um dia dedicado a analisarmos a contribuição dos africanos para a tessitura do Brasil e penso que também problematizarmos os efeitos de ser negro no Brasil. Vocês entenderam?

(Silêncio.)

TIAGO — Me perdi. Poderia repetir a pergunta?

PROFESSOR — Para vocês, o que é ser negro do Brasil?

TIAGO — (Expressão de obviedade) Ter a pele negra, ué!

PROFESSOR — E o que torna uma pessoa negra, Tiago?

TIAGO — A cor da pele, o cabelo?

PROFESSOR — Bem... No Brasil, carregamos essas imagens. Ser negro, para muitos, ainda está ligado a fenótipos da pele e do cabelo. Porém, hoje, compreendemos que ser negro no Brasil é algo mais complexo e vai além de características físicas. Quer ver um exemplo? Vamos para as dimensões práticas da vida.... Imaginem um negro andando pelo centro da cidade de Porto Velho-Rondônia... Agora imaginem esse negro cruzando a faixa de pedestres, em horário de pico, na Avenida Sete de Setembro. O que vocês imaginam? Digam-me.

RICHAEL — Ai professor! Eu imagino o óbvio, né? Ele vai ter dificuldade! Mas claro! É horário de pico e o brasileiro é bem mal-educado no trânsito. Aqui mesmo, na linha rural, o povo passa com moto na maior velocidade... Eu moro perto da vicinal... É muita poeira no tempo da seca, justamente por essa alta velocidade.

PROFESSOR — Sim, sim! O brasileiro, em geral, é mal-educado no trânsito. Mas será que é apenas isso? Vamos visitar outro exemplo para tentar pensar em imagens sobre esse assunto. Vamos imaginar, nessa mesma faixa de pedestres e horário, um jovem branco, muito bem-vestido. Ele terá a mesma dificuldade do rapaz negro em atravessar a faixa?

(Silêncio acompanhado de expressões reflexivas por parte de toda a sala.)

RICHAEL — Continuo achando que o brasileiro é, sim, mal-educado no trânsito. Mas a descrição que você fez da pessoa branca me fez analisar... Não consigo explicar...

PROFESSOR — Você não consegue verbalizar. Falar é uma ação que entrelaça pensar e organizar essa ideia de forma verbal. Realmente, deve ser difícil! Afinal, acabei de apresentar um problema que, muito provavelmente, você não tinha reparado. Então, vamos aprofundar mais, olhar isso de forma mais panorâmica. Eu proponho olharmos o dia 20 de novembro não apenas como análise do que é ser negro no Brasil, mas também problematizarmos o que é ser branco no Brasil, o que é a identidade branca, ou seja, analisar por que há mais brancos do que negros e pardos em determinados locais e situações... Em outras palavras: descrever as relações tensas entre negros e brancos em distintos espaços físicos e culturais, que vão do trânsito ao estilo estético de cabelo considerado bonito nas imagens que ilustram propagandas de produtos capilares.

QUERÉN — Como assim, professor? Me confundi toda, agora! E não entendi nada do que você falou. Estamos discutindo o Dia da Consciência Negra e você disse identidade branca??? Eu não entendi nada! O que é identidade branca?

PROFESSOR — Eu me identifico como um branco brasileiro. Ao dizer que sou um branco brasileiro, estou dizendo o que me identifica e também o que não me identifica. Ao afirmar que sou um branco brasileiro, também estou dizendo que não sou um negro brasileiro, que não sou um indígena. Entendeu?

QUERÉN — Hum.... Sim, entendi! Mas o que isso tem a ver com o Dia da Consciência Negra?

PROFESSOR — Você pensa que é dever apenas dos negros dizerem que o Brasil é um país racista e que o reconhecimento disso precisa caminhar para ações que modifiquem esse quadro apenas por parte daqueles que se consideram negros ou pardos?

QUERÉN — Não! Eu acho que isso é dever de todos.

PROFESSOR — Pronto! você acaba de ajudar em uma possível resposta. Vejamos algumas situações em que os brancos ocupam locais de privilégios: cruzar a faixa de pedestre; ser bem atendido por uma vendedora, por terem uma “estética” de quem concretiza a compra; que não são maioria entre os jovens assassinados no Brasil nem são maioria entre os que moram em locais sem saneamento básico (IBGE [2018]); não são maioria entre os que recebem menos que dois salários mínimos (IPEA [2015]); não são maioria nos pontos de ônibus; por outro lado, os brancos são maioria nos cursos de medicina da UNIR e no restante do Brasil.

