



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Juliana Fraga

O teatro com adolescentes como possibilidade pedagógica de
letramento histórico
para o enfrentamento de negacionismos e neofascismo

Porto Alegre/RS

2022

Juliana Fraga

O teatro com adolescentes como possibilidade pedagógica de
letramento histórico
para o enfrentamento de negacionismos e neofascismo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, vinculada à linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Leandro Eichler.

Porto Alegre/RS

2022

Juliana Fraga

O teatro com adolescentes como possibilidade pedagógica de
letramento histórico
para o enfrentamento de negacionismos e neofascismo

Esta dissertação foi analisada e julgada adequada para a obtenção do título de mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado pela Banca Examinadora em, 08 de novembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Leandro Eichler (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo

Prof.^a Dr. Leonardo Maciel Moreira

Prof.^a Dr. Marcello Paniz Giacomoni

Ficha Catalográfica

CIP - Catalogação na Publicação

Fraga, Juliana

O teatro com adolescentes como possibilidade pedagógica de letramento histórico para o enfrentamento de negacionismos e neofascismo / Juliana Fraga. -- 2022.

196 f.

Orientador: Marcelo Leandro Eichler.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. negacionismos. 2. neonazismo. 3. letramento histórico. 4. teatro. 5. adolescentes. I. Eichler, Marcelo Leandro, orient. II. Título.

| Ao meu pai José Carlos de Oliveira Fraga e à minha mãe Tânia Maria Fraga,
pelo exemplo de vida e ética, incentivo permanente, amor incondicional e por jamais deixarem de acreditar no
meu potencial.

| Às minhas irmãs Fernanda Fraga e Carolina Fraga,
sempre em luta e movimento por dias melhores,
mas sem jamais deixar meu coração e se fazerem presentes, duas mulheres que tenho orgulho e amor.

| Aos afilhados Heitor e Maria,
meus filhos emprestados a quem devo muito por trazerem
fofura, alegria e esperança para minha vida.

| Ao meu orientador Marcelo Eichler,
pelo incentivo, cuidado, inspiração e parceria,
devo este mestrado a ele que me fez enxergar minhas potencialidades.

| À memória do meu amigo Baggio, vítima da covid-19,
parceiro de luta e de sonhos (em tua honra Baggio, eles não morrerão).

| Ao Diego Madia
meu companheiro amado de luta, de dia a dia, de sonhos, de arte e delírios,
por reacender o melhor que há em mim, me fazendo (re)acreditar e viver o amor, e também por emprestar seu
talento, aceitando fazer as ilustrações desse texto.

| A todos(as) meus/minhas amigos(as),
por me ouvirem, me acolherem e amarem como eu sou,
em especial Gerso Paz e Cinara Moreira (amigos de longa data que muito amo e admiro),
que estiveram presentes em cada uma das etapas desse processo.

| Aos/às meus/minhas colegas da Lumiar,
parceiros(as) de luta, de criatividade e amor à educação,
em especial Brunna e Mariana B., que tantas e tantas vezes me ouviram e fortaleceram, e, claro, à Maria Soledad,
minha amiga e incentivadora,
pela confiança, e por ser uma inspiração na minha vida e na luta pela educação de qualidade, essa faz a diferença
real na educação!

| A todos(as) meus/minhas estudantes,
que dão sentido à luta pela educação e me fazem sorrir e esperar, e
em especial aos adolescentes, pois me ensinam muito.

| À Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS,
Faculdade de Educação – FACED, especificamente ao Programa de Pós-Graduação em
Educação – PPGEDU, em especial à Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem,
pelos professores incríveis, por ser um espaço de ensino, pesquisa e múltiplos aprendizados. Aos colegas de PPPG,
em especial Jaque e Gláucia, parceiras de pesquisa e desabafos.

| E à Kasabian também,
que pacientemente ficava comigo durante os estudos e me alegrava me levando pra passear.

| Obrigada por tudo! Obrigada por trazerem oxigênio à minha vida! |

RESUMO

A era digital, que prenunciava uma democracia do conhecimento, o fim das fronteiras e uma nova aldeia global de comunicação e de informação, gerou desinformação e ignorância em larga escala. A Sociedade das Plataformas, caracterizada pela hiperconexão, tem ascendido discussões no âmbito da educação sobre seus aspectos negativos, dentre eles, a propagação vertiginosa de discursos negacionistas e conteúdo de cunho neofascista pelos meios cibernéticos. Um contexto que desafia a educação comprometida com o conhecimento, em especial o ensino de história, que, com os movimentos revisionistas e negacionistas, têm sido constantemente desprestigiado, atacado e vigiado. Este é um cenário que exige uma reflexão profunda sobre alternativas e práticas pedagógicas de enfrentamento da situação, assim como metodologias capazes de atenuar as consequências maléficas da Sociedade das Plataformas. A pesquisa “O teatro com adolescentes como possibilidade pedagógica de letramento histórico para o enfrentamento de negacionismos e neofascismo” pretende responder à pergunta que move a investigação: como a potência do teatro pode contribuir para o letramento histórico de adolescentes no contexto da Sociedade das Plataformas, combatendo negacionismos e neofascismo através de uma contra-educação? Para tanto, propõe-se relacionar ensino de história, potência teatral e experiência estética, entrelaçando-os para o letramento histórico coerente com uma contra-educação. A pesquisa dialoga com autores clássicos e contemporâneos que defendem uma educação libertadora, desafiando a educação neoliberal, como Paulo Freire, bell hooks e Márcia Tiburi. Também propõe aprofundar o estudo em metodologias de pesquisa, como o enlace entre pesquisa-ação e a/r/tografia, visando contribuir com futuros educadores/pesquisadores que acreditam em uma educação estética que desafie a ignorância de nossos tempos. Além disso, a pesquisa busca nas memórias e nas experiências pedagógicas da mestranda, nesse encontro entre teatro e história com adolescentes, elementos para o diálogo com autores, que evidenciem uma contra-educação, como alternativa de mitigação da ignorância - que seria típica da Sociedade das Plataformas - através de análise da potencialidade de práticas, como jogos e improvisos, performance e produção de esquetes (recursos que promovem diálogo, troca e necessidade de busca por referenciais históricos que contribuam com a construção do conhecimento).

Palavras-chave: Sociedade das Plataformas, negacionismos, neofascismo, adolescentes, pesquisa-ação, a/r/tografia, letramento histórico, potência pedagógica do teatro, contra-educação.

ABSTRACT

The digital age, which heralded a democracy of knowledge, the end of borders and a new global village of communication and information, has generated disinformation and ignorance on a large scale. The Society of Platforms, characterized by hyperconnection, has raised discussions in the field of education about its negative aspects, among them, the dizzying propagation of negationist discourses and neo-fascist content by cybernetic means. A context that challenges education committed to knowledge, especially the teaching of history, which, with the revisionist and negationist movements, has been constantly discredited, attacked and watched. This is a scenario that requires a deep reflection on alternatives and pedagogical practices to face the situation, as well as methodologies capable of mitigating the harmful consequences of the Society of Platforms. The research "Theatre with adolescents as a pedagogical possibility of historical literacy to face denialism and neo-fascism" intends to answer the question that moves the investigation: how the power of theater can contribute to the historical literacy of adolescents in the context of the Society of Platforms, fighting denialism and neo-fascism through counter-education? Therefore, it is proposed to relate the teaching of history, theatrical power and aesthetic experience, intertwining them for historical literacy coherent with a counter-education. The research dialogues with classic and contemporary authors who defend a liberating education, challenging neoliberal education, such as Paulo Freire, bell hooks and Márcia Tiburi. It also proposes to deepen the study in research methodologies, such as the link between action research and a/r/tography, aiming to contribute to future educators/researchers who believe in an aesthetic education that challenges the ignorance of our times. In addition, the research seeks in the master's student's memories and pedagogical experiences, in this encounter between theater and history with adolescents, elements for dialogue with authors, which evidence a counter-education, as an alternative to mitigating ignorance - which would be typical of the Platforms - through the analysis of the potential of practices, such as games and improvisations, performance and production of sketches (resources that promote dialogue, exchange and the need to search for historical references that contribute to the construction of knowledge).

Keywords: Society of Platforms, denialism, neo-fascism, adolescents, action research, a/r/tography, historical literacy, pedagogical power of theater, counter-education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 - Cena do filme *A pele que habito*, Pedro Almodóvar (2011)
- Figura 2 - Cena do filme *A pele que habito*, Pedro Almodóvar (2011)
- Figura 3 - Homem com vestimenta que lembra a Ku Klux Klan em ato em Porto Alegre
- Figura 4 - Ato na Av. Goethe a favor do gov. de Bolsonaro e em defesa do voto impresso
- Figura 5 - Charge referência às fake news da campanha eleitoral de 2018 e referência ao grito de guerra incentivado por Bolsonaro nas comemorações do 7 de setembro de 2022 (véspera das eleições de 2022)
- Figura 6 - Primeira página do diário de aula/vida, de 2019
- Figura 7 - Construção coletiva do primeiro trimestre de 2019 do grupo F3
- Figura 8 - Primeiras anotações do projeto F3/2019
- Figura 9 - Assembleia dos Três Estados
- Figura 10 - Grupos sociais que não puderam participar da Assembleia dos Três Estados
- Figura 11 - Adolescentes do grupo F3 conversando sobre tabus com pessoas desconhecidas do parque Redenção
- Figura 12 - Documento de orientações do Café Filosófico com familiares
- Figura 13 - Relatos dos estudantes na plataforma Lumiar, no dia do improviso da Assembleia dos Três Estados
- Figura 14 - Primeiros rabiscos de planejamento do projeto de teatro do F2
- Figura 15 - Sinopse da peça *Os fantasmas do museu Júlio de Castilhos*
- Figura 16 - Organização dos pontos de encontro das histórias do grupo F2
- Figura 17 - Organização dos pontos de encontro das histórias do grupo F2

PRÓLOGO | p. 6

| **A T O I** | p. 16

O pulsar, a necessidade do espetáculo

| Cena 1: inspirações e primeiros rabiscos | p. 18

| Cena 2: a direção | p. 25

| Cena 3: o elenco: atores e atrizes | p. 32

| Cena 4: o cenário: Porto Alegre bizarra | p. 39

| **A T O II** | p. 46

O roteiro, como um paradoxo

| Cena 5: os bastidores | p. 48

| Cena 6: a coxia | p. 59

| Cena 7: o espaço cênico | p. 66

| Cena 8: os antagonistas | p. 77

| Cena 8.1: os antagonistas e seus subtextos | p. 84

| **A T O III** | p. 88

O ensaio, que é inesgotável

| Cena 9: a arena | p. 90

| Cena 10: o texto e os repertórios | p. 98

| Cena 11: os protagonistas | p. 108

| **A T O IV** | p. 114

**Os encontros: na experiência que a montagem se cria e recria,
eis o espetáculo!**

| Cena 12: cenografia | p. 116

| Cena 13: montagem teatral e o espetáculo | p. 119

| Cena 13.1.1: improvisos que levam à criação | p. 123

| Cena 13.1.2: improvisação teatral na aula de
história, e do caos fez-se o aprender | p. 126

| Cena 13.1.3: desdobramentos do improviso | p. 136

| Cena 13.2.1: uma montagem teatral “mucho loka” | p. 141

| Cena 13.2.2: peça: *os fantasmas do museu Júlio de Castilhos* | p. 144

| Cena 13.2.3: desdobramentos da montagem teatral | p. 149

| Cena 14: último enlace do roteiro | p. 155

| **A T O V** | p. 159

**As cortinas se fecham e as luzes se apagam,
mas a trupe já pensa no próximo espetáculo**

| Cena 15: as marcações de palco | p. 161

| Cena 16: novas montagens sugerem novos ensaios | p. 165

| Cena 16.1: últimas observações | p. 175

GRAND FINALE | p. 178

| Referências | p. 183

| PRÓLOGO

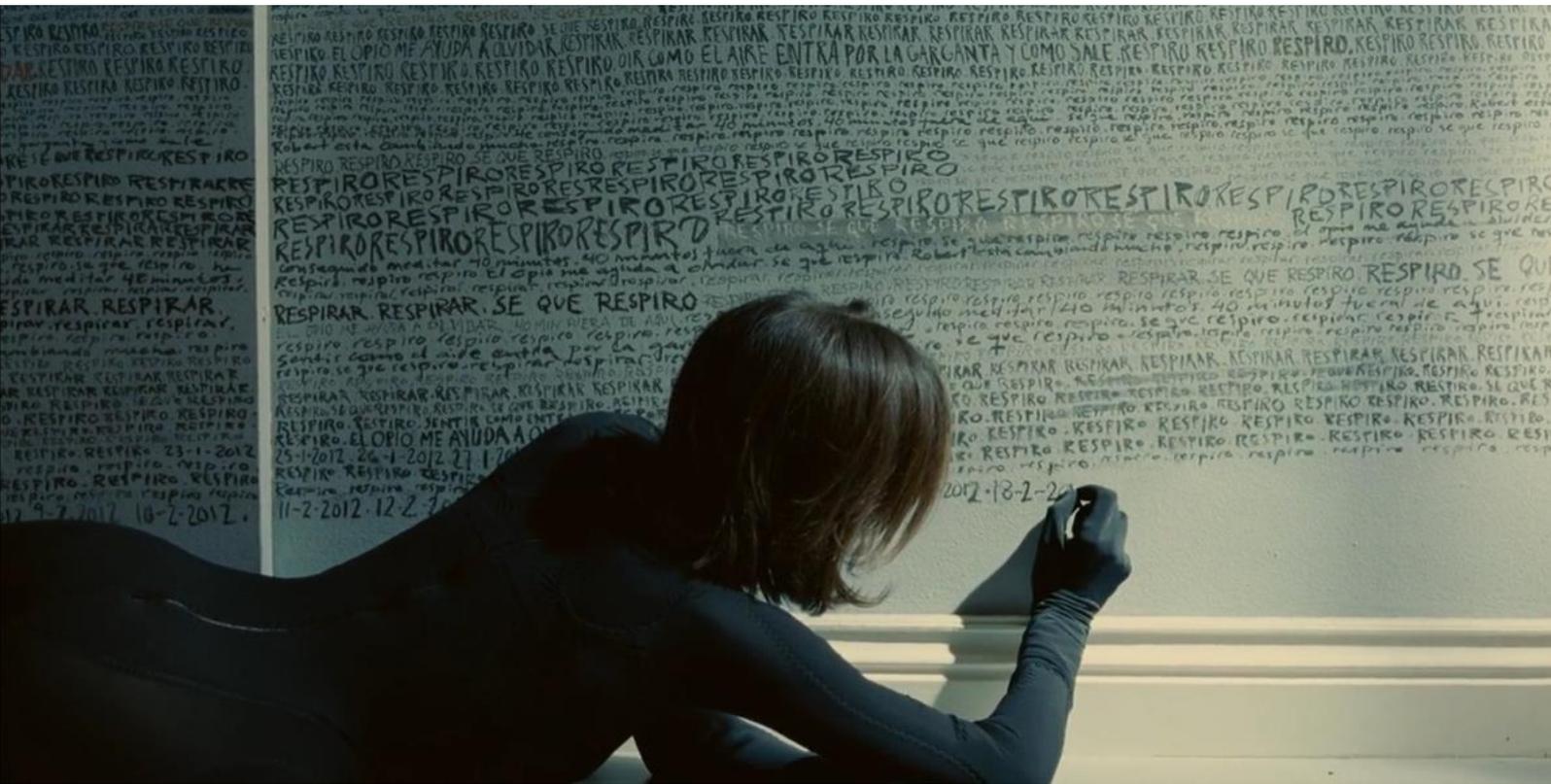


Figura 1 - Cena do filme *A pele que habito*, Pedro Almodóvar (2011).

Em tempos obscurantistas, a arte torna-se o caminho possível, a resistência, a possibilidade, ela nos humaniza; sentir a arte, expressar, pois sentindo, somos... Vivemos sob controles, vigilâncias e manipulações, porém a arte subverte, inverte, transcende, nos fazendo ser e sentir, lembramos que ainda não somos os robôs que incansavelmente tentam nos transformar. Somos gente! A arte é o caminho, o continuar sendo gente, o não abdicar de ser gente.