RICHAEL — (Corta a fala do professor.) Sim... Mas isso é desde sempre, não acha? Eu não posso ser culpado pelo passado, concorda?

PROFESSOR — Passado? Um passado muito presente! (Expressão de espanto.) Os dados que acabei de comentar são do Brasil de hoje, um Brasil que passa uma crise econômica, social e política. Nessa crise, são os negros e pardos que passam lutas diárias pela sobrevivência para se alimentar ao final do dia, trabalhando com reciclagem, “bicos” de pequenos consertos, vendas de balas e chicletes em sinais de trânsito, entre outros. Infelizmente, os negros de baixa renda (que não são poucos) estão no Brasil de hoje, destituídos de condições básicas de sobrevivência. Por isso, é necessário problematizarmos sua história, sua ancestralidade, seu presente hoje! (Pequena pausa.) Assim, pessoal, discutir o que é ser negro no Brasil e formas de combates ao racismo deve perpassar também a discussão da identidade branca e de todo o conjunto da sociedade, não só no dia 20 de novembro. Não adianta pensar o racismo nesse dia e descuidar dessa questão nos outros 364 dias

do ano. O conhecimento sobre a atual situação do negro do Brasil deve mobilizar ação nas dimensões prática da vida.

VANESSA — Professor, eu sempre cresci ouvindo dizer que o que define uma pessoa ser negra é ter o cabelo pixaim.

[O bom de uma aula que envolve um tema complexo é que começam a aparecer imagens historicamente construídas, socialmente compartilhadas e culturalmente estabelecidas. Essas imagens cortam subjetividades, nesse caso, de forma negativa. A possibilidade do conhecimento histórico é justamente desconstruir essas imagens na educação básica (Miguel, 2015; Rüsen, 2010)].

PROFESSOR — Eu acho essa imagem muito complicada, por vários motivos que irei explicar. De antemão, te convido a abandonar essa compreensão, pois ela é muito tóxica e impede que pessoas sejam felizes com os seus cabelos e os seus corpos. É negro quem se identifica como negro! Isso é algo pessoal, é algo subjetivo, é uma escolha! Não é o Estado, não é o IBGE ou o meu vizinho que definem como eu devo me identificar do ponto de vista étnico e cultural. A definição do que é ser negro não deve ser feita como no século XIX, ligada a aspectos físicos, porque isso simplifica algo muito complexo, sobretudo em um país tão miscigenado como o Brasil. O branco brasileiro é miscigenado por “natureza histórica”! Eu me considero um branco brasileiro e sei que minha pele branca carrega o sangue indígena. Aliás, eu e todos os brasileiros, independentemente de cabelo e tom de pele, carregamos sangue indígena e negro.

WELLINGTON — Eu me considero negro e me acho muito bonito!!!

PROFESSOR — Que ótimo! Isso é altamente saudável! É sinal de amor próprio! Talvez a função do conhecimento histórico... (Pequena pausa.) Vamos continuar a problematizar essa sua fala... Você dizer isso, além de maravilha e correto, é também o reconhecimento de que não existe uma “estética correta”, apenas uma estética a ser seguida como padrão.

WELLINGTON — Sim! Eu moro com minha avó e ela também é negra. Ela sempre me disse que é para eu me achar lindo do jeito que sou, com o cabelo que tenho. E não é que eu me acho não, professor. Eu sou lindo mesmo! (Risos.)

PROFESSOR — Rapaz, sua avó está corretíssima! É isso mesmo! Eu cresci vendo atores brancos norte-americanos na sessão da tarde sendo protagonistas, com papéis de destaque... A mesma coisa nas novelas das seis, das oito e das nove. Os apresentadores de telejornais eram galãs brancos, com vozes eloquentes. A minha geração interiorizou uma imagem hegemônica da estética branca. Sou da geração Xuxa, em que todas as paquitas eram loiras em um país altamente miscigenado, com maioria negra (parda e preta). Olha que loucura!!

VANESSA — Mas hoje não é mais assim, professor. Tem negros sendo protagonistas e novelas de periferia. (A aluna se refere a novelas que retratam o cotidiano em periferias das grandes cidades.)

PROFESSOR — Sim! A partir da crítica a esses modelos estéticos da geração Xuxa e das próprias discussões sobre racismo e movimento negro no Brasil, as novelas mudaram alguns eixos e discussões. Porém, é preciso entender que novelas são produtos comerciais, que devem ser vendidas e gerar um lucro suficiente para remunerar as produções.

QUERÉN — (Corta, ansiosa para falar.) Professor, então é por isso que de vez em quando aparece uma propaganda das Casas Bahia nas novelas!