Em 2020, a divulgação, na internet e outras mídias, de imagens do assassinato brutal de George Floyd, homem negro asfixiado pelo policial Derek Chauvin, em Minneapolis, Estados Unidos, por supostamente usar uma nota falsificada de vinte dólares em um supermercado, fez eclodir reações em dezenas de países contra a violência policial e a pela luta antirracista. Na ocasião, George Floyd morreu brutalmente proferindo como últimas palavras as frases “Eles vão me matar. Eles vão me matar. Não consigo respirar!”, por mais de vinte vezes Floyd clamou “*I can’t breathe*” (eu não consigo respirar). Já no dia 25 de maio de 2022, Genivaldo de Jesus Santos, foi brutalmente assassinado pela Polícia Rodoviária Federal de Sergipe, Brasil. Na

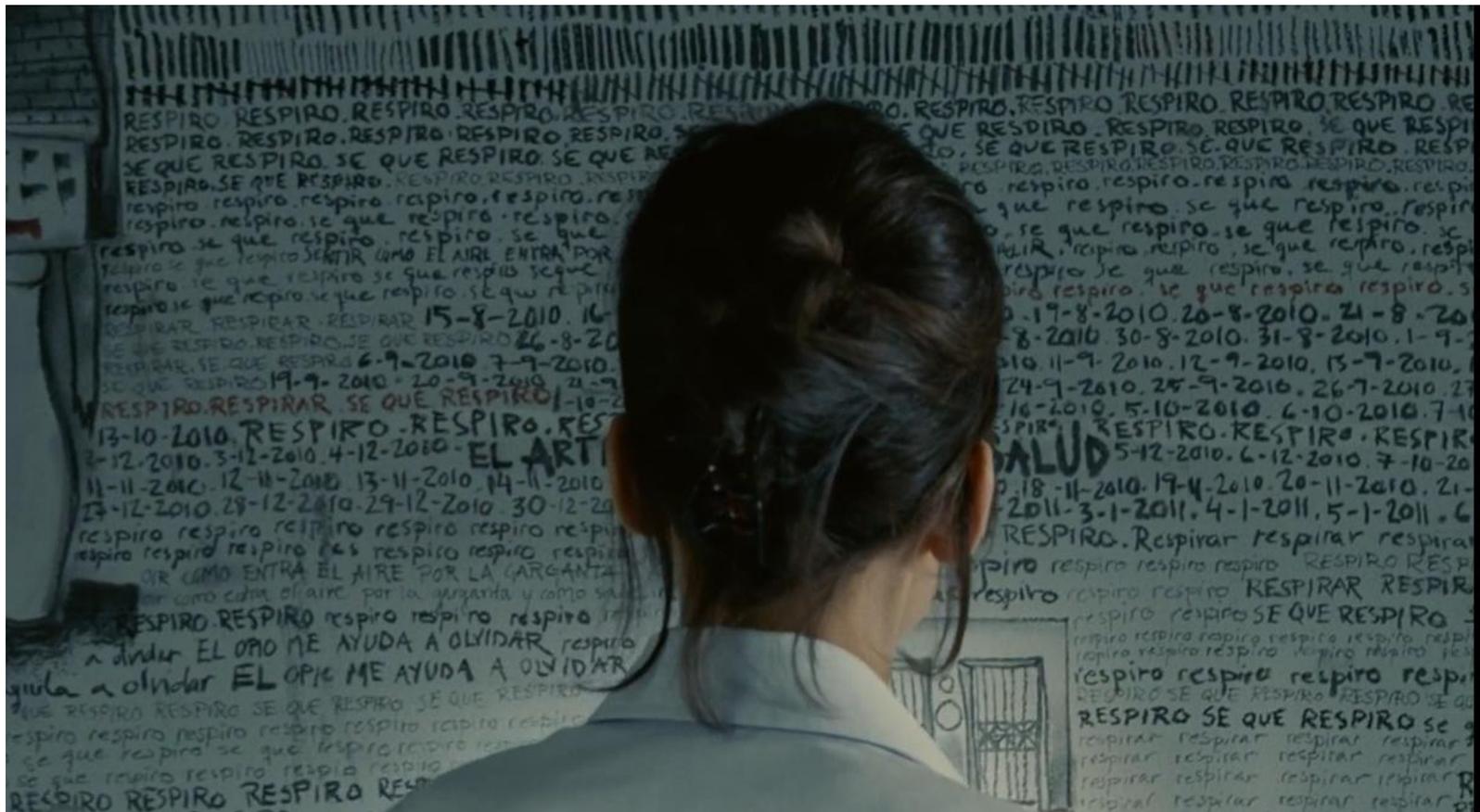


Figura 2 - Cena do filme *A pele que habito*, Pedro Almodóvar (2011).

ocasião, o homem negro foi morto depois de ser preso por dois policiais rodoviários federais dentro de uma “câmara de gás” improvisada no porta-malas da viatura da polícia. O motivo da abordagem foi porque Genivaldo estava andando de moto sem utilizar capacete.

Lamento iniciar minha dissertação recordando dois fatos tão brutais, duas mortes violentas de dois homens negros, homens que não puderam mais respirar. E, sem respirar, por insuficiência respiratória ou outras complicações provocadas pela Covid-19, pelo menos 669 mil pessoas morreram no Brasil. Abro esse trabalho evocando esses episódios com o intuito de lembrarmos que precisamos respirar, pois o obscurantismo de nossos tempos tem nos tirado o ar.

Lembro que ao assistir ao filme *A pele que habito*, de Pedro Almodóvar (2011), fiquei muito sensibilizada com a cena em que o personagem Vicente - já como Vera - aprisionado em um quarto e em um corpo arbitrariamente mutilado e uma personalidade forjada, desesperado em seu cativeiro, começa a rabiscar as paredes. Dentre números e desenhos, Vicente rabisca uma parede inteira com a frase “sei que respiro”, e, aos poucos vai encontrando na arte e na yoga a forma de suportar, de sobreviver, de não enlouquecer e, então, poder planejar sua fuga,

sua contravirgância, sua libertação. A arte que cria, recria, expressa, denuncia, é a arte que nos liberta e nos permite RESPIRAR.

Vivemos tempos de voragem¹, no qual somos tragados violentamente, sorvidos, devorados, consumidos e destruídos com a violência de um redemoinho de água que engole todas as coisas para o fundo. Vivemos um turbilhão, em que constantemente “somos obrigados a defender o óbvio”, conforme frase atribuída a Bertolt Brecht, em contexto fascista do século XX. Onde tudo é hiper², como já apontava Gilles Lipovetsky (2004), em *Sociedades hipermodernas*, no qual dizia que o propósito já não é coletivista, mas individualista, ou seja, uma busca acelerada e concorrencial, visando satisfazer desejos, em que todos os aspectos da vida pessoal e social são pautados por um senso de consumo em massa, uma sociedade de consumo.

Um mundo que Milton Santos definiu como “confuso e confusamente percebido” (2001, p. 17), no livro que marcou o início dos anos 2000, *Por uma outra globalização*, no qual também alertou ser o mundo da “aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade” (2001, p. 17). Esse mundo que é o resultado do que Santos (2001) chamou de “globalização perversa”³, a globalização da fome, do desemprego, do

¹ A palavra “voragem” possui significado importante para mim. Nos encontros de nosso grupo de pesquisa em agnotologia, meu professor orientador Marcelo Eichler constantemente nos provocava perguntando qual palavra poderia traduzir a sensação causada por nosso tempo - o tempo contemporâneo. Em muitos encontros tentamos expressar os sentimentos causados por esse contexto histórico de hiperconexão em uma palavra, mas elas pareciam jamais expressar plenamente os efeitos destes tempos. Até que, com inúmeras tentativas e conversas sobre significados e etimologias, o olhar de nosso professor se acendeu: “voragem”, disse ele. “Voragem?”, perguntamos, e seguimos o encontro entusiasmados em compreender melhor o significado, buscar imagens, relacioná-la com nossos estudos. Essa palavra contribui com minha compreensão sobre o assunto que desejava pesquisar, os fenômenos dos negacionismos e neofascismo impulsionados pelo digital. Voragem, no dicionário Aurélio, é “aquilo que sorve ou devora, turbilhão, tudo que subverte ou consome”. Em pesquisa no Google, como primeira aparição, está a definição da *Oxford Languages*, como “tudo aquilo que é capaz de tragar, sorver, destruir com violência, remoinho de água que se forma no mar ou no rio, cujo giro arrasta as coisas para o fundo; sorvedouro, turbilhão”. Após muitas discussões, nosso professor, em um momento “eureka”, conseguiu expressar o que há tanto procurávamos: vivemos tempos de voragem!

² Ao me referir aos exageros característicos da atualidade, utilizarei o prefixo hiper - como referência ao termo “sociedade hipermoderna”, inaugurado por Gilles Lipovetsky (2004) -, para caracterizar os tempos atuais, em que tudo é elevado a um nível colossal, sem limites, desmesurado, ou seja, uma era de exageros, que só superlativos são capazes de definir (como hiperindividualismo, hiperconsumo, hiperconectividade, hipercapitalismo, hipermercados etc.). “A escalada paroxística do ‘sempre mais’ se imiscui em todas as esferas do conjunto coletivo. Até os comportamentos individuais são pegos na engrenagem do extremo” (LIPOVETSKY, 2004, p. 55). Uma referência também a Carles Feixa, Ariadna Fernández-Planells e Mónica Figueras-Maz (2016, p. 108) que utilizam a referência de hiper para caracterizar a sociedade digital já madura, em que o digitalismo é intensificado e se expande social e geograficamente, podendo ser descrita como hiperdigital, termo “derivado do trabalho de Jean Baudrillard sobre hiper-realidade no final da era moderna”.

³ Segundo Santos (2001), no livro *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*, apresentava a “globalização como fábula”, que prometia ser o único caminho, aquele em que tudo seria facilitado, uma “aldeia global” onde não haveria mais fronteiras, a comunicação seria facilitada e promoveria a criação de conhecimentos infinitos. No entanto, a realidade apresentava uma “globalização perversa”, díspar que acentua desigualdades entre países e classes sociais. Sua proposta era de que os países periféricos apostassem em uma “outra globalização”, essa outra globalização seria o mundo que poderia ser, isto é, uma globalização mais humana,

agravamento das múltiplas desigualdades. Como (re)agir no mundo que é a consequência da branquitude⁴ capitalista e sua globalização perversa? Temos alternativas? Há para onde fugir?

“Já não há para onde ir”, disse Néstor Garcia Canclini (2016, p. 57), no livro *O Mundo inteiro como um lugar estranho*, em que narra a sensação de milhões de exilados que saem, sem esperança, de suas pátrias com governos autoritários, mas não conseguem sentir-se estrangeiros, pois, em tempos de hiperconexão digital, não há mais diferença entre público e privado, fugir para outro lugar não é garantia de mais nada, já que problemas como xenofobia, preconceitos e violência são uma realidade. Além disso, o mundo digital já não dá escolhas, impõe a vigilância, o controle, a espionagem e a manipulação para fins comerciais e políticos. Não há mais para onde fugir, não há onde construir outro lar, não podemos mais ser estrangeiros. Se não há como fugir, o que temos então?

Certamente não há respostas, mas busquemos na sapiência de Paulo Freire caminhos possíveis, como sugere o título da obra *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2014/2021), organizada por Ana Maria Araújo Freire, na qual, em diversos textos, o educador pontua a necessidade de não cairmos em fatalismos, além de reforçar a importância da esperança⁵ e do sonho. A citação “o meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora” (FREIRE, 2014/2021, p. 78) pontua que a história não termina em nós, ela segue adiante. Afinal, por mais problemática que seja a realidade, ela não é dada, não é determinista. Seguir, resistir, lutar e sonhar, mesmo que em tempos obscuros, é necessário, pois humanos que somos, precisamos dos sonhos para sermos existência, não só sobrevivência e resignação. Tal qual Milton Santos, que mesmo ciente do rumo da perversidade, acreditava em um mundo possível, em uma outra globalização que não fosse fruto da perversidade capitalista.

Muitas vezes, ao estudar, escrever, pesquisar, ir para aula, trabalhar, viver e ver a vida,

em que partiriam das periferias globais as possibilidades de uma nova globalização, com menos desigualdade e injustiça entre os povos.

⁴ Conforme Lourenço Cardoso (2010), existem muitas identidades da raça branca, entretanto, usa-se branquitude como uma definição genérica, um lugar confortável, pois coloca-se como uma não raça enquanto os não brancos são racializados. Para Cardoso (2010, p. 611), “a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo”. Portanto, a branquitude é a construção de uma identidade pautada nos conceitos coloniais de que brancos são normais - o modelo ideal -, e, então, os demais (os não brancos) podem ser submetidos.

⁵ Me refiro à esperança no sentido freiriano do verbo esperar, não de espera, como bem colocado por Freire no livro *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), no qual ele explica que “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1992/2022, p. 5).

busco a esperança, que nem sempre vem. Desânimos chegam aos golpes⁶, anos difíceis, realidade dura, vidas cada vez mais fragmentadas e despedaçadas. Muitas vezes me peguei questionando: como honrar meu posicionamento progressista em educação com palavras e ações de esperança, em um contexto histórico de desesperança, de bizarrice e obscurantismo? Acredito que o próprio ato de pesquisar faz parte do meu esperar, pois essa pesquisa almeja promover um pouco de leveza e esperança. Apesar da necessidade de caracterizar o contexto e a sociedade atual, a qual aponta inúmeros desafios aos educadores e educadoras. Esta não é uma pesquisa pessimista, mas uma que se propõe a trazer alternativas, ideias e perspectivas que possibilitem um diálogo mais esperançoso em tempos de desesperança. No entanto, obviamente, que não se entenda que a proposta é a de encontrar soluções, porque essas precisam de muito mais que uma pesquisa; precisam do encontro entre eu, você e tantos outros e outras que não acreditam nos fatalismos e que vivem na constante busca de sua completude, na utopia enquanto busca, movimento e sonho.

Para me aproximar do pensamento de Freire (2014/2021, p. 51) que diz que “temos que nos esforçar para criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que todos possamos cumprir nosso papel de participantes ativos da história”, a presente pesquisa fundamentou-se sob essa perspectiva: uma pesquisa que valoriza a boniteza do educar, uma pesquisa em história-arte-educação, uma pesquisa que almeja e é ação, uma pesquisa utópica, uma pesquisa radical⁷.

O desejo de pesquisar e ser uma professora-pesquisadora sempre existiu, mas não fora realizado logo, pois, lamentavelmente, a dinâmica de vida e de trabalho nem sempre possibilita que consigamos realizar nossos objetivos e sonhos. Aliás, justificativa bastante rasa essa minha, certamente o afastamento da academia por uma professora tão entusiasmada com a educação não ocorreu meramente por dificuldades cotidianas, mas, sim, pelas estruturas, pelo capitalismo do patriarcado, que exige de nós mulheres o máximo de produtividade, de expectativas de outros, de sobrecarga para a sobrevivência a ponto de, muitas vezes, vermos a nós mesmas apenas como operárias cumpridoras ou cuidadoras, deixando de reivindicar nosso legítimo espaço de acadêmicas e de pesquisadoras.

⁶ Utilizo a palavra “golpes” no sentido de pancada, batida, grande impacto, mas pode ser perfeitamente entendida como Golpes de Estado, que afetam nossas vidas individuais e coletivas, como o golpe jurídico-parlamentar de 2016, que destituiu a presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff, abrindo definitivamente portas para o projeto da extrema direita.

⁷ Radical no sentido que Freire (1974/2019, p. 34) dá à palavra, como sujeito que acredita nas mudanças e transformações; a radicalização criadora, crítica, engajada com a transformação da realidade concreta e objetiva, e, portanto, libertadora.

Apesar dos vinte anos de profissão e intenso trabalho na área da educação, quis o destino, quis o tempo, quiseram as deusas e os deuses, quem sabe o universo, que o ingresso no mestrado fosse justamente num momento de explosão de sentimentos, motivado por muita revolta e indignação para com o período que estamos vivendo. De desconstruções e reações, nasceu uma pesquisadora, precisou-se de uma consciência de si, da compreensão da radicalidade que em mim habita, do entendimento de que era necessário agir, do cansaço de estar cansada unido à sensação de impotência diante da realidade, e do entendimento que as dores precisavam ser transformadas em ação e em possibilidades.

Podemos definir esses tempos, como tempos distópicos, entretanto, mesmo que tentem constantemente nos transformar em máquinas e robôs controláveis, ainda somos humanos, como disse Freire (2014/2021, p. 78), “seres programados para aprender e que necessitam do amanhã [...] tornam seres ‘roubados’ se lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã”. E eu cansei de ser roubada em silêncio! A pesquisa, o estudo, a educação e a arte são as minhas armas, a minha reação e a minha forma de resistir e existir.

Compreender que vivo numa Sociedade da Ignorância⁸ fez com que eu superasse empecilhos, justificativas, medos, inseguranças múltiplas e, então, ousasse reagir. Se a vida se mostra ignorante, confrontarei as minhas próprias ignorâncias; se estamos cercados de desinformação, buscarei ainda mais a informação; se a vida se mostra trágica, buscarei ao máximo a boniteza tão citada por Paulo Freire. E, assim, a educadora finalmente tornou-se a educadora-pesquisadora que sempre almejou ser.

Por Sociedade da Ignorância, entendo o resultado do apogeu do capitalismo através do impulso digital, o mundo construído pelas mídias e pela hegemonia da racionalidade neoliberal. Um contexto no qual a ignorância não é mais aquela que impulsionava o saber *à la* Sócrates, mas uma ignorância arquitetada, muito bem projetada e propagada pelas mídias digitais para fins comerciais e políticos. A sociedade em que o mercado é a grande prioridade, sendo Estados, políticas e relações seus servos subservientes, a necessidade de lucro é colocada acima de vidas e da humanidade.

⁸ Entende-se Sociedade da Ignorância como a sociedade resultante das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e do advento e popularização da internet. As tecnologias digitais foram glorificadas como as ferramentas capazes de proporcionar e propagar conhecimento como nunca antes, porém, na sua prática não temos uma “sociedade do conhecimento”, mas, sim, uma “sociedade da informação” que resultou numa “sociedade da ignorância”, termo que revela a dicotomia: mais informação, mais desinformação. Ainda em 2009, Antoni Brey caracterizava esse fenômeno da digitalização como paradoxal, defendendo que quanto mais informação, mais ignorância teríamos, mais conexão digital, mais desconectados das características que nos fazem humanos e humanas.

A Sociedade da Ignorância (no Brasil, o termo “ignorância” significa ainda mais que não saber, não conhecer⁹) é a sociedade da hiperconexão, que ascendeu novas formas de idiotice, como diz Olga Goriunova (2012); de subjetivação e de fascismos, conforme Márcia Tiburi (2019); de distraídos virtuais, segundo Rosana Ferreira Alves (2017); ou, ainda, uma geração superficial, com cérebros sobrecarregados e incapazes de raciocinar sobre problemas, menos empáticos e menos humanos, como defende Nicholas Carr (2011). A Sociedade da Ignorância também pode ser caracterizada como a sociedade do “recorta e cola”, das redes sociais que favorecem novos tipos de estupidez coletiva, como salienta Andrew Keen (2012). A sociedade das bolhas e da ignorância partilhada e tornada identidade, favorecida pelos sistemas de algoritmos, que desenvolvem novas formas de intolerância e redes de ódio. Uma sociedade que nega o conhecimento, transformando suas negações em bandeiras, que não problematiza a ciência, mas a ataca, aderindo a discursos e práticas racistas, misóginas, heteropatriarcais, xenóforas, negacionistas e neofascistas.