PROFESSOR — (Continuando.) Sim, Querén. As emissoras de televisão perceberam que as novelas deveriam sair do eixo “famílias ricas de um bairro nobre de São Paulo” e retratar as dimensões práticas da vida do brasileiro: o ônibus lotado, a falta de médico, o analfabetismo...

WELLINGTON — (Corta.) A violência contra os jovens negros...

PROFESSOR — Isso, Wellington, entre outras situações. O perigo é que esse movimento não se deu por um abandono e desconstrução dessas imagens, vindo dos seus produtores e emissores. Isso ocorreu por causa do amadurecimento político da sociedade, dos telespectadores que consomem telenovelas e pelas profundas mudanças nas formas de entretenimento dos brasileiros nos últimos 10 anos, com o advento da internet.

Nisso reside uma coisa fundamentalmente importante para ser discutida e retirada de baixo do tapete. Não podemos fazer discussões sociais – como as desigualdades socioeconômicas e o racismo – apenas a partir de telenovelas, porque as discussões dessas produções não vão nas raízes do problema: são discussões “casca de ovo”, que reconhecem o problema ao retratá-lo, mas não atacam as estruturas que geram essas problemáticas. Entre as cinco maiores emissoras do país, em horário nobre, não veremos a informação/discussão sobre o fato de que metade do orçamento público federal vai direto para pessoas mais ricas do país, via papéis da dívida pública (Tesouro Nacional, 2021). Um dinheiro que poderia ir para saúde e educação... Também não veremos discussões que atrelam o racismo ao nosso passado colonial, discutindo a temporalidade do nosso presente autoritário, bélico, homogeneizador e racista, como estamos fazendo nesse exato momento, mobilizados pelo conhecimento histórico aqui na educação básica.

STEFANY — Você está falando de racismo e me lembrei de um vídeo que vi no Tiktok da dona da Magazine Luiza falando sobre racismo (Trajano, 2020). Não sei explicar bem, mas era algo como... Parece que ela percebeu que nas festas que ela dava não tinham negros.

PROFESSOR — Eu vi esse momento. Trata-se de Luiza Trajano, em entrevista ao programa *Roda Vida*, da TV Cultura de São Paulo. Nessa entrevista, Luiza comenta que quando passou a participar de atividades de movimentos sociais, após deixar a presidência da empresa, entrou em contato com conhecimentos e posições sobre racismo estrutural, o que a ajudou a desconstruir imagens que carregou ao longo de toda a vida. Ela percebeu que, mesmo se considerando uma boa brasileira, cristã e não racista, sem se dar conta, compartilhava de práticas racistas, quando constatou que não havia negros nas festas que dava. Entenderam o que é racismo estrutural? Acho que ela teve a mesma sensação de vocês ao pensarem na imagem do homem negro cruzando a faixa de pedestres e depois um homem branco.

VANESSA — Então, racismo estrutural é dizer que todos somos racistas?

PROFESSOR — Talvez não da forma como você está colocando, como uma ação apenas consciente. Racismo estrutural significa que o racismo está tão entranhado nas dimensões sociais e culturais do brasileiro que, muitas vezes, temos práticas racistas sem perceber, como essa das festas da dona da Magazine Luiza e do exemplo da faixa de pedestres que dei no início da aula. Outro exemplo infeliz e muito comum, são frases do tipo: “Ele é negro, mas é bonito”. Bom, turminha... Já estamos conversando há 30 minutos... Agora eu peço que leiam os textos que eu trouxe. Em seguida, continuamos aprofundando nossas discussões. Vou dar 20 minutos para a leitura, ok?

(Os alunos fazem a leitura dos textos. Depois, o professor retoma a discussão.)

PROFESSOR — Vamos lá, queridos! Momento de voltarmos ao debate! Já tiveram tempo suficiente para realizar a leitura! As conversinhas e murmurinhos atestam isso. (Risos.) O que acharam do texto?

VANESSA — O texto explica que o dia 20 de novembro está ligado à abolição da escravidão.

PROFESSOR — Sim... É um dos contextos históricos que geraram a institucionalização desse dia em 2003. Aliás, isso me lembra um aspecto interessante de analisarmos aqui: vamos imaginar o momento histórico da abolição, assinada em 13 de maio de 1888, pela saudada princesa Isabel. Será que logo depois da abolição, no dia 14 de maio, a mentalidade escravocrata havia acabado no Brasil? Será que no dia 14 de maio era maravilhoso ser um negro ex-escravo no último país das Américas a abolir a escravidão?