A contemporaneidade caracteriza-se como uma sociedade de lucro para poucos, um tempo de intensa globalização neoliberal. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 84), “o contexto é de fascismo social e político difuso”, resultante do mundo criado pelo neoliberalismo após a queda do muro de Berlim, em 1989, e da quarta Revolução Industrial (microeletrônica, genética e robotização), que, impulsionada pelas mídias digitais, submeteu todo planeta ao mesmo modelo de desenvolvimento hegemônico: o capitalismo em sua versão neoliberal, elevando a democracia liberal (de baixa intensidade) ao único sistema político legítimo e, mesmo esta, foi desvirtualizada, pois “passou a ser usada para legitimar a superioridade do princípio de mercado e, no processo, transformar-se ela própria num mercado (corrupção endêmica, lobbies, financiamento de partidos, etc.)” (SANTOS, 2018, p. 28). Um desmantelamento e destruição que têm por princípio não mais o Estado como regulador social, mas um regulador mercantil, que não protege nem garante, minimamente, os direitos fundamentais, resultando no que Rubens R. R. Casara (2018) chama de uma “pós-democracia”, ou, como defende Marilena Chauí (2014), uma democracia que no Brasil jamais foi substantiva, reduzida a um regime político e não a uma sociedade democrática, e, com o avanço neoliberal, vive hoje seu colapso (CHAUÍ, 2021).

⁹ O termo “ignorância”, no Brasil, tem embutido em seu significado um aspecto de violência (verbal, física, cultural etc.) diferente do que ocorre em outros países. Discorro sobre essa singularidade para alertar a importância de olharmos para nossas peculiaridades na Sociedade da Ignorância.

Na Sociedade da Ignorância, as classes são vistas como naturais, os discursos de meritocracia são aceitos sem muito questionamento, tampouco revoltas, assim como “o valor da ‘verdade’ é substituído por uma mercadoria chamada de ‘pós-verdade’, fonte privilegiada para a fabricação de certezas delirantes e *fake news*” (CASARA, 2018, p. 23). Tempos sombrios (GAMBETTI, 2019), da necropolítica (MBEMBE, 2020), de crescimento neofascista, plenamente compatível com a antropologia neoliberal e fruto do seu projeto, que prega a competitividade baseada no mérito e a destruição dos “fracos” e “fracassados”, de modo que os assim chamados perdedores se tornam a categoria dos não humanos.

Ainda, Sociedade da Ignorância é uma ótima classificação para definir nossos tempos, uma vez que seu termo surgiu do paradoxo “sociedade do conhecimento”, ou da informação, que gerou mais desconhecimento e desinformação (BREY, 2009). No entanto, o que provocou esse paradoxo? A resposta pode estar na análise das Sociedades das Plataformas¹⁰, sobre as quais José van Dijck, Thomas Poell e Martijn de Wall (2018) afirmam que a vida plataformizada em diversos setores promove novos mecanismos sociais com profundas consequências. Uma relação diferente com o conhecimento é forjada, contrapondo à divulgação científica, o pensamento reflexivo e o debate profundo. Segundo van Dijck, Poell e de Wall (2018, p. 65),

[...] a maioria das plataformas tende a incluir sinais de interesse pessoal e global em sua seleção algorítmica de conteúdo “mais relevante”, “principal” ou “tendência”. Ao fazer isso, eles privilegiam o conteúdo que gera rapidamente mais engajamento do usuário. A seleção automatizada de notícias gira em torno dos princípios de “personalização” e “viralidade” – princípios que são fundamentalmente incorporados às arquiteturas de plataforma – levando os usuários a compartilhar conteúdo com seus amigos e seguidores e, portanto, solicitando uma resposta “emocional”.

Segundo Felipe Rocha L. Santos (2017), as plataformas funcionam através de algoritmos que filtram o conteúdo a que teremos acesso segundo predição e análise, apresentando o que supostamente nos agrada e nos deixa satisfeitos, exibindo o conteúdo que tem mais chance de ser curtido e, portanto, atingindo maior alcance. O algoritmo fornece seu conteúdo conforme análise de perfil, afinal, o intuito das redes sociais é fazer com que seus

¹⁰ Vivemos o período de apogeu da sociedade informática, descrita por Adam Schaff (1995), na qual as tecnologias digitais da informação e da comunicação atingiram larga escala, envolvendo um conjunto diverso de instrumentos e recursos tecnológicos. Devido à sua expansão em larga escala, vivemos atualmente numa sociedade que utiliza plataformas digitais em diversos setores (notícias, transporte urbano e saúde, inclusive a plataformização tem avançado para a educação, gerindo seus processos). Segundo van Dijck e Poell (2018), as mídias sociais não são apenas ferramentas, mas plataformas, constituídas e impulsionadas por uma interação complexa entre arquiteturas técnicas, modelos e atividades, visando negócios e usuários em massa; uma arquitetura, que se ampliou em tantos setores, que inseriu novos mecanismos na vida social. Os autores explicam que o termo “Sociedade das Plataformas” deixa mais evidente a abrangência das plataformas, isto é, a conectividade afeta instituições, transações econômicas, práticas sociais e culturais, pressionando que governos e Estados ajustem suas estruturas legais e democráticas.

usuários sintam prazer. As mídias virtuais, segundo Chauí (2021), operam com aparências em substituição da realidade, para que as pessoas pensem menos e desejem mais, formando uma subjetividade depressiva, pois cobra-se sempre vencer, fomentada pela ilusão do “empresário de si”, frustrando-se constantemente; e, também, uma subjetividade narcísica, que supõe que estar vivo é ser visto, exibindo-se excessivamente e sem interrupção, substituindo o espaço público pelo privado, ligado a gostos e fantasias, fortalecendo os interesses do capital, falsificando a si, o mundo e o social.

Nicholas Carr (2011), no livro *A geração superficial*, analisa os impactos do excesso de informações, alertando que os algoritmos são como filtros-bolhas, problemáticos por conduzir o pensamento a uma bolha informacional invisível, advertindo sobre suas consequências epistêmicas nocivas, especialmente em relação à informação política, pois cria o efeito “câmara de eco”, isto é, uma informação é replicada em diversos meios de comunicação e fontes, geralmente corroborando crenças e ideias do usuário. Segundo van Dijck, Poell e de Wall (2018, p. 68), da mesma maneira que a informação circula de forma muito rápida, a desinformação tende a fazê-lo muito mais rápida e amplamente que informações verdadeiras. Em se tratando de ideologias e política, a situação torna-se alarmante. Conforme Santos (2017, p. 676),

[...] pessoas que não têm uma opinião formada sobre o tema podem aceitar como verdade a informação passada, sem buscar verificar outras fontes que não fazem parte da câmara de eco e as pessoas que já possuem a crença podem aumentar ainda mais a crença nesta informação e em outras similares.

Alves (2017), ao pesquisar a geração Z (pessoas nascidas entre 1996 até 2010), constatou que, apesar de já nascerem na era digital, não são necessariamente letrados digitais, mas sim distraídos virtuais, pois usam dos instrumentos tecnológicos para resolver todas as questões e problemas que puderem, poupando esforços, ou para distrair-se, preferindo constantemente experiências virtuais às reais. Abordando as inúmeras consequências que o excesso de exposição digital pode provocar, Alves (2017) destaca a importância de a educação não focar apenas no desenvolvimento de habilidades do uso das ferramentas em si, mas promover ações de orientação e supervisão do uso, de forma a evitar danos individuais (de ordem psicológica e cognitivo-comportamental), além de sociais, que os usos compulsivos possam desencadear.

Nesses tempos que exigem muito da educação, muito se fala no letramento digital, que é importante, mas precisa caminhar junto a outros letramentos que possibilitem aos estudantes usar com mais segurança e propriedade as redes, mas também compreender as estruturas e os

interesses econômicos e políticos que a fomentam. Sob esta perspectiva que a presente pesquisa se realizou, visando enfrentar os desafios que o contexto atual impõe, propondo pensar numa “contra-educação” (TIBURI, 2013), ética e estética, que contrarie a educação majoritária do capital que nos sufoca, devora, traga, sorve e violenta. Para tanto, apresento o letramento histórico como convergente em relação à essa proposta, conectado e/ou atravessado pela potência criativa das artes, pois compreendo o teatro como linguagem facilitadora e pujante para o letramento, contribuindo com o enfrentamento da ignorância, combatendo negacionismos e neofascismo típicos da Sociedade das Plataformas.

ATO I

O pulsar, a necessidade do espetáculo

*“A nossa maior ignorantice
É dela não termo nem consciência!
Daí nós segui na mesma mesmice
Negando-a com toda a nossa eloquência.*

*Mas pouco adianta nós insisti.
Nós sofre, coitados, da redundância
De s'ignorá e n'admiti
Que todos nós vive na ignorância!”*

Pedro Cardoso, Os Ignorantes (2005, p. 41)

| Cena 1: inspirações e primeiros rabiscos

Estamos sendo tragados pelo digital, vivemos tempos de excessos de toda ordem, inclusive excesso de ignorância. Como pessoas desses tempos digitais, como educadores cansados de um 2020 perturbador e de um 2021 insano, esgotados pelos excessos de telas e de informações, exauridos em lutar contra a desinformação em tempos de pandemia de covid-19 e de democracia canalha¹¹ no Brasil, vivemos, de fato, numa voragem.

Essa pesquisa se propôs a compreender o contexto atual e pensar em possibilidades de enfrentamentos da ignorância de nossos tempos, através da educação, compreendendo o letramento histórico como uma necessidade e as artes como uma possibilidade/necessidade - em especial, a potência do teatro -, na construção de uma contra-educação. Contra¹² no sentido positivo e radical, de não aceitação, de não obediência, de reação ao ensino mercantilizado.

Como já referido, tornei-me mestranda justamente nesses tempos de voragem: minha seleção foi em 2020, meu primeiro ano como mestranda 2021 e, esse ano de 2022, considero de muitas aprendizagens e produções, um período que já se tornou muito marcante em minha vida, pois, nessa sequência de desafios, minha história confunde-se com a de meu país, e minha força com a de tantas brasileiras e brasileiros, que lutam diariamente por uma outra realidade que não essa forjada pelo capital. Início minha dissertação relatando um pouco do caminho percorrido até aqui, de como foi o processo de pesquisa, seus objetivos e intenções, assim como os caminhos que ainda pretendo continuar trilhando.

No prólogo, procurei apresentar a necessidade de respirar, afinal, sem ar não vivemos. Assim, nos últimos tempos tem sido difícil esse processo tão natural, que por vezes nem percebemos. Na verdade, só entendemos o respirar justamente quando o ar nos falta - e tem nos faltado muito ar. Presenciamos milhares de brasileiros e brasileiras morrerem sem ar nos hospitais no auge da covid-19; vivenciamos o alarmante caso de Manaus, que, em janeiro de 2021, chegou a ficar dois dias sem cilindros de oxigênio, em pleno colapso da rede de saúde,

¹¹ Néstor García Canclini (2015), em entrevista concedida à Carme Ferré-Pavia, Gisella M. Sousa e Esmeralda Monteiro, na *Revista Cadernos de Estudos Sociais e Políticos*, chamou de “democracia canalha” a democracia em decomposição ou deterioração, a decomposição da própria ideia de democracia, em que o suborno se torna o novo contrato social, representações sociais se enfraquecem e vão perdendo seu sentido, relacionando-se com forças corruptivas; assim como o aumento do desemprego, trabalho informal crescente e precarização das leis trabalhistas; globalização de dados para fins de espionagem, déficits dos sistemas democráticos e desregulação das regras de mercado de trabalho; instituições públicas abduzidas por poderes empresariais e militares, impunidade aos que traficam bens e pessoas nas fronteiras; e o silenciamento, provocado pelo medo de população civil em articular-se diante da perda de seus direitos.

¹² Breve acordo de estilo: usarei a palavra “contra”, no sentido positivo, isto é, “contra-majoritária”, em discordância à hegemonia neoliberal, e *contra* em itálico para nos referir ao seu sentido negativo, quando hostil a práticas democráticas ou libertadoras.

uma saúde sem ar. A educação também segue sem oxigênio, estrangulada pela falta de investimentos e políticas de controle e desmantelamento. Como nos livrar dessas mãos grandes e monstruosas do mercado que impede a educação de respirar? Talvez a resposta esteja no coletivo da sociedade, mas nos cabe lembrar, apesar da insistência do sistema econômico capitalista em nos fazer esquecer, que somos sociedade e, se acreditamos ainda na força do coletivo, lembraremos que há caminhos possíveis, ou “sonhos possíveis” (FREIRE, 2014/2021), afinal, esperar por uma consciência por parte da elite econômica, dos privilegiados, jamais será uma boa opção.

A partir dessa consciência e necessidade de ação, a pesquisa surgiu como um caminho, teorizar, entender, melhorar meu trabalho como educadora, contribuir com outras educadoras e educadores, com a comunidade acadêmica, com a educação; essas foram as motivações para esta pesquisa. O tempo atual, brevemente apresentado no prólogo, são tempos obscurantistas, de impedimento do saber, de falta de pensamento crítico, de ocultamento da realidade, e, principalmente, de emergência de reações. Assim, surgiu o tema **“o teatro com adolescentes como possibilidade pedagógica de letramento histórico para o enfrentamento de negacionismos e neofascismo”**, enlaçando três paixões pessoais: a história, minha formação inicial e formal na graduação; o teatro, que me encontrou ao trabalhar história; e os adolescentes, grupos muitas vezes incompreendidos nas escolas e pela sociedade, do qual amo trabalhar, pois aprendi e continuo aprendendo muito com grupos de ‘adolescentinhos’, como carinhosamente gosto de falar.

Eu resisti um pouco em assumir a importância da arte em minha vida, pois, apesar de ela estar presente desde sempre, o capitalismo nos fere, molda, prende, subjetiva, violenta e, assim, crescemos nos cobrando ser o que ele quer que sejamos. Lembro de algumas frases que ouvi quando aos 28 anos decidi ir fazer teatro: “pra que, se você não vai ganhar nada com isso?”, “em vez de focar na sua área vai brincar de teatro, o que quer com isso?”, “vai perder tempo e dinheiro, hein”. Essas frases me deixavam confusa e eu refletia: ganhar o quê? dinheiro? brincar? minha área? perder tempo? Eu não argumentava muito com as pessoas que questionavam, apenas dava de ombros, tinha certeza que precisava fazer teatro. Precisava, queria, necessitava, intuía, eu sentia. E, sentindo, encontrava o impulso para seguir. Não tive qualquer incentivo para fazer teatro, com exceção dos meus alunos, parceiros do dia a dia, que viam em sua professora uma artista, uma parceira do sentir; jamais esquecerei do grupo de adolescentes que me incentivou e fez tanta diferença na minha vida.

Como mencionei anteriormente, a arte sempre esteve presente. Na infância tive pouco acesso a fontes de cultura, como livrarias, menos ainda a teatro, cinema e outras. Não havia

nada disso na cidade de Nova Santa Rita¹³ nos anos oitenta ou noventa, possivelmente ainda não exista muito disso atualmente. No entanto, estava ali em mim o interesse e a curiosidade, lembro que enquanto criança refugiava-me nos desenhos (não importa muito, mas deixo claro que não sou boa em desenhar): desenhava mulheres em miniatura, criava narrativas, relações entre elas, personalidades, cada uma tinha nome e uma história. Também guardo com carinho as lembranças dos presentes de minha tia Susana, que, na época trabalhava na editora da Unisinos participando das feiras do livro de Porto Alegre, onde descobria livros maravilhosos e presenteava a mim e minhas duas irmãs. Era uma alegria só, lemos e relemos os livros várias vezes.

Uma das memórias mais marcantes, no entanto, não foi dos presentes da feira do livro, mas de uma caixa velha de papelão. Essa tia fez uma limpeza em sua casa e resolveu despachar para a nossa, seus livros velhos, dizendo que era para ficarmos com o que queríamos e doar o resto, ou até mesmo queimar. Fiquei com a caixa toda, brincava de pirata que encontrava um tesouro valiosíssimo - o baú, a caixa de papelão; o navio, a garagem da minha casa; as joias, os livros; mas a mais valiosa delas: o livro de história da arte. Eu não lembro mais o nome do livro, mas lembro de suas páginas coloridas, lembro de ler e reler sobre mitologias, sobre pintores que nem sabia da existência. Aquele livro era meu tesouro mais valioso.

Não tenho lembrança alguma de assistir a peças de teatro, creio que viria a assistir somente na adolescência, na escola. Mesmo assim, o teatro estava em minha vida: na quarta série fomos incentivados a criar uma peça, fui diretora, roteirista, atriz, figurinista, maquiadora e até sonoplasta - e, assim, múltipla fui em todas as propostas escolares que envolviam teatro. Eu realmente amava esses momentos, meu orgulho como estudante foi a releitura da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Essa peça surpreendeu minha turma, minha professora e a mim mesma, pois fiquei feliz com o resultado e com as aprendizagens proporcionadas pelo processo de construção teatral.

Já no curso de História, escolha que fiz por uma necessidade de compreender o mundo e trabalhar em educação, tive como professor José Alberto Baldissera. Esse professor tornou-se fundamental em minha formação profissional, pois ele via história através da arte e arte através da história, ou seja, a potência artística estava sempre relacionada com o ensino de história. Fiz quatro disciplinas com esse professor, assim como ele também foi meu orientador no trabalho de conclusão com o título “Muralismo Mexicano: Reconstruindo a identidade nacional mexicana pós revolução de 1910”. Eu amava as trocas com ele, tão espontâneo e

¹³ Cidade da região metropolitana de Porto Alegre, onde morei até meus vinte anos.

sarcástico, era uma delícia nossos encontros nos cafés da Unisinos, enquanto ele lia meus textos e reclamava com humor ácido, coisa que eu não me importava nem um pouco, já que sentia que crescia muito a cada encontro, pois fui percebendo que era uma forma peculiar de ele dizer que se sentia à vontade comigo. Elogio dele só recebi mesmo quando entreguei o trabalho concluído, e nem preciso dizer o quanto fiquei orgulhosa por ser bem avaliada por um professor tão exigente e incrível.

Grande parte das referências que usei no meu TCC foi colhida da biblioteca particular do professor Baldissera, uma vez que não havia tantas opções na biblioteca da universidade que contemplassem a arte engajada, principalmente os muralistas mexicanos, pois ainda não estávamos nos tempos de tantas facilidades tecnológicas, portanto os empréstimos do professor eram fundamentais. Vocês, leitores, não imaginam como era pegar um livro emprestado do Baldissera: minutos e minutos de advertência, orientações de como cuidar, evitar assaltos, contava-me sobre a história de cada livro, onde os adquiriu em suas viagens, tudo que você possa imaginar. Foi aí que descobri que meu professor também via seus livros como joias que deviam ser cuidadas e compartilhadas com muito afeto.

A vida é tão imprevisível, não é mesmo? Quem imaginaria que, anos depois, esses mesmos livros estariam comigo, cada um deles. Em 2019, recebi uma ligação de minha irmã que trabalhava na Unisinos, dizendo “corre aqui se tu quiseres uma lembrança material do teu professor preferido, a família dele resolveu vender toda a biblioteca pessoal do Baldissera”. Meu professor havia falecido em 2017. Eu corri mesmo, com uma sensação estranha, pois sentia que Baldissera odiaria saber que seus livros estavam esparramados de qualquer jeito numa sala sendo vendidos. Ele ia amaldiçoar, ofender, esbravejar. Tantos anos de estudo esparramados pelo chão de qualquer jeito, suas joias ali expostas como mercadoria. Passei a tarde buscando nas pilhas os “nossos” livros e trazê-los para casa me acalmou um pouquinho, pois considerava a minha herança. Acho que ele ficaria menos furioso em saber que fiquei com os livros que ele tanto adorava com as belas imagens dos muralismos mexicanos.

Por que estou fazendo esse relato? Creio que não contamos nossa história para os outros, mas para nós mesmos e, ao relatá-la, ela ganha novos significados, renova-se a importância de fatos quase que já esquecidos. Na ocasião da qualificação do projeto de mestrado, o professor Dr. Leonardo Moreira problematizou sobre a potência do teatro e do letramento histórico, perguntando qual era meu direcionamento com a pesquisa, o que seria a arte: uma ferramenta nas aulas de história ou uma linguagem a possibilitar e levar organicamente ao conhecimento histórico? Eu rapidamente respondi que compreendia a arte como linguagem e não apenas uma ferramenta. Ela é a potência, o fio condutor que leva a outras necessidades e, portanto, ao

letramento histórico. Não lembro exatamente como o professor formulou a indagação, mas perguntou se eu acreditava que a arte provoca outras necessidades, assim, de forma natural, como através de experiências teatrais. Mas lembro que eu disse que sim, acreditava nisso. Me senti absolutamente segura diante desses questionamentos. No entanto, foi aí que o professor tirou todas minhas certezas com mais uma pergunta: “então você é uma artista?”. “Artista?” - eu respondi com dificuldade - “Como assim artista? Eu não sou artista, sou professora”. Continuou o professor: “mas o que faz e pretende pesquisar não seria arte?”, a que respondi: “sim, eu faço arte e educação”. Seguiu o professor Leonardo: “então você é pelo menos três coisas: artista, professora e pesquisadora”. Eu concordei timidamente, apesar da dúvida que me acometeu, um sim tímido e tranquilo, mas a mente perturbada pensando: “como assim artista?”.

Essa dúvida só ficou mais tranquila para mim durante o processo de pesquisa, ao aprofundar os estudos sobre Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA): a a/r/tografia, que será melhor explicada ao longo da dissertação. No período logo após a defesa do projeto, pensei muito sobre o assunto e percebi, naquela ocasião, que não sabia mais dizer qual minha área na educação. Tive experiências variadas, estive em diferentes espaços nas escolas - por último, como tutora¹⁴ na escola Lumiar Porto Alegre, lembro que já me sentia confusa quando alguém me perguntava: “você é professora do que?”. Na Lumiar eu acompanhava permanentemente um grupo de adolescentes construindo com eles seus projetos e oficinas e algumas práticas recorrentes, sendo assim, eu não sou pedagoga, nem artista, assim como já não trabalho diretamente só com história a algum tempo, o teatro não é algo fixo, então ficava sorrindo me perguntando o que sou e o que não sou. Não sou? Ou sou tudo isso junto? Será que tem como ser uma professora híbrida? Entretanto, fui ensinada que somos ou uma coisa ou outra, tudo fragmentado, definido, especializado. Romper com tudo isso causa certo espanto e continuo não sabendo bem o que responder quando me perguntam do que sou professora, mas tenho respondido que sou uma educadora multifacetada, híbrida e múltipla.

O mestrado e seu processo de pesquisa me possibilitaram autoconhecimento, aprendizagens sobre a sociedade, o contexto e a educação. A experiência como mestranda rompeu com muitos paradigmas, inclusive preconceitos, pois, por anos resisti em fazer a seleção do mestrado por achar que não me sentiria bem na academia, que o que entendo por educação talvez não fosse acolhido, que meus saberes adquiridos com a experiência seriam

¹⁴ “O tutor é um profissional licenciado em Educação responsável pelo grupo-ciclo [...] que acompanha todas as atividades [...] investindo na formação de sua identidade, orientando na criação e escolha das propostas e na organização de sua convivência para que o aprendizado formal necessário seja contemplado num ambiente de gestão participativa” (LUMIAR, 2016, p. 66).

desqualificados ou não contemplados. Surpreendentemente e felizmente, não foi assim. Encontrei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS algo muito diferente disso. Encontrei professores acolhedores, aulas incríveis, valorização e reconhecimento de saberes múltiplos. Esse processo tão rico tem mudado muito a mim e também mudou os rumos do qual minha pesquisa inicialmente fora planejada.

No dia 27 de maio de 2022 defendi meu projeto de mestrado com o mesmo título da dissertação aqui apresentada. Estavam presentes na banca meu orientador prof. Dr. Marcelo Leandro Eichler, a prof^a Dr.^a Conceição Paludo, o prof. Dr. Leonardo Moreira e o prof. Dr. Marcello Giacomoni. Nessa ocasião, além de intervenções, orientações e questionamentos riquíssimos que ampliaram meus horizontes, fui muito bem avaliada, com o encaminhamento - para mim surpreendente - de sugestão de transposição do mestrado para o doutorado. Me senti reconhecida, valorizada em meus saberes e também senti que meu trabalho tinha potência e que deveria honrá-lo, aperfeiçoando, aprofundando, e entregando para a sociedade o melhor possível.

Para tanto, é importante pontuar os novos rumos de pesquisa que essa orientação de transposição para o doutorado possibilitou, visto que trouxe novos desafios. Meu orientador e eu trocamos muito sobre as sugestões da banca, pois percebemos que o projeto não deu conta de relatar minha trajetória com arte, história e pesquisa-ação, elementos que poderiam ser melhor e mais profundamente desenvolvidos. Apesar da proposta de oficina de teatro para pesquisar os negacionismos e o neofascismo através da pesquisa-ação ser potente, já havia uma trajetória profissional de enlace entre teatro, história e pesquisa-ação que merecia ser contemplada, relatada/narrada/analizada. Portanto, entendemos que aprofundar a parte teórica tornava-se essencial nesse momento de conclusão do mestrado, uma vez que a consistência teórica e reflexiva contribuirá para persistência do estudo no doutorado e poderá contribuir com outros educadores-pesquisadores que compreendem a importância do ético e estético na educação. Sendo assim, essa pesquisa propõe um aprofundamento teórico acerca do tema da potência teatral como linguagem para o letramento histórico, já visando sua prática através da pesquisa de campo na continuidade do doutorado.

Alguns ajustes foram necessários, como reavaliar caminhos e alterar alguns objetivos, mas sem perder a essência e o compromisso principal da pesquisa. A dissertação foi dividida inspirada pela estrutura básica de um texto teatral, isto é, dividida em atos - porém em cinco atos e não nos clássicos três atos, por uma questão de organização e para não torná-la maçante ao leitor.

Neste Ato I, descrevo o tema, o problema, os objetivos e o “roteiro” que foi produzido e percorrido, procurando conectar minha trajetória profissional ao tema, assim como relatar como fui percebendo o problema de pesquisa e a potencialidade de refletirmos sobre nosso fazer pedagógico, da arte como formadora do pensamento crítico e de comunidades de aprendizagem. A fim de esclarecer sobre o fenômeno estudado, os negacionismos e o neofascismo típicos da Sociedade das Plataformas, aponto a cidade de Porto Alegre (mais precisamente o bairro Moinhos de Ventos), como exemplo desses fenômenos no dia a dia, pois a escola Lumiar Porto Alegre localiza-se no bairro Mont’Serrat (vizinho do bairro Moinhos de Vento), uma vez que foi trabalhando lá que o problema de pesquisa se evidenciou, conclamando por esse processo de investigação e estudo.

No Ato II, procuro contextualizar nossos tempos, compreender como os fenômenos atuais emergem e operam, isto é, a ligação entre a racionalidade neoliberal, o conservadorismo, a Sociedade das Plataformas, a explosão de ignorância e suas consequências na política brasileira e os crescentes movimentos negacionistas e neofascista. Assim como também observar as consequências desses fenômenos na educação e, em especial, no ensino de história. Para análise do contexto usei como referenciais Márcia Tiburi, Jessé Souza, Rubens Casara, Marilena Chauí, Pierre Dardot, Wendy Brown, José van Dijck, dentre outros.

No Ato III, conclamo uma contra-educação, compreendendo e problematizando seu conceito na concepção de Gur-Ze’ev e justificando porque opto pela compreensão de Márcia Tiburi em contra-educação, usando referenciais como Paulo Freire e bell hooks. Nesse mesmo ato apresento o teatro como linguagem possibilitadora para o letramento histórico, compreendendo a importância e compreensão do letramento e seu possível enlace com a prática teatral.

No Ato IV, compartilho, isto é, narro/descrevo/(re)crio/analiso, através da a/r/tografia, memórias de minha trajetória profissional que evidenciem os processos criativos com adolescentes envolvendo história e teatro, dialogando com autores da área do teatro, da história e da educação. Desenvolvo, também, como o fenômeno negacionista e o neofascismo foram se revelando a mim ao longo do meu percurso como educadora, visto que ao buscar essas memórias tenho a compreensão de que na época eu não estava focada em pesquisar diretamente esses fenômenos, mas que já estavam ali presentes, principalmente na minha experiência na escola Lumiar, pois já percebia a urgência de trabalhar tais temas.

No Ato V, descrevo os caminhos percorridos para dar vida a essa pesquisa, isto é, as escolhas metodológicas. Também analiso como a pesquisa-ação e a/r/tografia podem caminhar juntas e se entrelaçar, possibilitando exequíveis caminhos metodológicos para a pesquisa em

educação, fazendo uma proposta da qual inspire demais educadores a refletir suas práticas pedagógicas e contribuir com novas pesquisas em arte, educação e história. Um caminho do qual eu mesma poderei me inspirar com a possibilidade da continuidade de minha pesquisa no doutorado.

Por fim, temos o desfecho - ou *grand finale* - apresentando as conclusões dessa pesquisa teórica, de revisão e entrecruzamento de autores que acredito contribuirão com uma contra-educação que desafie a educação subserviente ao capital. Apesar de teórica, esta pesquisa aponta caminhos possíveis de ações, visto que busca nas memórias de práticas pedagógicas e no referencial teórico suporte para que mais experiências e estudos em arte-educação possam avançar contribuindo com a educação libertadora.

| Cena 2: a direção

Como educadora da Educação Básica, dedicada ao ensino de história, sempre enfrentei desafios para levar a informação, construir conhecimento, formar cidadãos e cidadãs responsáveis e aptos(as) para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Afinal, esse é o compromisso postulado da educação¹⁵ e, da mesma forma, inúmeros são os documentos nacionais e internacionais que apontam seus compromissos e desafios contemporâneos¹⁶. Por diversas razões internas e externas, objetivas e subjetivas, institucionais ou estruturais, pedagógicas ou materiais, esses desafios são sempre grandes.

O ensino de história¹⁷, em especial, tem engajamento direto com os princípios de educação, visto que contribui para a formação da criticidade, buscando nas vivências humanas

¹⁵ Segundo o art. 205 da Constituição Federal do Brasil (1988, texto digital, grifos meus), “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho”.

¹⁶ A UNESCO é uma instituição internacional ligada às Nações Unidas e patrocina pesquisas e comissões a fim de divulgar documentos, manuais e diretrizes para a educação, considerando os desafios contemporâneos. Em 2016, publicou *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*, visto que as TICs ascenderam novos desafios, que, na atualidade, são “desenvolver políticas que permitam o equilíbrio entre dois objetivos que, de certa forma, são conflitantes: maximizar o potencial das mídias e novas tecnologias de informação e minimizar os riscos associados. Esse é um desafio para os vários atores: formuladores de políticas, organizações de mídia, provedores de conteúdo da internet, escolas, comunidade de pesquisa, uma série de organizações da sociedade civil, além de jovens, seus pais e outros adultos” (GRIZZLE, 2016, p. 8).

¹⁷ Mesmo no documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que foi produzido após o golpe jurídico-parlamentar de 2016, e que entre muitas disputas de posições, conforme aponta André Luiz da Silva Coube (2018, p. 3), prevaleceu o “grupo vencedor, que com propostas neoliberais e conservadoras, conseguiu aprovar junto ao MEC a versão final da BNCC em dezembro de 2017. Competências, currículo hegemônico, relação com avaliações padronizadas, pretensão de neutralidade revelam o caráter privatista e conservador da BNCC”. Mesmo nesse documento muito questionável, destaco um dos compromissos do ensino de história, que é “compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das

aprendizados que nos impulsionem a avançar, superando catástrofes, injustiças, defeitos e atrocidades do passado. Administrar desinformação, notícias falsas, fatos deturpados e mesmo negacionismos¹⁸ não é novidade para historiadores¹⁹ (LINARD, 2021). No cotidiano escolar não é diferente, os fenômenos atuais acabam por reverberar em sala de aula, cabendo a educadores e educadoras de história proporcionar conhecimento e esclarecimento, mesmo diante de negacionistas.

Afinal, não é contemporânea a disputa entre verdade x mentira. Em 1921, o historiador Marc Bloch (1921/1998, p. 179) publicou o ensaio intitulado *Reflexões de um historiador sobre as notícias falsas da guerra*, no qual questionava se

[...] as falsas notícias, em toda a multiplicidade de suas formas - simples boatos, imposturas, lendas - preenchem a vida da humanidade. Como nascem? A que elementos vão buscar a sua substância? Como se propagam, como ganham amplitude à medida que passam de boca em boca ou de escrita em escrita? Não há questão que, mais do que esta, mereça apaixonar quem quer que tenha o gosto pela reflexão sobre história.

Bloch (1921/1998) analisava a presença das notícias falsas em diferentes períodos históricos, uma vez que elas preencheram a vida da humanidade, sendo compreendidas como fenômenos históricos. Assim, o autor estabeleceu uma relação direta entre as suas proliferações e as sociedades que as disseminam, pois, por meio delas, as pessoas expressam seus preconceitos, ódios, medos e diversas outras emoções. Entretanto, os tempos atuais trouxeram novos e complexos desafios: a desinformação, as *fake news*, o colapso da democracia, os negacionismos, o neofascismo e todo um arcabouço aglutinado, que foram impulsionados ou, como denomina Tiburi (2020a), “turbinados” pelas tecnologias digitais. Se antes esses discursos “estavam restritos a publicações em revistas e jornais distribuídos a grupos

estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo” (BRASIL, 2018, p. 408).

¹⁸ Marcos Napolitano (2020), em entrevista concedida à Jacqueline Boechat, quando palestrou na aula inaugural da Casa de Oswaldo Cruz, com o tema *Negacionismos e revisionismos ideológicos: o conhecimento histórico em xeque*, em 20 de março de 2020, definiu negacionismo como “uma negação de bases factuais de processos históricos com vistas, sobretudo, a encobrir crimes e genocídios praticados pelos Estados. [...] O negacionismo e o revisionismo não são fenômenos recentes, mas têm aumentado sobretudo pela militância de grupos politicamente orientados nas redes sociais, que são espaços públicos de grande poder de disseminação social, sem controle e sem chancela institucional. Momentos de polarização política, refundação societária ou crise institucional favorecem estes fenômenos”.

¹⁹ O termo “negacionismo” é atribuído ao historiador francês Henry Rousso, no período pós Segunda Guerra Mundial, na qual usou o termo para se referir aos grupos que negavam o extermínio em massa dos judeus durante o regime nazista. O revisionismo histórico ganhou força a partir dos anos 1980, segundo Carlos Jesus e Edgar Gandra (2020, p. 2), “o longo dos anos, a prática negacionista espalhou-se para os questionamentos dentro do próprio campo historiográfico, principalmente, a respeito do processo da escravidão no Brasil, das torturas e o Golpe Civil-Militar (1964-1985). Já dentre outras áreas do saber, nos deparamos com o atual negacionismo ambiental (no qual podemos evidenciar negação do aquecimento global e do desflorestamento), negacionismo biológico (que se contrapõe à eficácia das vacinas,) e o negacionismo geográfico (vide o ‘terraplanismo’, grupo que coloca em dúvida o formato do planeta terra)”.

específicos, agora, são divulgados na internet para todo o mundo e chegam aos mais longínquos recantos do planeta” (LIMA, 2020, p. 391).