(Expressões de reflexão quanto ao conhecimento histórico.)

STHEFANY — Claro que não, professor!!! Mas eu não entendi o sentido dessas suas perguntas.

PROFESSOR — Sthefany, como professor de História, eu percebo que muitas vezes nos prendemos a datas, nomes, dias históricos, etc. e esquecemos das dimensões práticas da vida. Eu penso que a escravidão foi algo tão entranhado nas estruturas da sociedade brasileira que não acabou de um dia para outro! Essas estruturas sobrevivem atualmente, sem nos darmos conta da sua presença; por isso a importância de problematizar essas imagens aqui na escola. Quer um exemplo? A Constituição brasileira tipifica um crime chamado trabalho análogo à escravidão... Todo ano, vários empregadores são condenados por esse crime nos Tribunais Regionais do Trabalho. Indo mais a fundo, não é raro fiscalizações do Ministério do Trabalho retirarem trabalhadores em condição de cárcere privado e trabalho escravo em zonas rurais. Esse é o país em que vivemos.

WELLINGTON — O meu pai é negro, trabalha como caseiro. Ele sempre está mudando de trabalho. Esse é um dos motivos de eu não morar com ele e sim com minha avó, porque senão eu não posso estudar. Ele sempre fala que tem muito patrão que não quer pagar direito e gosta de explorar.

PROFESSOR — Na sua percepção, esse “explorar” seria o quê? O que é um patrão que explora os seus trabalhadores, aqui na zona rural?

WELLINGTON — É... Tipo assim... Que pede para o cara morrer de trabalhar sem receber... Tipo... Ele até pode receber, mas não um salário justo, entende?

PROFESSOR — Wellington, isso é uma herança que o negro carrega. Vou me estender um pouquinho aqui. Vejam: no Brasil, em razão da herança escravagista, que durante quase 400 anos “coisificou” pessoas negras, tirando-lhes a dignidade, o pertencimento e a identidade social em, nome de interesses mercantilistas, a população negra tem sido submetida a espaços de subalternidades que perpassam por múltiplas facetas, principalmente a questão econômica, em face da situação de vulnerabilidade e da falta de oportunidades.

São homens e mulheres sem terras, sem trabalho, sem profissão, sem escolaridade, sem dinheiro e sem esperança de que o Estado brasileiro se responsabilize por tamanha desumanidade. No dia 14 de maio de 1888, os negros foram colocados à margem da sociedade brasileira e, desde então, têm buscado meios de sobreviver. A maioria vive em condições precárias, considerando que foram abandonados sem condições mínimas de

sobrevivência. Nem mesmo a roupa do corpo... Os limites da irresponsabilidade com os herdeiros do caos da escravidão é um estigma que a população negra carrega, sem ter acesso aos seus direitos plenos à cidadania, ocupando os piores postos de trabalho e tendo a escolaridade mais baixa entre os trabalhadores brasileiros, por exemplo. Considerando que as políticas têm sofrido inúmeros reveses e retrocessos desde o dia 1º de janeiro de 2019, a situação tende a se agravar, caso não haja uma ação enérgica para resgatar esse imenso contingente de pessoas da margem da vivência.

WELLINGTON — Estou entendendo o que você está abordando... Vejo essas questões em conversas com colegas e familiares. Parece uma realidade ainda presente, muita dificuldade a se vencer.

PROFESSOR — Sim, muita! Daí a importância de abordar esse tema aqui. Wellington, quando você falou de um salário não justo, penso que isso existe de diferentes formas, inclusive com profissionais da educação. Vou trazer algumas coisas sobre a sua fala. O padrão que exige do funcionário mais jornada/atribuição do que o acertado inicialmente, mantendo o salário, em geral, omitiu a quantidade de trabalho no momento da contratação, em uma clara tentativa de aumentar o seu lucro. Essa é uma realidade de muitos trabalhadores do Brasil, brancos e negros (pretos e pardos), que ainda persiste justamente porque o empresariado urbano e rural brasileiro atualizou a lógica escravocrata nas relações de trabalho. A escravidão ainda é uma ferida não cicatrizada nesse país.

RICHAEL — Professor, o senhor está falando de Dia da Consciência Negra ou sobre salário e trabalho? Não estou entendendo mais nada! Outra coisa: como você mesmo disse, essa é uma realidade não só dos negros, mas é algo que está para todos... Brancos também sofrem com essas dificuldades... Não é só os negros!