Esse novo século nos apresenta um quadro de crise permanente, uma crise muito além da econômica, pois também é social, ética, moral, cultural, isto é, tempos de verdadeiro obscurantismo que geram violência, angústia, medo e desesperança. Esse é um panorama que requer estratégias, resistência, novas táticas de luta e enfrentamento, assim como práxis pedagógicas coerentes com as necessidades atuais oriundas da dicotomia informação/desinformação.

Meu interesse pelo tema dos negacionismos e do neofascismo em contexto educacional vem de longa data. Iniciei minha trajetória profissional muito jovem, em 2001. No princípio, trabalhei com turmas do início do Ensino Fundamental: a magia das crianças era encantadora e, assim, vivi por alguns anos num mundo mágico, quase fantasioso. Tive o privilégio de iniciar minha carreira em escolas progressistas tanto no ensino público, como concursada da rede estadual, quanto na rede privada, no La Salle Sapucaia, onde participei de dois projetos de ensino que tinham Freire como base principal. Duas escolas por ciclos de formação e com projetos que buscavam, no contato com suas comunidades, seus temas geradores²⁰. Acredito que essas experiências foram fundamentais para formar a pessoa e profissional que sou hoje.

Em 2007, concluí minha graduação. Considero o curso de História como um dos fatos mais marcantes de minha vida, pois estudando tive noção do tanto que eu ignorava, do tanto que eu sequer tinha ideia que ignorava. Descobri-me como sujeito histórico, inserido em um período e em um sistema econômico explorador, compreendendo melhor meu lugar no mundo. Muito empolgada com minha Licenciatura em História e muito triste com os rumos que as escolas em que eu trabalhava seguiam (ambas sofreram com mudanças políticas), porque, em nível estadual, os ciclos de formação eram constantemente atacados pela mídia e tanto o público quanto o privado perderam investimentos e incentivos, levando seus ricos projetos de ensino à extinção (caso da rede estadual) ou mudando sua configuração (caso da rede privada). Por isso, aceitei o convite de trabalhar com história em turmas do final do Ensino Fundamental e Médio em uma outra escola privada.

²⁰ Freire critica a educação tecnicista, os conteúdos apresentados como um fim em si mesmo, sem qualquer relação com a vida dos estudantes. Portanto, ele propõe uma educação libertadora, na qual a leitura de mundo da comunidade seja compreendida, ouvida e respeitada. Para tanto, educadores e comunidade buscam seus conteúdos programáticos e, nesse buscar, “inaugura[-se] o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 1974/2019, p. 121). Temas que envolvem situações-limite e uma práxis que propõe desenvolver conteúdos que venham a contribuir com novos olhares, novas possibilidades.

Como professora de história, percebi vários dilemas enfrentados por essa área, como pouco tempo de aula, tempos fragmentados, burocracias institucionais, livros que limitavam visões, a redução da história a um ensino tecnicista que tem por princípio formar pessoas para se “adequarem” ao mundo do trabalho. Enfim, os problemas eram inúmeros. Incomodada, pois não me via sendo a educadora que sonhei, fui buscando alternativas que contribuíssem com minha prática pedagógica, e foi assim que o teatro entrou em minha vida. Inicialmente, eu usava-o como proposta em sala de aula, para melhor compreender um fato histórico, para fomentar discussões e interpretações. Porém, a prática teatral não se reduziu a mais uma ferramenta em sala de aula: incentivada por meus estudantes, fiz dois anos de curso livre de teatro, na Casa do Teatro/Porto Alegre. Assim, com o grupo das adolescentes que tanto me incentivou, fundamos juntas o primeiro grupo de teatro de nossa escola.

Nosso primeiro grupo iniciou com 14 adolescentes, todas meninas, já no segundo semestre, no que a escola sugeriu que eu formasse um outro grupo com crianças das séries iniciais, de modo que até o final do ano já tínhamos dois grupos. No ano seguinte, havia três grupos: o primeiro grupo do primeiro e segundo ano da Educação Infantil; o segundo grupo do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental; e o terceiro grupo do sexto ano do Ensino Fundamental ao final do Ensino Médio. Sendo assim, as turmas eram multisseriadas e, até o último ano em que eu orientei o teatro na escola (2014), já havia 66 estudantes nos grupos de teatro.

Por vezes, a prática teatral, principalmente com os adolescentes, causava-me um desconforto profissional, pois suscitava contradições e até incômodos. Isso porque ouvi algumas vezes de estudantes a seguinte frase: “ah profe, porque tu não é tão legal assim lá na aula de manhã?”. Eu ficava um pouco triste, afinal minha pedagogia com história não atingia tanto os estudantes como o trabalho nos grupos de teatro. Mesmo sendo compreensível, pois, obviamente, os estudantes preferem a fluidez de movimentos a períodos de estudos mais densos, o teatro permitia uma leveza e uma liberdade que a sala de aula não possibilitava, amarrada que estava às burocracias e cobranças institucionais. No teatro, tínhamos de duas a três horas para criar, tínhamos espaço disponível, não havia provas, nem avaliações, nem roteiros pré-estabelecidos, nem interrupções ou infinitos controles. A imprevisibilidade também os encantava, iniciávamos o ano apenas sabendo que tínhamos o objetivo de nos divertir muito, ser responsáveis pela montagem de uma peça teatral, mas sem ideia do tema, do roteiro, de cenário ou de personagens, pois tudo se construía ao longo do ano.

Os tempos das oficinas eram divididos em três etapas. Nos três primeiros meses, conhecíamos melhor o corpo e suas possibilidades, focados em jogos teatrais e performances.

Nos próximos três meses, continuávamos com os jogos, mas focávamos mais em improvisos, esquetes e performances, assim como na escrita do roteiro. A escrita era coletiva: algumas cenas eram escritas pelos estudantes e outras por mim e, ainda, outras eu agregava diferentes textos de autores que conversassem com a temática escolhida. Nos últimos três meses, nos dedicávamos à construção das personagens, dos figurinos, do cenário e havia muito ensaio até o grande dia da apresentação da montagem teatral. Como eu não usava peças teatrais prontas, procurava diagnosticar temas que viviam no grupo através de suas relações, de conversas, de improvisos, de monólogos e de esquetes, discutindo com o grupo os temas e cenas mais relevantes e, assim, íamos definindo o fio condutor. Uma vez definido, a cada esquete significativo, o grupo discutia os pontos fortes e o que poderia melhorar, ou seja, o próprio grupo escrevia o texto teatral com meu auxílio.

Ao longo do percurso, íamos definindo a sequência e o que poderia “rehear” o roteiro. A partir desse trabalho, era comum a necessidade de buscarmos textos clássicos, seja da literatura ou de dramaturgia, bem como de músicas ou de fragmentos de diálogos de filmes. O conhecimento histórico surgia naturalmente para contextualizar, compreender melhor o assunto e buscar referências. A necessidade de conhecimento e de compreensão acontecia de forma orgânica, isso porque era comum eu levar referências históricas e discutirmos sobre elas.

Cito, aqui, três peças realizadas com adolescentes, nas quais usamos muito o conhecimento histórico a fim de compô-las. Começamos com a peça de 2012, *Bicho de sete cabeças* (sobre adolescências); a peça de 2013, *Amor: textos e contextos* (sobre o amor ao longo do tempo e diferentes formas e conceitos de amor); e a peça de 2014, *Anos de fúria: intrigantes bafos e desabafos dos anos 20, 30 e 40*. Essa última, em especial, marcou-me muito, pois esse grupo era majoritariamente composto por meninos e, durante nossas práticas surgiram inúmeras falas e condutas preconceituosas (foi desses aspectos que nasceu o tema para a peça: a fúria), ao que eu comecei a apresentar a eles referências do passado para problematizar as questões que surgiam. Era interessante perceber que, ao estudar as referências (textos, filmes, músicas) e criar os esquetes, o grupo “baixava a guarda”, ficava mais aberto à discussão das temáticas e à problematização de suas falas. Ainda, elaborávamos muitas rodas de conversa, geralmente no fim do trabalho e, nessas rodas, a troca era profunda. O diálogo acontecia de forma leve, respeitosa, com escuta atenta e de forma natural. Cito, aqui, uma das cenas que compunham nossa montagem teatral de 2014, escrita por esse grupo de meninos, e que causou grande comoção na comunidade escolar no dia da apresentação:

CENA 14 - CAMPO DE CONCENTRAÇÃO

Nazistas: Douglas, o capitão – José e Lucas soldados - Judeus: Luiza, Jeremias, Fábio e Diego²¹

(Entram judeus e começam a trabalhar, nazistas observam, capitão senta.)

Soldado 1: Vai trabalhar, faz isso direito!

Capitão: Venha cá, soldado, veja, acho que para início está bom, mande fazer os acertos, será nossa primeira experiência e quero que todos se orgulhem de nosso legado.

Soldado 1: Sim, senhor.

(Capitão observa menina judia parada)

Capitão: Ei, menina.

Judia: Meu nome é Rebeca.

Capitão: E desde quando judeu tem nome? Quem é esta aqui, soldado?

Soldado 2: 1349.

Capitão: Limpa isso aí direito, 1349.

Judia: Mas não tem nada.

(Capitão joga folhas no chão)

Capitão: Agora tem, sua estúpida.

(Menina limpa e capitão volta a sentar)

Soldado 1: Senhor, está tudo certo!

Capitão: Chamem as criaturas!

Soldado 1: Em fila! 1349, 448, 1500, 3077, 1348.

Soldado 2: Tirem a roupa!

Judia: Para onde vamos?

Soldado 1: Parem de fazer perguntas.

Soldado 2: Entrem aqui!

Rebeca: O que farão, por favor!

Soldado 1: Só um banho.

(fecha a porta, ficam observando e todos morrem na câmara de gás.)

Com essa experiência de ministrar oficinas de teatro, percebi sua potência e riqueza, além do fato de que temas nem sempre aprofundados nas aulas formais de história surgiam naturalmente na oficina de teatro em forma de interesses. Infelizmente, a peça *Anos de fúria* foi a minha última nessa escola. No ano de 2014, fiquei extremamente abalada com minhas aulas de história, pois vi, pela primeira vez, um grupo extremista de adolescentes se constituindo na escola, de forma muito organizada. Era um grupo do primeiro ano do Ensino Médio, em que recebemos muitos novos alunos e, um deles, com ótima oratória, conseguiu formar um clã que o via como um líder político, sendo ele um estudante que se dizia de extrema direita, e que instigava os colegas a provocar seus professores, a fim de que algum deles dissesse algo considerado por eles como impróprio ou como manipulação ideológica, com o intuito de gravar e colocar a filmagem no seu grupo organizado no *Facebook*.

Obviamente, eu nunca tinha passado por tal situação, pois era uma jovem professora de história e, dessa forma, não consegui criar muitas alternativas para lidar com as provocações em aula sem que me abalassem. Procurei a direção para pedir auxílio ou orientação, para que me ajudassem a pensar em estratégias, mas infelizmente a direção não compreendeu a gravidade

²¹ O nome dos estudantes são nomes fictícios.

do problema conforme eu o percebia - “coisa de adolescentes”, disseram-me. Algumas atitudes foram tomadas, mas de forma individual. Inexperiente para administrar a situação, comecei a sentir medo e acabei por me esconder nos métodos de ensino tradicional, como nunca tinha feito antes: entrava na turma, focava no conteúdo programático que era Idade Antiga, não fazia relações com o presente e pouco dialogava com essa turma. Fugia das provocações e questionamentos que surgiam desse grupo e me sentia muito desamparada e frustrada profissionalmente.

O fato relatado, unido à sobrecarga de trabalho (12 turmas de história e três grupos de teatro) e, por fim, às eleições presidenciais de 2014, sucedidas pelos questionamentos da vitória da presidenta Dilma Rousseff por parte da direita, representada na figura de Aécio Neves, resultaram em um colapso emocional. Eu estava percebendo o prenúncio de anos terríveis para o país, principalmente para a educação, especialmente para o ensino de história. Eu já percebia seus impactos na escola, professores evitando temas atuais ou polêmicos, pais ligando para questionar conteúdos, como ditadura militar. Foi assim que tomei uma decisão radical: pedi demissão com a intenção de jamais voltar à educação.

O tempo passou, trabalhei em outros ambientes, mas, claro, senti muita falta do ambiente escolar. Decidi, então, retornar para a educação formal. Em 2018, entrei para a escola Lumiar Porto Alegre, onde trabalhei até o início de 2022, que é uma escola cujo modelo pedagógico foi eleito como um dos 12 mais inovadores do mundo²². Nessa escola, trabalhei na função de tutora²³, com turmas multisseriadas do final do Ensino Fundamental. Na Lumiar, pude vivenciar novas e complexas experiências. Os demais professores não são fixos, sendo convidados por projetos do trimestre, que são construídos com total envolvimento e participação dos estudantes, unindo necessidades de aprendizagem a interesses que vivem na turma.

O trabalho como tutora possibilitou ressignificar minha prática pedagógica e, assim, novas indagações começaram a surgir. A proposta de ensino dialógica e problematizadora despertou a necessidade de teorização e de fundamentação. Conhecer estudantes de um outro contexto muito diferente do meu - estudantes do Mont’Serrat e de bairros próximos de Porto Alegre, já num contexto brasileiro de muita polarização -, fez surgir em mim novas questões, novos olhares, novas perguntas, para as quais eu ainda precisava de respostas. Novamente, as indagações sobre negacionismos e neofascismo voltaram com muita força e, me sentindo mais

²² A Escola Lumiar foi eleita, em 2007, uma das 12 escolas mais inovadoras do mundo, segundo um ranking elaborado pela Microsoft, UNESCO e Universidade Stanford.

²³ Fui tutora de grupos multisseriados F2 (quarto, quinto e sexto ano) e F3 (sétimo, oitavo e nono ano).

preparada do que em 2014, dessa vez optei por não fugir, mas, sim, buscar estratégias que me ajudassem a compreender essas temáticas entre os adolescentes.

Voltei ao Programa de Educação Continuada (PEC) da UFRGS em 2019, ocasião em que uma das opções de disciplinas oferecidas chamou muito minha atenção. A disciplina em questão era *A Sociedade da Ignorância e o desafio dos letramentos*, com o professor Marcelo Leandro Eichler. Ao ler a proposta da disciplina e os conceitos a serem problematizados - como democracia canalha, desumanização, dissonância cognitiva, Estado Pós-Democrático ou até mesmo explosão da ignorância -, deixaram-me inquieta. A proposta da disciplina conversava perfeitamente com meus anseios e desconfortos. Participar dessas aulas deu-me um novo impulso, uma vontade imensa de desconfortar e, principalmente, de teorizar minhas indagações. Foi com esse incentivo que decidi me inscrever para a seleção de mestrado em Educação e transformar os problemas em problemas de pesquisa.

| **Cena 3: o elenco: atores e atrizes**

A pesquisa “O teatro com adolescentes como possibilidade pedagógica de letramento histórico para o enfrentamento de negacionismos e neofascismo” foca numa reflexão a partir de fontes bibliográficas e memórias de minha prática pedagógica na Lumiar sobre a potência pedagógica do teatro como possibilidade de dialogar com adolescentes sobre temas delicados, polêmicos e urgentes, como linguagem facilitadora para o letramento histórico. Assim, a pergunta que norteou essa pesquisa foi: **como a potência do teatro pode contribuir para o letramento histórico de adolescentes no contexto da Sociedade das Plataformas, combatendo negacionismos e neofascismo através de uma contra-educação?**

Conforme já explicado, o projeto inicial de pesquisa precisou ser adaptado, por motivos de abreviamento (devido à transposição para o doutorado) e necessidade de aprofundamento teórico, a partir dos apontamentos da banca, como metodologia e relação de ações com o teatro já realizadas ao longo de minha trajetória profissional, deixando a intervenção na escola, a partir de uma pesquisa-ação a/r/tográfica, com análise mais densa para o doutorado. Sendo assim, retomo os objetivos propostos no projeto inicial, apontando as devidas modificações, pois visando persistir a trajetória com o doutorado, alguns dos objetivos apontam para além da dissertação e, por isso, ficam em suspenso, dando espaço para outros que vieram a contribuir com o aprofundamento teórico e temático.

O objetivo geral da pesquisa manteve-se o mesmo: **analisar a estratégia pedagógica do teatro para debate entre adolescentes e o desenvolvimento do letramento histórico, combatendo negacionismos e neofascismo**. Os objetivos específicos, por sua vez, passaram por algumas modificações das quais procuro esclarecer a partir da ideia original: “(I) realizar uma pesquisa-ação visando investigar fenômenos típicos da Sociedade das Plataformas, como negacionismos e neofascismo, em uma escola de Educação Básica”.

Através das intervenções da banca, durante o momento de apresentação do projeto de pesquisa, percebi que minha prática pedagógica já se pautava na pesquisa-ação, sendo assim, o objetivo foi apenas readaptado, buscando rememorar aulas em que emergiram temas ligados aos negacionismos e neofascismo, e a forma como foram trabalhados. Assim, o objetivo foi adaptado para: **(I) analisar experiências pedagógicas envolvendo teatro e história, em que emergiram fenômenos dos negacionismos e neofascismo;**

Da mesma forma, o segundo objetivo também foi adaptado, a partir da ideia original: “(II) evidenciar os temas percebidos e apontados como os mais negados pelo grupo de estudantes adolescentes (entre 12 e 18 anos), percebendo como os negacionismos e o neofascismo operam e manifestam-se entre o grupo de adolescentes participantes da pesquisa”.