PROFESSOR — Obrigado pela pergunta, Richael. Ela permite que eu conclua a minha análise. Vejam bem: eu estabeleci uma ligação temporal entre a escravidão e aspectos negativos nas nossas relações de trabalho atualmente. Então, eu observei que essas relações contemporâneas ainda trazem a mentalidade colonizadora que, no presente e de várias formas, se atualiza nas relações de poder, como na exploração do trabalho humano. É verdade que muitos brasileiros brancos sofrem com a pobreza, falta de saneamento e exploração do trabalho; porém, segundo o próprio IBGE (2018) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA [2015]), essas condições atingem majoritariamente negros (pardos e pretos). Não penso que esses dados socioeconômicos sejam aleatórios, mero acaso tupiniquim. Eles estão ligados aos aspectos discutidos ao longo dessa aula que, infelizmente, se atualizaram no presente em elementos sociais, como o trabalho e práticas culturais. Peço que lembrem o que eu trouxe no início da aula: a consciência negra só vai se efetivar em ação na dimensão prática da vida – ou seja, sair da ideia para a ação, a ponto de criarmos outra(s) identidade(s) brasileira(s), que não separe(m) brasileiros por cor e aspectos econômicos – quando os brancos também assumirem a defesa de políticas que alterem essa estrutura.

STEFANY — Isso me fez lembrar um vídeo de um ator americano negro, falando sobre o Dia da Consciência Negra.

PROFESSOR — Sim. Esse ator se chama Morgan Freeman.

(Imaginamos a possibilidade de que a fala de Freeman [2014], nesse famoso vídeo sobre a causa negra, fosse lembrada nessa aula. Falas podem receber enxertias de narrativas que dão outros sentidos, ou melhor, deturpam a expressão inicial que o seu emissor quis atribuir.

Esse uso da linguagem pode ser problematizado a partir da desconstrução derridiana, visto que uma posição é mobilizada em outros sentidos, denotando que uma escritura não está nem dentro, nem fora da política, mas a política está intrinsecamente na tessitura, estabelecendo uma relação de simbiose, sendo parte constitutiva de qualquer texto que, no caso de Freeman, é visual e verbal. Nessa entrevista, o ator afirma a necessidade de transcender um “dia da consciência negra” para uma compreensão de que a América é negra, indo no caminho da identidade negra se “diluir no todo”, em um mundo em que negros e brancos não estabeleçam práticas culturais de diferenças pela cor da pele. Ocorre que essa fala/escritura é politicamente utilizada por grupos que defendem a não existência do “dia da consciência negra” porque, para eles, racismo não existe e, consequentemente, não deve haver mobilização por mudanças por parte dos movimentos negros, sobretudo na educação básica. Além de enxertias discursivas na escritura, na entrevista de Freeman, o próprio ator norte-americano já apoiou o Dia da Consciência Negra nas suas redes sociais e aderiu ao movimento *Black lives matter*, compartilhando relatos de seguidores sobre experiências com o racismo [O Globo, 2021]).

STEFANY — Isso! Esse ator mesmo! Um ator negro, já senhor de idade... Acho que ele é bem-conceituado nos Estados Unidos... Ele diz claramente no vídeo que é contrário ao Dia da Consciência Negra.

PROFESSOR — Stefany, estamos no Brasil. Para você o racismo existe em nosso país?

STHEFANY — Sim. Eu acho que sim.

PROFESSOR — Sthefany, concordo com você. Eu também tenho a impressão de que o racismo, infelizmente, é marcante no Brasil; então, devemos tomar cuidado com o que é compartilhado nas nossas redes sociais, porque podemos ajudar a criar a imagem de que é maravilhoso ser negro no Brasil, que o racismo e outros problemas sociais não existem. Devemos tomar muito cuidado com o que chega até nós. Seja na escola, seja no telejornal, sobretudo no celular. Vejam: nem sempre sabemos quem produziu o vídeo que chega até nós pela *internet*, por exemplo. Olha que loucura isso de difusão de informações!!! Se eu, professor, afirmo algo, vocês sabem quem está afirmando, tenho CPF, número de matrícula na Prefeitura de Porto Velho e um código de ética a ser seguido. Se o telejornal afirma algo, sabemos qual o grupo editorial que elaborou a matéria. Agora, a maioria dos conteúdos que chegam até nós pela *internet*, não sabemos a origem, quem produziu aquele vídeo/notícia, com que intenção... Por isso devemos tomar muito, mas muito cuidado com isso.

STHEFANY — Professor, acho que não entendi!! Você mesmo falou o nome do ator americano que produziu a fala do vídeo, Morgan Freeman. Brasileiros e americanos sabem quem ele é!

PROFESSOR — Veja, querida Sthefany! Existe uma distinção entre a fala de Freeman (1982) na entrevista e o vídeo recortado de um minuto, que chega até você, a 8.000 quilômetros de distância de onde a entrevista foi produzida. Que interesse político mobiliza alguém a recortar parte de uma entrevista, traduzir e jogar na *internet*, não permitindo compreender todo o contexto em que a fala foi dita/elaborada? Qual a intencionalidade disso? Seria a tentativa de construir a ideia de que não existe racismo no Brasil? Que não deve haver movimentos sociais/ou pessoas que apontem como o racismo está entranhado nas nossas práticas culturais? Em síntese, por que potencializar a fala de Freeman, supostamente desmerecendo um dia que nos faça analisar a necessidade de discutir a questão negra no Brasil também nos outros 364 dias do ano? Entendeu o que eu quis dizer, não é? (Olhando para Sthefany, repete enfaticamente): Existe uma distinção entre a entrevista e o vídeo recortado que chega até você pelo celular.

STHEFANY — Sim... Entendi... Eu não tinha analisado dessa forma antes. Vou tomar cuidado com o que posto e compartilho... Tentar ser mais crítica...

PROFESSOR — Acho isso ótimo! É um exercício contínuo! Precisamos refletir sobre esse espírito crítico. Ser crítico com base em quais valores? Veja: os críticos nazistas defendiam que os judeus fossem para campos de concentração. No Brasil, já houve críticos que defendiam pessoas escravizarem pessoas. Enfim, é necessário que nossa criticidade ao estar e olhar o mundo esteja direcionada pelos direitos humanos, pelo respeito às diferenças, pela alteridade... Lembra que já conversamos sobre isso na aula da disciplina Cidadania? Como a compreensão de direitos humanos foi construída depois da Segunda Guerra Mundial em virtude da morte de milhões de pessoas?

STEFANY — Sim. E continua agora, com a guerra entre Ucrânia e Rússia. Vi na UOL a notícia de que vários mortos foram encontrados em uma cidade na Ucrânia após a saída do exército russo.

PROFESSOR — Sim, Sthefany. Embora tenhamos avançado muito em vários temas sociais, econômicos e culturais problemáticos ao longo do século XIX e XX, situações como essa mostram que ainda temos muito a caminhar para nos desvencilhar de barbáries. A disciplina de História pode ajudar muito nesse processo: primeiro, porque ela é uma ferramenta de análise também dos dias atuais e, segundo, porque ela nos dá visões panorâmicas. Na aula de hoje, por exemplo, ao discutir o racismo no Brasil, mobilizamos o conhecimento histórico de aspectos da colonialidade até conflitos bélicos na Europa; por isso, História é uma disciplina viva e não uma espécie de disciplinamento do tempo, dedicada apenas a reproduzir origens e verdades/dogmatismos que mais silenciam feridas do que possibilidades de tratamentos, uma História que é escrita desconexa das atividades humanas do mundo contemporâneo.

STEFANY — (Expressão facial de que entende que o mundo é complexo e repleto de horrores.) É difícil mudar o mundo, professor!

PROFESSOR — Sim. É impossível mudar o mundo... Mudar o coletivo é bem complicado!!! Já houve várias tentativas de fazer isso nos últimos 200 anos, com diferentes nomes e projetos. Muito bem, pessoal! Termina a aula com uma última contribuição: se é difícil mudar o mundo, então, mude você! Tome para si a responsabilidade de não assumir posições bélicas na sua família e local de trabalho! Essa talvez seja a maior revolução que podemos conjecturar ao longo de nossa vida.

STEFANY — Verdade, né? Talvez as verdadeiras revoluções sejam internas e individuais... Não tinha pensado sobre isso antes.

PROFESSOR — Olha aí... Uma nova forma de enxergar algo! Fico muito feliz. (Apaga as anotações no quadro.) Bom, meus queridos, espero que tenham gostado da aula de hoje e que ela contribua para tomada de decisões e posições ao longo da vida, de forma positiva!

Algumas considerações: um ponto final provisório

Ao longo deste trabalho, buscamos possíveis respostas para a pergunta-problema: como o conhecimento histórico pode mobilizar as dimensões práticas da vida, em um movimento de transgressão ao uso linear do tempo e de práticas mnemônico-mecanicistas que geram práticas empíricas e verificacionistas no ensino de História?