Adaptamos esse objetivo para (re)evidenciar, rememorando momentos dos quais fenômenos negacionistas e neofascista foram trabalhados através do enlace história e teatro, propondo como novo objetivo: **(II) descrever possibilidades do teatro operando como linguagem para o letramento histórico, (re)evidenciando e descrevendo, através da metodologia da a/r/tografia, práticas pedagógicas com grupo de adolescentes de Educação Básica;**

Ainda, o terceiro objetivo também foi adaptado, a partir da ideia original: “(III) propor um projeto de teatro com o grupo de adolescentes de Educação Básica, como proposta extracurricular, aprofundando a discussão dos temas negacionistas elencados pelos estudantes”.

Esse objetivo foi adaptado visando defender o teatro (através de memórias de práticas pedagógicas e referencial teórico) e sua potencialidade lúdica, no enfrentamento da ignorância de nossos tempos, para tanto o objetivo foi reelaborado: **(III) compreender e defender o teatro em sua potencialidade lúdica, como linguagem possibilitadora de letramento histórico, para o enfrentamento de temas negacionistas e de cunho neonazista com adolescentes de Educação Básica.**

Os objetivos (IV) e (V) ficaram em suspensão para aplicação em sua continuidade no doutorado, sendo eles: (IV) realizar jogos teatrais e construir esquetes teatrais com o grupo de adolescentes, abordando temas relacionados aos efeitos da Sociedade das Plataformas, como

negacionismos e neofascismo; e (V) analisar e avaliar a realização dos jogos e dos esquetes teatrais, visando à elaboração e à formalização de uma proposta de intervenção pedagógica para o letramento histórico na área escolar das Ciências Humanas.

Em contrapartida, inseri um novo objetivo, que visa contribuir com minha futura pesquisa de doutorado, como, também, inspirar educadores pesquisadores da área das artes e da história. Eis então o novo quarto objetivo:

(IV) discutir abordagens metodológicas possíveis para pesquisa e registro da potência teatral em educação.

A pesquisa “O teatro com adolescentes como possibilidade pedagógica de letramento histórico para o enfrentamento de negacionismos e neofascismo” é importante, e continuará sendo, não apenas para contribuir com os estudos já existentes sobre os impactos da Sociedade das Plataformas no campo da educação, mas principalmente com vistas a agregar possíveis estratégias e alternativas que, ao menos, minimizem a ignorância provocada por esses tempos hipertecnológicos, gerando terrenos mais férteis para a produção de conhecimento, solidariedade e alteridade. Estudos que abordem a questão dos negacionismos e neofascismo entre adolescentes ainda são escassos²⁴, ao menos nesse contexto de hiperconexão, merecendo mais atenção, visto que são grupos em formação e superexpostos às mídias virtuais.

Nesse contexto tecnológico, os adolescentes²⁵ (grupo dos 12 aos 18 anos) estão expostos constantemente às mídias virtuais, hiperconectados e sendo bombardeados de informações e desinformações. Esses adolescentes, muitas vezes sem orientação ou cuidado, agem de maneira autodidata e autônoma ao manipular ferramentas digitais e ao interagir em ambientes virtuais, nos quais podem ser facilmente fascinados por tudo que a internet disponibiliza, para o bem ou para o mal, como grupos e redes de ódio. A questão é que fazem isso com pouca ou nenhuma

²⁴ Bárbara Zacher Vitória (2019), em sua dissertação de mestrado *Sobre memes e mimimi: letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais*, alerta que a internet propaga memes falaciosos e intolerantes que banalizam violências sociais, afirmando que estudantes interagem com mensagens “contrárias aos Direitos Humanos, aos valores éticos e à Democracia” (VITÓRIA, 2019, p. 20), destacando também que o estudo sobre a influência das mídias e sua não neutralidade já é realizado nas aulas de história, quando abordado sobre a influência dos canais de comunicação, televisão, publicidade, ou cinema, porém “essa problematização ainda não é feita em relação à internet, pelo menos não com a atenção merecida” (VITÓRIA, 2019, p. 21). A autora destaca ainda que o ensino de história precisa estar atento às atuais demandas, analisando a forma como os meios digitais de comunicação têm agido no sentido de influenciar subjetividades de seus receptores, principalmente entre jovens que acessam a internet com frequência, expostos a conteúdos de intolerância.

²⁵ A adolescência é a transição da infância para a fase adulta, período de profundas mudanças seja em nível físico, mental ou social. Um período de grande transformação e formação, em que o indivíduo faz rupturas, busca autonomia, desenvolve seu pensamento crítico e estabelece seu código de ética. A Organização das Nações Unidas (ONU) define a juventude como a fase entre 15 e 24 anos de idade, mas deixa em aberto para as nações definirem seu próprio termo. No caso Brasil, a legislação, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece com o art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

supervisão da geração anterior à deles, responsável pela educação desses adolescentes, e que não domina as ferramentas digitais com a mesma destreza que eles. Diógenes Gewehr (2016), em sua dissertação de mestrado, *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na escola e em ambientes escolares*, destacou essas diferenças geracionais: se, anteriormente, as gerações definiam-se a cada 25 anos, atualmente, com as rápidas mudanças, uma geração nasce no máximo a cada dez anos, portanto, nunca houve um período em que as gerações precisassem se adaptar com tanta rapidez.

Sendo assim, indivíduos que nasceram e cresceram no mundo digital convivem com a geração anterior que passou a utilizar a internet e ferramentas digitais ao longo da vida, invertendo pela primeira vez a ordem do conhecimento, que agora é de baixo para cima, da geração mais nova para a mais velha. Gewehr (2016, p. 37) destaca que “pela primeira vez na história, há um volume grandioso de informações sendo repassados dos filhos para os pais, dos netos para os avós, uma inversão de papéis em uma visão não muito distante”, expondo um outro contexto de desafios para a educação, pois, sendo a geração atual mais ágil que a anterior quanto ao domínio digital, cabe a geração anterior fazer a leitura desse contexto, compreendendo as mudanças e as novas demandas. Percebendo que é preciso articular a capacidade de receber, interpretar e produzir informações, apostando na pesquisa e no pensamento crítico para superar as práticas e consequências dos conhecidos comandos CTRL+C e CTRL+V (GEWEHR, 2016).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação²⁶ (TDICs) desenvolveram um novo tipo de ignorância, que Pablo Rubén Mariconda (2019) destaca ao aludir o conceito de Hermínio Martins²⁷ da *ignorância manufaturada*²⁸, ou seja, uma ignorância fabricada por

²⁶ Importante destacar que utilizarei o termo “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)”, para diferenciá-lo do termo que estava utilizando, de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a fim de demarcar as mudanças que determinaram o uso dos dois termos. TDICs é um termo mais atual, devido à aplicação dos elementos digitais. Segundo Gewehr (2016, p. 24-25), “o conceito de TIC é utilizado para expressar a convergência entre a informática e as telecomunicações, agrupando ferramentas computacionais e meios tele comunicativos como: rádio, televisão, vídeo e Internet, facilitando a difusão das informações (MISKULIN *et al.*, 2006; CARDOSO, 2011; LEITE, 2014a; 2015). Já as TDICs englobam, ainda, uma tecnologia mais avançada: a digital. Por meio desta é possível processar qualquer informação, o que provocou mudanças radicais na vida das pessoas, principalmente no que se refere a comunicação instantânea e busca por informações (KENSKI, 2012)”.

²⁷ MARTINS, Hermínio. **Experimentum humanum**: civilização tecnológica e condição humana. Belo Horizonte: Fino Traço. 2012.

²⁸ Mariconda esclarece que a *ignorância faturada* - acepção de H. Martins - fora usada inicialmente na esfera científica, quando empresas promoviam manipulações de dados a fim de proteger seus lucros - dentre os exemplos cita campanhas de produção de ignorância produzida por indústrias do tabaco contra resultados de pesquisas científicas que apontavam os malefícios do hábito de fumar ou casos mais recentes como das indústrias petrolíferas contra o aquecimento global - mas que no séc. XXI ela se expandiu para além dos interesses de mercado “atingindo também as ideologias políticas e afetando, com o avanço das tecnologias de informação e comunicação e dos processos de automação da IA, de modo profundo o próprio cerne da cultura subjetiva, significativamente a política e as práticas políticas” (MARICONDA, 2019, p. 12). O termo “*ignorância manufaturada*” também pode ser

necessidade do mercado, no qual “tem sido chamada de ‘pós-verdade’²⁹, e que tem sido ativamente praticada no sentido da violência política. A violência da pós-verdade corresponde à disseminação indiscriminada de erros, enganos, mentiras, inverdades e produção de ódio, para atender interesses políticos” (MARICONDA, 2019, p. 13), colocando em risco as liberdades individuais e a democracia.

Amarildo Luiz Trevisan (2020, p. 14) alerta que a cultura digital possibilitou a formação de milícias digitais, definindo-os como “grupos que atuam na internet governando um exército de eleitores, trolls, bots e pessoas comuns ao espalhar dogmas e certezas em meio à desorientação informacional com a finalidade de produzir ‘efeitos de verdade’, com vistas a propagar discursos de ódio em relação a tudo o que representa ‘o inimigo’”. Dessa maneira, se formaria uma cultura política de ódio - que englobaria a apologia ao racismo, o machismo, a xenofobia, a homofobia, as violências múltiplas ao outro que não se adequa ao padrão branco e heteronormativo -, sendo propagada pelas redes digitais. Essa avalanche de discursos de ódio possibilitada pelas tecnologias digitais compõe o que Trevisan (2020) chama de fascismo social, ou “turbotecnomachonazisfascismo” (TIBURI, 2020a), que é um novo tipo de fascismo, com a mesma base, porém com uma nova roupagem, produzida pelas condições de mercado e tecnologias atuais, que possibilitam ações muito mais rápidas e uma propagação de ódio jamais imaginada no período de Hitler e de Mussolini.

As redes sociais provocam o que Trevisan (2020, p. 9) chama de “efeito multidão”, no qual os usuários se comportam como rebanho, como se estivessem sob o efeito de uma hipnose ou de um surto psicótico coletivo, em que não refletem sobre o conteúdo que estão recebendo, apenas repassam-no adiante, contribuindo com a rede de *fake news* e de violências. Esse

encontrado em outras referências, como Henry Giroux (2014, p. 18), que ao analisar o neoliberalismo globalizado em contexto de militarização estadunidense, definiu a violência desse contexto como distópica, e a ignorância como “um recurso político continuamente mediado por um imaginário e uma sociedade capitalista que floresce nos índices interrelacionados de consumo, privatização e despolitização”. Uma referência anterior é Robert N. Proctor (2010), que discorreu sobre os negacionismos de massa, resultantes da promoção e financiamentos (inclusive de cientistas) por parte de empresas, para através da “estratégia do Tabaco” (1950) gerar dúvidas sobre resultados de pesquisas científicas com intenção de não afetar seus lucros com a informação. Esta estratégia financia cientistas de direita, para que seus argumentos negacionistas ganhem destaque e “tom científico”.

²⁹ Em 2016, o Dicionário Oxford (*Oxford Dictionaries*) escolheu *post-truth*, “pós-verdade”, como palavra do ano, definida como “relativo a ou que denota circunstâncias nas quais fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal”. Esse termo ganhou notoriedade com a matéria de capa da revista britânica *The Economist*, intitulada *Arte das Mentiras: política pós-verdade na era das mídias sociais*, também em 2016. Ele também foi utilizado na matéria sobre a campanha de Donald Trump, em setembro de 2016, quando a palavra foi usada para destacar que, na política, a verdade já não era contestada ou usada de forma cínica, mas simplesmente algo secundário e sem valor (SANTAELLA, 2019, p. 47-48). Cristian Dunker (2020, p. 40) diz que as *fake news* causam prejuízos irreparáveis, pois na pós-verdade a verdade é apenas uma participante de um jogo, em que tem “muitas implicações políticas, morais e institucionais. Ela afeta cotidianamente nossos laços amorosos e nossas formas de sofrimento [...] Mas é na educação que a suspensão da verdade prenuncia um conjunto de efeitos ainda incalculáveis”.

contexto exige da educação ações que contraponham o status vigente, que não se rendam aos discursos de ameaças, que ofereçam práticas de letramento digital para reconhecer *fake news* e incentivos ao ódio, mas, mais do que isso, ações pedagógicas que desvendem os mecanismos de cooptação, bem como atividades de leitura e de compreensão do porquê de eles existirem. Trevisan (2020, p. 10) diz que

[...] é preciso minimamente refletir até que ponto a sua prática e da escola/universidade estão contaminadas ou não por estereótipos ou preconceitos de subalternidade de raça, cor, gênero ou classe social. E trabalhar para que a sociedade possa fazer dessa nova morada (a Internet) um lugar de humanização, de evolução científica, tecnológica e moral.

Ao navegarmos na internet, estamos expostos tanto à informação quanto à desinformação e, também, a conteúdos imbuídos de ódio. Segundo dados divulgados pela SaferNet³⁰, em 2021, as denúncias relacionadas a neonazismo na internet subiram 60,7% mais do que as registradas no ano anterior. Isto é, foram recebidas e processadas 14.476 denúncias relacionadas a conteúdo neonazista na internet³¹. Em entrevista publicada pelo Deutsche Welle, em 2019, a pesquisadora Adriana Dias, especialista em movimentos neonazistas no Brasil, alertava para o enorme crescimento desses grupos em nosso território.

Segundo suas pesquisas, a maioria desses movimentos concentrava-se nas regiões Sul e Sudeste do país (SP com 99 células, SC com 69, PR com 66, RS com 47 e RJ com 22), totalizando 334 células neonazistas em todo o território nacional. Na entrevista, Adriana Dias alertava sobre o fato de que "a internet e as redes sociais deram condições favoráveis para que esses grupos se comunicassem. A internet não é só um espaço de comunicação, é um espaço de socialização". Já em 2022, em reportagem do Fantástico³², a antropóloga divulgou seu estudo, apontando que o crescimento dos grupos neonazistas no Brasil chega a 270,6% (entre janeiro e maio de 2019), com pelo menos 530 núcleos extremistas.

Para além do crescimento de grupos neofascistas e de seus discursos de ódio nas redes, a educação - em destaque, o ensino de história - tem outro grande desafio, que é administrar os negacionismos que ganham força em nossos tempos. Afinal, as redes sociais e outros meios de comunicação também têm servido para divulgar "discursos e posicionamentos políticos e ideológicos alicerçados em informações que negam as evidências científicas e se ancoram em narrativas revisionistas e negacionistas" (DOMICIANO *et al.*, 2021, p. 46).

³⁰ A SaferNet é uma ONG (Organização não-governamental, sem fins lucrativos) que monitora violações de direitos humanos na internet.

³¹ Ver mais em: <https://new.safernet.org.br/content/denuncias-de-neonazismo-safernet-aumentam-60-em-um-ano>

³² Programa com série de reportagens da televisão aberta, na Rede Globo.

Elika Takimoto (2021, p. 28) compreende que “negacionista é aquele que nega os fatos, que rejeita a realidade para escapar de uma verdade que lhe traga desconforto”, ou seja, a partir deste conceito podemos compreender que todo ser humano pode ser negacionista, entretanto, o negacionismo atual não é meramente genuíno, assim como a ignorância colossal de nossos tempos não é a ignorância genuína, etapa significativa para o conhecimento. A ignorância e os negacionismos vertiginosos contemporâneos são parte fundamental do capitalismo, que, para sua manutenção, investe em um clima delirante, em que a política e economia apelam para a ignorância e a mentira vai se tornando “a lógica do mundo” (TIBURI, 2019, p. 48), gerando movimentos perigosos e deletérios que se expandem. Em democracias frágeis, como no caso da brasileira, em que o revisionismo e o negacionismo histórico encontram terrenos férteis, organizam-se enquanto um movimento. Além disso, segundo Derick Domiciano *et al.* (2021, p. 46-47),

entre os efeitos desse movimento, que não ocorre ao acaso, mas que é cuidadosamente orquestrado, é possível identificar a polarização política e o mascaramento das desigualdades sociais alimentadas por um saudosismo que teima em evocar um passado no qual, supostamente, reinava a ordem, a moralidade e a governança livre de corrupção.

O ensino de história depara-se com dificuldades, tais como os negacionismos construídos e incentivados por grupos extremistas para fins de manipulação política, cujas consequências são devastadoras, como foi o caso da negação da pandemia da covid-19, que levou pessoas a não se comprometerem com protocolos de manutenção da saúde coletiva ou a não vacinarem a si e a seus filhos, provocando a mortandade que vivenciamos. Os algoritmos das redes sociais contribuem para que ações paranoicas disseminem suspeitas não apenas da ciência, mas “como também de consensos políticos e evidências históricas” (TAKIMOTO, 2021, p. 92).