Nessa esteira, descrevemos práticas escolares que mobilizam o conhecimento histórico na educação básica, voltadas aos usos desse conhecimento na vida prática, em que

o Pedro, a Maria e o João “estão no mundo”, (re)produzindo linguagens que visitam a História em uma piada, em práticas autoritárias e bélicas, em uma opinião política, ao falar da sexualidade do vizinho, ao problematizar o valor da gasolina, da carne, bem como as dificuldades de acesso a emprego e condições de trabalho. Descrevemos, ao longo deste manuscrito, como o conhecimento histórico não está apenas nos arquivos e centros de documentação, mas está, sobretudo, nos jogos de linguagens na vida cotidiana, em arquivos vivos, com múltiplas experiências temporais. Por isso, mobilizamos aqui esse saber para além do currículo escolar e do livro didático, em uma proposta que compreende o tempo não como uma linha reta cronológica, mas como significações e similaridades entre passado e presente, o que possibilita uma espécie de tratamento terapêutico das posições e ações que visitam a colonialidade e outras filhas dos logocentrismos da modernidade.

Ao problematizar o conhecimento histórico, a escrita terapêutica aqui mobilizada nos ajudou a transgredir formas de narrar resultados de pesquisas qualitativas em ciências humanas, normalmente alicerçadas na relação empírica e verificacionista a partir do tripé fonte-teoria-análise de dados. Propomos descrever e problematizar o problema-objeto (conhecimento histórico) voltado a seus usos na vida prática – nos jogos de linguagens. Em outras palavras, a escrita terapêutica nos ajudou a narrar resultados bordejando as fronteiras entre texto acadêmico e arte.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-36.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx: o Estado da dívida, o trabalho do luto e a nova internacional*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos. *Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da escola normal da província do Rio de Janeiro (1868-1889): ouvindo fantasmas imperiais*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos; ERNESTO, Eduardo Servo. *Educação escolar: a colonialidade no “divã desconstrucionista”*. VII CONEDU 2021, v. 2, p. 700-719, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82148>. Acesso em: 29 abr. 2022.

FERNANDES, Cláudio. 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. *Brasil Escola*, 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-da-consciencia-negra.htm>. Acesso em: 09 abril 2022.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FREEMAN, Morgan. Morgan Freeman e o Mês da Consciência Negra. Realização de CBSNEWS. Estados Unidos, 2014. 1 vídeo (60 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Amlosa7Lpnc>. Acesso em: 09 abril 2022.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>. Acesso em: 09 abril 2022.

IPEA (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA). *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 2015. Disponível em: <https://ipea.gov.br/retrato/>. Acesso em: 09 abril 2022.

LOURAX, Nicole. Elogio do anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 37-70.

MIGUEL, Antonio. A terapia gramatical-desconstrucionista como atitude de pesquisa (historiográfica) em educação (matemática). *Perspectivas da educação matemática*, v. 8, n. 18, p. 607-647, 18 dez. 2015.

MIGUEL, Antonio. Entre jogos de luzes e de sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 9, n. 20, p. 323-365, 27 dez. 2016.

MIGUEL, Antonio. Percursos indisciplinados na atividade de pesquisa em história (da educação matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. *Bolema - Boletim de Educação Matemática*, v. 35A, p. 1-57, 2010.

MIGUEL, Antonio; TAMAYO, Carolina. Wittgenstein, terapia e educação escolar decolonial. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 45, n. 3, e107911, 2020.

MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise Silva. Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 74, p. 97-120, jan./abr. 2008.

MORGAN Freeman apoia o Dia da Consciência Negra, mas muitos brasileiros preferem ignorar o fato; entenda. *O Globo*, 20 nov. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/morgan-freeman-apoia-dia-da-consciencia-negra-mas-muitos-brasileiros-preferem-ignorar-fato-entenda-25285131>. Acesso em: 09 abr. 2022

PORFÍRIO, Francisco. Racismo. *Brasil Escola*, 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/racismo.htm>. Acesso em: 09 abr. 2022.

RÜSEN, Jörn. *História viva: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2010.

SANTOS, Milton. Milton Santos fala sobre a condição do negro no Brasil. Produção de Faculdade de Serviço Social – UERJ. Rio de Janeiro, 1995. 1 vídeo (14 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bvEgzA6SACA&t=100s>. Acesso em: 9 nov. 2021.

TESOURO NACIONAL. Banco Central. *Dívida pública*. 2021. Disponível em: <https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:1:::1::>. Acesso em: 09 abr. 2022.