Usando o exemplo da negação da pandemia de covid-19 no Brasil, Takimoto (2021, p. 52) destaca que “as instituições estão desacreditadas, a imprensa desmoralizada e a universidade ridicularizada, as informações transmitidas pelas redes sociais ganham mais atenção do que as das mídias tradicionais”. Educadores percebem esse fenômeno facilmente, pois os ecos da desinformação e das negações reverberam em sala de aula, já que estudantes não são “tabulas rasas”, mas, sim, carregam consigo suas vivências, experiências, conhecimentos e crenças (DOMICIANO *et al.*, 2021). É comum estudantes informarem-se pelas redes sociais, através de *youtubers*, de *influencers*, de páginas ou de canais preferidos. Assim, percebe-se que a informação não se dá mais através de meios de comunicação tradicionais, tampouco de consulta a artigos ou livros. Esse uso não consciente da internet e de

suas fontes, possibilita exposição à desinformação promovida por movimentos negacionistas. Esse é um cenário que apresenta muitos desafios para a educação comprometida com o conhecimento e a formação do pensamento crítico.

| Cena 4: o cenário: Porto Alegre bizarra

O interesse em estudar a potência teatral como linguagem para o letramento histórico, combatendo negacionismos e neofascismo, surgiu quando iniciei meus trabalhos como educadora do colégio Lumiar Porto Alegre. Entrei nessa escola justamente quando uma turma concluíra uma montagem teatral, em setembro de 2018. Inicialmente, o que me surpreendeu foram as possibilidades que o modelo pedagógico da escola permitia e o total respaldo da direção da escola para trabalhos críticos, criativos e alternativos. De fato, não era uma escola de educação tecnicista tradicional como a grande maioria das escolas de Porto Alegre. Outro aspecto que chamou a atenção foi como as mídias digitais estavam presentes no cotidiano escolar: o uso da plataforma digital da escola é diário, seja para docentes ou discentes; há um incentivo para a utilização de celulares e computadores; e, para a pesquisa via internet, todos e todas podem acessar livremente a web durante as aulas. Há diversos aspectos que chamaram a minha atenção, entretanto, discorrerei mais sobre o assunto ao longo da dissertação, por enquanto, o importante é estabelecer como o problema de pesquisa emergiu.

Como moradora da região metropolitana (atualmente em São Leopoldo), não conhecia além de superficialmente o bairro Mont’Serrat, de Porto Alegre, onde a escola Lumiar está localizada. Passei a conhecê-lo trabalhando lá, através de minhas caminhadas, leituras e contatos com os estudantes. A escola Lumiar é uma escola privada e a maioria dos seus estudantes são brancos de classe média ou de classe trabalhadora. Mesmo com acesso facilitado ao digital e a fontes de cultura, estudando em uma escola problematizadora, pautada no diálogo, incentivados à pesquisa, ao letramento digital e com participação dos estudantes na tomada de decisões, os reflexos de nossos tempos e de nossa história como país estão sempre presentes, conforme abordarei nos relatos do Ato IV.

Acredito ser importante uma breve explanação sobre Porto Alegre em relação a períodos políticos diferentes/divergentes - a Porto ‘alegre’ e a Porto ‘triste’ -, assim como do bairro Mont’Serrat, para melhor contextualizar os relatos que seguirão. Minha visão da capital era bastante romantizada, talvez por sua história não tão distante. A cidade de Porto Alegre foi o

“berço do Orçamento Participativo³³” (MACHADO; SCALCO, 2018, p. 56), considerada referência de mudanças reais no sistema de ensino, através de projetos educacionais conectados com movimentos e projetos de crítica social. Segundo estudos de Luís Armando Gandin e Michael W. Apple (2012, p. 622), a cidade vivenciou “mudanças estruturais que foram implantadas no sistema municipal de Porto Alegre durante os 16 anos de mandato da Administração Popular (uma coalizão de partidos de esquerda, liderada pelo Partido dos Trabalhadores que governou a cidade de 1989 a 2004)”. Além de possuir uma política educacional que ampliou escolas na periferia, através de conquistas do Orçamento Participativo, e que criou a proposta de Escola Cidadã.

Segundo Gandin e Apple (2012, p. 621), Escola Cidadã “foi o nome usado para a proposta do novo sistema de ensino urbano utilizado por duas das quatro administrações do Partido dos Trabalhadores”, caracterizado por um ensino transformador, constituído como uma alternativa ao projeto de escola baseado no neoliberalismo, em que o conhecimento é uma mercadoria e pais e alunos consumidores. Para a Escola Cidadã, o objetivo da educação era a ideia de cidadania “redefinida como a garantia dos direitos das pessoas a terem bens materiais necessários para sobrevivência, bens simbólicos necessários à sua subjetividade e bens políticos necessários à sua existência social” (GANDIN; APPLE, 2012, p. 623). Um projeto de ensino participativo e democrático, que, dentre diversas práticas, incluía políticas salariais de valorização dos professores, formação continuada, seminários, gestão democrática das escolas através de conselho escolar atuante, formação para membros do conselho, eleições para diretores de escola, ciclos de formação e organização curricular a partir de complexos temáticos.

Porto Alegre, que já foi considerada uma cidade global diferente, conhecida internacionalmente não por sua importância na economia capitalista, mas por apresentar, segundo Gandin (2011, p. 235),

[...] concepções diferentes, e muitas vezes opostas, de globalização. A cidade alcançou o status de player global depois que seu reconhecimento como local de práticas municipais libertadoras levou à sua escolha como sede tanto do primeiro Fórum Social Mundial quanto do Fórum Mundial de Educação, os mais importantes eventos de movimentos sociais e culturais em busca de formas alternativas da globalização centrada na sustentabilidade ecológica e no bem-estar humano.

³³ Orçamento Participativo é uma forma alternativa de governança, na qual cidadãos atuam através de assembleias comunitárias, discutindo e decidindo sobre orçamentos públicos e investimentos municipais de forma participativa. Foi implantado em Porto Alegre, em 1989, na primeira gestão da Frente Popular (1989-1992), coligação entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Foi reconhecido pela ONU (Istambul, 1995) como uma das 40 melhores experiências de gestão pública urbana no mundo.

A cidade reconhecida como politizada, devido a suas práticas municipais libertadoras, tornou-se uma referência contra-hegemônica ao neoliberalismo (GANDIN, 2011). Entretanto, se na década de 1990 ficou conhecida por transformar a educação pública municipal a partir de “princípios da educação crítica, democrática e cidadã” (SANTOS; MOREIRA; GANDIN, 2020, p. 867), atualmente, Porto Alegre vê crescer grupos ultraconservadores, movimentos negacionistas e neofascista, contrariando seu passado de práticas políticas e educação democratizante.

Certamente a experiência educacional da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e as práticas democráticas da cidade, deixaram importantes aprendizados dos quais não se extinguiram por completo, apesar dos avanços de políticas de direita que tem crescido no Brasil e no mundo. Segundo Santos, Moreira e Gandin (2020), as gestões municipais subsequentes ao PT (após 2005), usaram como estratégia “eliminar as políticas introduzidas pelo Partido dos Trabalhadores sem entrar em um confronto aberto” (GANDIN; APPLE, 2012, p. 636), isto é, deixar a prática sucumbir esvaziando os significados da proposta, por falta de planejamento, formação, incentivos e organização.

Atualmente, o Brasil “tem operado como terreno fértil para nutrir o crescimento de grupos direitistas e suas políticas” (SANTOS; MOREIRA; GANDIN, 2020, p. 869), dessa forma, movimentos negacionistas, impulsionados pelas redes virtuais, têm reverberado na vida prática, ganhando as ruas e ameaçando a democracia. Indiferente da classe social, suas manifestações são crescentes e assustadoras. Porto Alegre pode ser lida como um exemplo de como o negacionismo tem se organizado para além das plataformas e, muitas vezes, ameaçado a educação. Já não é mais uma questão de distorção apenas, mas de deslumbre e afinidade com discursos extremistas.

Na capital do RS, desde 2013, movimentos negacionistas têm ganhado as ruas, organizados corriqueiramente em praças e ruas dos bairros de classe média. Segundo Jessé Souza (2015, p. 5), a classe média brasileira também é explorada pelas ditas elites sem grande consciência, porém, culpa as classes subalternas por seus fracassos, costumando defender o discurso liberal de meritocracia. Como consumidora dos bens culturais materiais e simbólicos do capitalismo, é a classe que mais defende a manutenção dos privilégios, característica sobre a qual Freire (1974/2019, p. 68) já alertava dizendo que

[...] em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior”.

Em Porto Alegre, a classe média compunha a grande maioria dos manifestantes de extrema direita que, em diversas oportunidades, reuniram-se na Av. Goethe e no Parque Moinhos de Vento (conhecido como Parcão), muito próximo à escola Lumiar, que localiza-se na rua Freire Alemão. Nessas constantes manifestações, desde 2013, várias pautas chamaram a atenção por seu caráter extremista, como a manifestação favorável ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff; em defesa do mandato de Jair Bolsonaro; pelo pedido de “intervenção militar”; contra ministros do Supremo Tribunal Federal; ou mesmo manifestações antivacinas.

Em 2021, uma dessas manifestações aturdiu por ter um dos participantes vestido com indumentária parecida à da Ku Klux Klan, em que esse participante foi chamado pelos organizadores de “o carrasco”. Na ocasião, ele incentivava os demais manifestantes, que atendiam a seu pedido, gritando que estavam lá para acabar com o comunismo. Segundo a reportagem de Ayrton Centeno, do jornal Brasil de Fato, o ato pró-governo Bolsonaro, de 21 de abril de 2021, fazia apologia ao racismo e ao anticomunismo. O vídeo com o participante fazendo referência à Ku Klux Klan circulou nas redes sociais. “O vídeo é revoltante não só pela apologia ao racismo, mas por vermos que a pessoa que estava com a roupa caracterizada pela Ku Klux Klan recebia o respaldo político e ideológico dos demais presentes”, ressaltou o sociólogo Gilvandro Antunes, do coletivo Vidas Negras Importam/RS. “Além do mais - agrega - a KKK é conhecida por seu terrorismo racial com prática de linchamentos, torturas e assassinatos” (CENTENO, 2021, texto digital).

Figura 3 - Homem com vestimenta que lembra a Ku Klux Klan em ato em Porto Alegre.



Fonte: CENTENO (2021). Reprodução de vídeo³⁴.

³⁴ Mais informações e vídeo completo em: <https://globoplay.globo.com/v/9458095/>

Figura 4 - Ato na Av. Goethe a favor do gov. de Bolsonaro e em defesa do voto impresso.



Fonte: SAMUEL, Felipe. Correio do Povo, 2021.

Colégios em Porto Alegre também passaram a ser alvo de disputa de narrativas e vigilância de pais de direita. Um dos casos marcantes ocorreu em 2019, no colégio Marista Rosário, em que o movimento Escola Sem Doutrinação, grupo alinhado com o movimento Escola Sem Partido³⁵, manifestou-se e organizou-se pelas redes e presencialmente, diante da escola, empunhando cartazes como "Marista, sim! Marxista, não!", "Mais Champagnat! Menos Frei Betto e Leonardo Boff" e "Por mais Cristianismo nas aulas". Segundo reportagem de Itamar Melo, para Gaúcha Zero Hora (GZH, 2019), o estopim foi uma briga de alunos durante um debate na aula de Sociologia, na qual o professor exibiu vídeo de uma entrevista do sociólogo Sérgio Adorno, em que refletia sobre o papel da polícia e problematizava sua prática distinta de acordo com a classe social. Após o acontecido, o professor foi demitido.

Apesar da manifestação ocorrer nessa ocasião, sua motivação para o movimento deu-se anteriormente, após manifestação de alunos no pátio da escola contra Jair Bolsonaro, após o segundo turno das eleições de 2018. Segundo a reportagem da GZH (2019), “cerca de 100 pais se mobilizaram, com a finalidade de manter vigilância sobre eventuais manifestações ideológicas em sala de aula e de apresentar propostas para o ensino. Alguns exigiam mais aulas

³⁵ O Escola Sem Partido (MESP) é um movimento ultraconservador, focado em mudar a legislação que rege a educação brasileira, visando, através de medidas que censuram professores, conteúdos e material didático, impedir o pensamento crítico e o processo educativo pleno, criando uma mordada legal na educação.

sobre cristianismo e catolicismo como parte do ensino religioso”, conforme explicou o médico Paulo Leite, fundador do movimento Escola Sem Doutrinação.

Esta breve explanação sobre a cidade de Porto Alegre se deu para melhor apresentar o “cenário” em que essa pesquisa teórica - e sobre memórias de uma professora - foi realizada, isto é, meu olhar sobre o entorno do período em que trabalhei como educadora na cidade. Apesar do avanço crescente do neofascismo, é importante destacar que Porto Alegre tem uma história de destaque em projetos contra-hegemônicos, sua experiência educacional da Rede Municipal de Ensino deixou aprendizagens “sobretudo na conjuntura atual, seja por sua história que nos parece ainda uma potente iniciativa de educação popular, seja por sua capacidade de re(existir), criando alternativas, entre perdas e vitória” (SANTOS; MOREIRA; GANDIN, 2020, p. 883). Aprender com a potência democrática do passado, resistir ao tempo presente, através da capacidade criativa e transformadora da educação, eis o objetivo da pesquisa que segue.

...

Ao longo desse Ato I, procurei justificar a minha opção por investigar a potência pedagógica do teatro com adolescentes no enfrentamento de fenômenos das Sociedades das Plataformas. Para tanto, optei por buscar em memórias de práticas pedagógicas significativas pistas/cenas que contribuíssem para compreender como a potência das artes pode contribuir para mitigar a ignorância característica de nossos tempos. Considerei memórias que retomassem minha ligação com teatro e história e, ao longo da dissertação, desenvolverei mais sobre essas recordações, focando, principalmente, nas lembranças do período que trabalhei no colégio Lumiar Porto Alegre (de 2018 a 2021) e cito alguns motivos: (a) Porto Alegre tem sido referência em manifestações de movimentos de cunho negacionistas e neofascista; (b) os adolescentes do colégio Lumiar são hiperconectados ao digital; (c) produzir pesquisa com foco na classe média e classe trabalhadora branca também se faz necessário, visto que é importante ampliar investigações também sobre grupos considerados privilegiados no Brasil; (d) coordenei projetos na Lumiar que são pistas/cenas para compreensão do problema que essa pesquisa/montagem se propôs a investigar; (e) a Lumiar tem um modelo pedagógico aberto a metodologias vivas e ativas, como a pesquisa-ação, cujo modelo possibilitou que eu orientasse trabalhos envolvendo arte e história; e (f) sendo minha última experiência pedagógica, tenho registros dos processos artísticos desenvolvidos na plataforma Lumiar, em meus arquivos pessoais e em diários aula/vida.

Finalizando esse primeiro Ato, relembro que o intuito dessa dissertação não é propor soluções, nem tampouco traçar um manual de trabalho com teatro e história. Essa dissertação é sobre educação, sobre arte, sobre resistência diante de discursos fatalistas, mas é, especialmente, sobre denúncia e anúncio, sobre sonhos utópicos possíveis.

ATO II

O roteiro, em um paradoxo

*[...] Kattrin, ferida, bate ainda no tambor, cada vez
com menos força e aos poucos tomba sem vida.*

Alferes: Pronto: Acabou-se o barulho!

*Mas aos últimos toques de Kattrin respondem os canhões da
cidade: ouvem-se ao longe repiques de sino e ribombos de artilharia*

Primeiro soldado: *Ela venceu*

(...)

Mãe Coragem *puxando a carroça - Esperem por mim!*

Ouvem-se vozes cantando ao fundo:

Com seus trancos e barracos,

A guerra vai se arrastando:

Já está fazendo cem anos.

E ninguém saiu ganhando.

Come lama, veste trapo!

O soldo é de quem apanha!

Mas talvez haja um milagre:

Não terminou a campanha.

É primavera. Acorde, homem de Deus!

A neve se derrete. Estão dormindo

Os mortos. Que se aguarde nos sapatos

Aquele que não está morto ainda.

Bertolt Brecht, Mãe Coragem e seus filhos (1939)

| Cena 5: os bastidores

Compreender nossos tempos e o porquê de a tecnologia ter se mostrado uma ferramenta de propagação de ideias extremistas e produção de ignorância faz-se necessário para uma reflexão mais profunda acerca do tema desta pesquisa. Edison Teles, no prefácio da edição brasileira do livro *A escolha da Guerra Civil* (DARDOT *et al.*, 2021, p. 10), afirma que “desde o período entreguerras até o final da Guerra Fria³⁶, a Europa testemunhou a emergência de teoria do pensamento visando evitar a ingovernabilidade de uma democracia de massas”, encontrando como solução o fortalecimento do Estado, aliado do mercado e de autoritarismos. Estando a violência no cerne do Estado, este jamais deveria deixar de existir, mas utilizar da violência para impedir que seus inimigos, “tudo que se assemelhe, de perto ou de longe, a dirigismo e coletivismo” (DARDOT *et al.*, 2021, p. 135), ofereçam algum risco aos direitos privados e à ordem do mercado. Essa violência não está inscrita nas leis do Estado de Direito, mas é promovida pelo próprio Estado, que empenha-se em impedir o sucesso de qualquer organização social a fim de democratização.

Casara (2018, p. 14) alerta que não vivemos mais em uma democracia, mas, sim, em uma “pós-democracia”, que substituiu o Estado Democrático de Direito, pois não há mais limite entre poder político e poder econômico, afinal ambos servem para proteger o mercado e a ampliação ilimitada do capital financeiro, portanto o Estado Pós-Democrático, “forma jurídica em que desaparecem os limites rígidos ao exercício do poder econômico” (CASARA, 2018, 151), que tem como base a racionalidade neoliberal. A democracia e o conceito de liberdade como emancipação entendidas como dimensões da cidadania, proposta inicial do liberalismo classista, já não existem, deturpada pelo próprio caminho liberal e sua versão mais radical e violenta, o neoliberalismo. Diferentemente de alguns autores que veem o neoliberalismo como a versão mais violenta do liberalismo, no pensamento de Dardot *et al.* (2021), o neoliberalismo não é mais liberalismo, mas uma ruptura³⁷ deste, podendo ser entendido como um projeto de

³⁶ Segundo Santos (2018), após a queda do Muro de Berlim, em 1989, havia duas agendas que tiveram um impacto decisivo nas políticas de esquerda. A agenda explícita contava com o fim do socialismo enquanto sistema socioeconômico e político liderado pelo Estado. Já uma agenda implícita consistia no fim de qualquer sistema social, econômico e político liderado pelo Estado. O fim do socialismo de tipo soviético desarmou e enfraqueceu partidos comunistas, mesmo que já tivessem se afastado desse modelo político. A agenda implícita (realizada nas sombras) foi a que realmente impactou o mundo, pois colocou o pensamento neoliberal como universal, hegemônico sem grandes oposições.