TRAJANO, Luiza. Roda Viva. São Paulo: TV Cultura, 05 out. 2020. 1 vídeo (90 min.) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qs_imcPM7uA. Acesso em: 9 abr. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e proposta*. Rio de Janeiro: Letras, 2009. p. 13-53.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

Notas

¹ Projeto aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia. Parecer nº 4.458.416. Adolescentes entre 11 e 17 anos. Os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, termo de consentimento do responsável e termo de autorização para gravação e uso de imagem. Foi esclarecido que é livre a desistência de colaborar com a pesquisa sem prejuízo escolar ao discente. Os nomes dos participantes aparecem de forma ficcional no jogo de cena, momento em que são narrados e descritos os resultados do movimento da investigação.

² A utilização de jogos de cenas em textos científico-acadêmicos vem sendo praticada por vários integrantes do Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Culturais (PHALA), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob orientação do Prof. Dr. Antonio Miguel e da Profa. Dra. Anna Regina Lanner de Moura, em uma tentativa de problematizar, a partir de uma visão terapêutica, as formas cartesianas, empíricas e verificacionistas que buscam a construção de conhecimento baseado na ideia de racionalidade, verdade e objetividade, concepções-modelos que, infelizmente, têm criado imagens fixas na formação de professores e práticas docentes. Dito de outra forma, os jogos de cenas são diálogos ficcionais que fazem uso de fala humana em atos que envolvem a encenação e a problematização de práticas socioculturais através da linguagem de fala, da escrita e da encenação corporal e podem ser constituídos também por uso de recortes e colagens retiradas de outros contextos ou enunciados – como as vozes de autores acadêmicos – este estilo de escrita, do ponto de vista teórico-metodológico, é inspirada nos modos de filosofar de Ludwig Wittgenstein e Jacques Derrida enquanto proposta não empírica e verificacionista de se narrar resultados de investigações no âmbito das ciências humanas.(Miguel, 2015; 2016).

³ Construída por Miguel (2010; 2015), alicerçada em Wittgenstein (1999) e Derrida (2004), é uma forma de investigação pós-estruturalista que busca transgredir a um padrão científico construído a partir do projeto iluminista de objetividade e empiria, ao pensar objetos sociais, pretendendo, para isso, um diálogo com as dimensões práticas da vida, onde o conhecimento e as práticas humanas de fato se efetivam em seus múltiplos jogos de linguagens

⁴ Pós-estruturalismo – referência ao movimento de pensamento em diversos campos (estudos culturais, historiografia, filosofia da linguagem, psicanálise, entre outros) que abandonaram e teceram críticas ao paradigma estruturalista adotado por teóricos franceses entre 1950 e 1960. O pós-estruturalismo não compreende que a base empírica seja capaz de produzir um conhecimento como verdade única ou um conhecimento como *mimesis* do real; critica as grandes narrativas, como a religião, o nacionalismo e o marxismo, enquanto estruturas capazes de alcançar um conhecimento único, global e objetivo da realidade; é visto como uma abordagem filosófica pós-marxista, afastando-se de grandes narrativas de projetos alinhados a uma compreensão emancipatória de sujeitos, ancorado em uma ideia de classe e ruptura como sistema econômico e social vigente a partir de uma revolução social (Derrida, 2010).“O prefixo ‘pós’ em pós-metafísica – o qual será também agregado a outras palavras, resultando em combinações, tais como: pós-estruturalismo, pós-humanismo, pós-ceticismo etc. – não deve ser entendido como negação e nem como uma referência temporal que indicaria ‘o que vem após’, ‘o que sucede’, seja o que seja o antecessor ou o sucessor. Alternativamente, qualquer que seja o problema a que ele esteja referido, usaremos o ‘pós’ para nos desobrigarmos a optar entre duas alternativas em oposição, ou mesmo entre

alternativas intermediárias que expressem graus de intensidade de posicionamento entre essas duas alternativas extremas, reconhecendo, assim, a impossibilidade de superação da oposição, mas abrindo, porém, a possibilidade de se ver de outras maneiras o problema que a oposição captura binariamente” (Miguel, 2016, p. 373).

⁵ Utilizamos a enxertia textual (Farias, 2014), valendo-nos do gênero cênico-teatral com jogos de cenas, por entendermos que não basta transgredir as formas empíricas e verificacionistas de fazer pesquisa, mas é necessário, também, buscar outras formas de constituir o texto acadêmico. Consideramos a linguagem como constitutiva do pensamento, das subjetividades e das práticas e jogos de linguagem das quais o sujeito participa (Wittgenstein, 1999).

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Eduardo Servo Ernesto é doutor em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia, professor da educação básica pela Prefeitura do Município de Porto Velho e professor do Magistério superior do Centro Universitário Aparício de Carvalho.