³⁷ A ruptura com o liberalismo clássico e construção de um novo projeto liberal foi constituído como uma resposta aos possíveis caminhos democratizantes que a sociedade poderia seguir, como a Primeira Guerra mundial (1914-1918), a Revolução Russa (1917), Revolução Alemã (1919), a quebra da bolsa de valores de Nova York (1929), o fortalecimento dos sindicatos e projetos de Estado do bem-estar social, soam como alarme para correntes ideológicas defensoras do sistema capitalista. Em 1938, aconteceu o Colóquio de Walter Lippmann, em Paris, reunindo pensadores liberais para discutir o keynesianismo (do qual Lippmann era opositor) como respostas aos

Estado, um conjunto de estratégias e valores que visam proteger seus ideais de liberdade (intelectual e propriedade privada), mercado concorrencial e primazia do direito. Em suma, é um “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). Portanto, não é apenas um projeto de cunho econômico e político, mas um conjunto de estratégias que visam interferir e formatar a subjetividade humana, pois “a novidade da racionalidade neoliberal é criar o indivíduo que produz, controla e vigia, endivida e violenta a si mesmo” (DARDOT *et al.*, 2021, p. 12), um indivíduo egoísta, solitário, que compete e vê os demais como concorrentes.

Apesar do neoliberalismo não ter uma definição bem estabelecida, conforme elucidada Wendy Brown (2019), há uma vasta produção acadêmica que debate suas características constitutivas, ele é mais “comumente associado a um conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, reduzem radicalmente o Estado social, amordaçam o trabalho, desregulam o capital e produzem um clima de impostos e tarifas amigáveis para investidores estrangeiros” (BROWN, 2019, p. 29). Ainda, a autora destaca dois pontos de vista: o neomarxismo, que vê o neoliberalismo como “um ataque oportunista dos capitalistas e seus lacaios políticos aos Estados do bem-estar Keynesianos, às sociais-democracias e ao socialismo, de Estado” (BROWN, 2019, p. 29); e o pensamento de Michel Foucault, que vê uma “reprogramação do liberalismo”, isto é,

[...] uma nova racionalidade política, cujo alcance e implicações vão muito além da política econômica e do fortalecimento do capital. Ao contrário, nessa racionalidade os princípios de mercado se tornam princípios de governo aplicados pelo e no Estado, mas também que circulam através de instituições e entidades em toda a sociedade - escolas, locais de trabalho, clínicas, etc. Esses princípios tornam-se princípios de realidade que saturam e governam cada esfera da existência e reorientam o próprio *homo economicus*, transformando-o de um sujeito da troca e satisfação de necessidades (liberalismo clássico) em um sujeito da competição e do aprimoramento do capital humano (neoliberalismo) (BROWN, 2019, p. 31).

Mesmo com algumas divergências de definição do neoliberalismo, importa para o entendimento da crescente ignorância das Sociedades das Plataformas, compreendermos essa racionalidade e seus efeitos, principalmente no ataque e dismantelamento das democracias.

eventos tidos como ameaçadores. Surgem, então, duas correntes: a neoliberal anglo-saxões, representada por Ludwig Von Mises e Friedrich Hayek; e a neoliberal ordoliberalis, representada por Wilhelm Röpke e Walter Eucken. Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1945), novos eventos considerados ameaçadores do capitalismo, como a expansão dos Estados Socialistas no leste europeu e na China, e o fortalecimento do Estado do bem-estar social, impulsionaram correntes neoliberais para que voltassem a se reunir, somando outros intelectuais como Milton Friedman. Assim é formado, em 1947, a Sociedade Mont Pèlerin, que organiza o pensamento neoliberal, definindo que não é função do Estado se preocupar com o bem-estar social e, então, decretam quem são seus inimigos e alinham suas estratégias (DARDOT *et al.*, 2021).

Portanto, nesse momento, cabe uma pergunta sobre a situação brasileira nesse contexto neoliberal: estaríamos num Estado Pós-Democrático ou jamais estivemos de fato numa democracia? Chauí (2014) diverge de Casara (2018) nesse aspecto conceitual, pois não faria a leitura de uma pós-democracia, pois, como a autora esclarece, nos acostumamos a pensar em democracia apenas no sentido liberal, visto a hegemonia do capitalismo e sua ideologia, como se só houvesse um significado e forma - o regime de direito para garantir as liberdades individuais -, lembrando que no neoliberalismo essas liberdades se reduzem a liberdade de mercado e competição.

A democracia liberal, segundo Chauí (2014), é reduzida a um regime político baseado na escolha de representantes, na rotatividade destes, em eleições e formação de partidos, em uma ideia de representatividade através de soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais. Esta é uma democracia que Chauí (2014) diz que nunca foi substancial no Brasil, pois é um país estruturalmente autoritário, oligárquico e hierarquicamente excludente, marcado por múltiplos preconceitos (sociais, raciais, religiosos, de gênero) que servem como justificativa e naturalização das desigualdades econômicas, sociais e raciais, dividindo a sociedade entre gentes superiores e inferiores. A democracia que se reduz a um regime político “modelada sobre o mercado e sobre a desigualdade socioeconômica, é uma farsa bem sucedida, visto que os mecanismos por ela acionados destinam-se apenas a conservar a impossibilidade efetiva da democracia” (CHAUÍ, 2014, p. 148).

Um país marcado por políticas violentas, que, com o aprofundamento do liberalismo em sua versão mais radical - o neoliberalismo -, do qual, para Chauí (2021), é totalitarista e se ajusta perfeitamente à estrutura autoritária, preconceituosa, violenta e desigual da sociedade brasileira, acentuando esses problemas históricos, uma vez que seu projeto não visa apenas o enxugamento racional do Estado, mas a abolição do fundo público destinado aos direitos sociais e direciona-o para os interesses do capital e seus representantes, privatizando empresas, direitos sociais, transformando tudo e a todos em mercadorias, destruindo a possibilidade de democracia como garantia de direitos. Isto é, nesse sentido Chauí (2014/2021) e Casara (2018) se aproximam, pois ambos percebem o momento atual como um colapso da democracia de baixa intensidade que estávamos construindo, mas, que com o crescente “totalitarismo” (CHAUÍ, 2021) ou “neofascismo” (CASARA, 2018), a construção de democracia é destruída, mantendo o país na polarização “entre a carência absoluta das classes populares e os privilégios absolutos das classes dominantes” (CHAUÍ, 2021).

O conceito de democracia que defendo e que entendo que a educação deve vivenciar e buscar é de seu sentido mais forte, que seria o sentido defendido por Chauí (2014), garantindo

acesso aos bens culturais, forma social e política, baseado na criação e na conservação de direitos, que considera os conflitos legítimos e necessários, em que a soberania é do povo e não do governante, isto é, seu sentido pleno. Reforçando que "democracias liberais, burguesas ou capitalistas nunca foi uma democracia plena, e que quaisquer que sejam suas disposições democráticas, elas vêm sendo constantemente enfraquecidas nas últimas décadas" (BROWN, 2019, p. 34). Com o avanço neoliberal, o social passa a ser atacado, pois seu objetivo visa dismantlar o Estado social, gerando uma "*cultura antidemocrática desde baixo*, ao mesmo tempo em que constrói e legitima formas *antidemocráticas de poder estatal desde cima*" (BROWN, 2019, p. 39), destruindo a compreensão de democracia do povo que busca o igualitário e comunitarismo, tornando a política "um campo de posicionamento extremo e intransigente, e a liberdade se torna um direito de apropriação, ruptura e até mesmo de destruição do social" (BROWN, 2019, p. 39).

O neoliberalismo vive uma crise eterna (CASARA, 2017), que acaba funcionando como forma de manutenção do seu projeto, assim como fomenta guerras civis³⁸, (DARDOT *et al.*, 2021), sob a justificativa de defender interesses nacionais, como família, tradição e religião, usando do poder do Estado para oprimir resistências ou manifestações dos grupos chamados de minoritários e vistos como perigosos aos interesses do capital. Crises e conflitos civis não passam e nem podem passar, pois a sobrevivência do sistema depende deles, embora sejam inerentes e permanentes, funcionais a um sistema em que o lucro é a primazia. Dessa forma, Casara (2017, p. 12) afirma que a utilização do termo "crise" é um recurso retórico, "elemento discursivo capaz de esconder as características estruturantes do atual modelo de Estado". Sob o argumento de crises, os direitos são dismantlados para "salvar" a economia e ditaduras, assim, governos autoritários são aceitos como forma de recuperação do sistema capitalista.

No neoliberalismo, Estados não deixam de existir ou se enfraquecem, muito pelo contrário, eles ficam ainda mais fortes, pois é através deles que a elite branca capitalista garante a permanência de seus privilégios, já que ela precisa da garantia de um Estado cada vez mais totalitário que garanta sua proteção e seus interesses. Para que o Estado neoliberal cumpra esse papel, ele precisa estar "constantemente em pé de guerra, a fim de impedir que a democracia interfira na economia" (DARDOT *et al.*, 2021, p. 35). As guerras civis incentivadas pelo Estado

³⁸ Dardot *et al.* (2021) se refere a guerras civis utilizadas enquanto método, no qual seus alvos são grupos sociais, coletividades e segmentos da população, isto é, guerras em que o inimigo é interno, o Estado contra civis que ameaçam o ideário neoliberal. Um dos exemplos de guerra civil citado por Dardot *et al.* (2021) foram os conflitos no Chile, em 2019, no qual a população organizada protestava contra o aumento das passagens do metrô de Santiago e a reação do governo de Sebastián Piñera foi declarar guerra aos "inimigos" da "ordem" atuando de forma violenta contra os manifestantes.

têm como objetivo frear movimentos sociais e grupos considerados inimigos do seu projeto, como “os governos e os partidos socialistas, os sindicatos e os movimentos sociais, que lutam por reivindicações econômicas, ecológicas, feministas ou culturais” (DARDOT *et al.*, 2021, p. 35). Em suma, guerras contra exigências de igualdade e pela concorrência.

Testemunhamos o fim do Estado de Direito (CASARA, 2018), pois, mesmo a democracia de baixa intensidade está a ser deteriorada, assim, a possibilidade de a democracia poder abrir brechas para a organização popular faz com que ela esteja sendo desmantelada. Para o projeto neoliberal não importa muito se há uma ditadura ou democracia liberal, desde que ambas sirvam aos interesses econômicos do mercado. Dessa maneira, há uma plasticidade no projeto, de acordo com a ocasião histórica, isto é, pode ser uma democracia liberal que esteja atendendo a seus interesses, porém, se os interesses do mercado forem de alguma forma ameaçados, não há qualquer intimidação para que se apoie governos ditatoriais. A atual desvirtualização da democracia é usada para legitimar a superioridade do princípio de mercado, transformando-a em mercado corrompido (CASARA, 2018), essa desvirtualização acontece quando, segundo Casara (2018, p. 11),

[...] o poder estatal abandona a defesa dos interesses da maioria da população para se colocar a serviço do mercado, das corporações ou de grupos de interesses econômicos. Isso explica, por exemplo, as políticas governamentais contrárias aos interesses da maioria dos cidadãos, com o objetivo de proporcionar benefícios (e mais poder) a uma parcela específica da população: os super-ricos.

O Brasil, país marcado pelo autoritarismo e pela implementação de uma democracia frágil, liberal e muito recente, encontra-se mais uma vez ameaçado pelo autoritarismo, essa frágil democracia propôs-se a assegurar direitos fundamentais que garantissem a participação popular através do voto e de tomadas de decisões, a “vida digna e de impor limites a todos os poderes, inclusive e principalmente ao poder econômico” (CASARA, 2018, p. 13). No entanto, nossa história revela diversos momentos em que as regras democráticas não foram cumpridas e os direitos fundamentais não foram assegurados. Lilia Schwarcz (2019, p. 224) relembra alguns períodos de desvirtualização democrática - ou de supressão completa -, lembrando que, mesmo depois da Constituição de 1988, ela continua sob ameaça e atualmente em colapso:

Foi assim na época da República militar de Deodoro da Fonseca (1889-91) e de Floriano Peixoto (1891-94), que governaram parte de seu período presidencial sob estado de sítio. Foi também assim nos anos 1920, quando, sob a presidência de Arthur Bernardes, decretou-se um estado de sítio que perdurou por quase todo seu governo. E ainda, na ditadura do Estado Novo, que durou de 1937 a 1945, com a centralização do poder nas mãos de Getúlio Vargas e a imposição de uma nova Constituição. Não se pode esquecer, por fim, o golpe civil-militar de 1964, o qual destituiu um governo legitimamente eleito e implantou a ditadura [...]. E talvez estejamos vivendo mais um novo capítulo dessa história autoritária, com uma convincente guinada conservadora e reacionária, que surgiu nas urnas no pleito de 2018.

A Constituição de 1988 validava a existência de instituições que garantissem a democracia liberal, como o voto popular para representatividade no executivo e legislativo, porém, como afirma Luis Felipe Miguel (2016, p. 29), “o golpe de 2016 marca uma fratura irremediável no experimento democrático iniciado no Brasil em 1985”, pois a derrubada da presidenta Dilma Rousseff sinalizou que as instituições “deixaram de operar e, por consequência, o sistema político em vigor no país não pode mais receber o título de ‘democracia’ – mesmo na compreensão menos exigente da palavra” (MIGUEL, 2016, p. 29). Esse golpe contra a democracia abriu caminhos para as agendas liberais-conservadoras que vinham sendo rejeitadas pelo voto popular há mais de quatro eleições, segundo aponta Eduardo Fagnani (2016, p. 70): “numa única canetada, ao extinguir ministérios, o governo ilegítimo destruiu mais de trinta anos de luta para construir políticas de direitos humanos e igualdade, cultura, ciência e tecnologia, educação, reforma e desenvolvimento agrário”, uma destruição acelerada que culminou com a vitória do candidato de extrema direita nas últimas eleições de 2018.

É importante salientar que existe uma articulação direta entre neoliberalismo e conservadorismo, pois faz parte da arquitetura original neoliberalista, a respeito da qual seus pensadores argumentavam que a moralidade tradicional devia ser a base das legislações, pautadas nos valores da família, propriedade privada, autoridade e patriarcado (BROWN, 2019). Dentre os pensadores do neoliberalismo e defensores do conservadorismo, podemos destacar Friedrich Hayek e Wilhelm Röpke, que defendiam que o que torna os homens bons é a tradição³⁹, portanto, a pluralidade de valores e as ditas minorias⁴⁰ desviantes precisariam ser excluídas. Para Brown (2019), o conservadorismo foi assumindo uma abordagem agressiva e demagógica, que está no cerne da formação neofascista, isto é, o neoliberalismo é uma das origens das atuais políticas fascistas e autoritárias.

Sempre houve a preocupação e a dificuldade em articular a ideia de modernidade e mercado à tradição, entretanto, uma união foi necessária para garantir a obediência às

³⁹ Dardot *et al.* (2021, p. 173) esclarece que dois intelectuais (Hayek e Röpke), dentre outros, tiveram grande influência na arquitetura do neoliberalismo e ambos, apesar das diferenças, valorizavam a tradição. “Por tradição é preciso entender o conjunto de regras de conduta partilhadas por um grupo permitindo-lhe reprimir os instintos primitivos ligados a nossa natureza biológica e garantir sua sobrevivência e sua superioridade sobre outros grupos”, um pensamento de Röpke, que Hayek, que apregoavam que apesar de corroborar, acrescentava que o importante não era um retorno à origem da tradição das pequenas comunidades, mas que era necessário que o sistema normativo evoluísse pautado nas tradições.

⁴⁰ Freire (2014/2021) alertava que o rótulo “minorias” foi criado pelos opressores (donos do capital e meios de produção - atualmente capital financeiro) para falsificar e ocultar a realidade, visto que a minoria na verdade constitui a maioria, que é oprimida pela ideologia dominante da real minoria (os opressores).

hierarquias e a normalização de autoridades ou autoritarismos. Nos anos 1960 e 1970⁴¹, houve uma grande efervescência de grupos sociais na luta por direitos e liberdades, o que abalou os valores patriarcais e familiares, além dos costumes de vários países ocidentais. O movimento que emergiu nos anos 1960 foi uma resposta aos valores capitalistas, segundo Patrícia Marcondes de Barros (2017, p. 99),

[...] seu caráter político ganhou visibilidade nos Estados Unidos através da luta integrada pelos direitos civis dos negros, homossexuais e mulheres, da inserção do jovem enquanto importante ator social, do pacifismo, do pensamento ecológico, entre outras novas proposições que não eram contempladas na chamada política tradicional.

Esse movimento ficou conhecido como contracultura, pois confrontava os valores conservadores e a cultura consumista, reverberou inclusive no Brasil, mesmo que tardiamente, no final da década de 1960, se estendendo até a década de 1970, como uma forma de reação ao cerceamento de liberdades impostos pela ditadura militar. Segundo Barros (2017, p. 102), suas primeiras expressões se deram “através da revolução estética e comportamental propiciada pelo Tropicalismo, ganhando vazão durante a década de 70 de forma marginal, com a publicação de livros, impressos alternativos e manifestações artísticas”. Apesar das propostas contraculturais emergirem “mais como um anseio romântico do que como efetiva transformação social” (BARROS, 2017, p. 102), era uma reação ao conservadorismo que fortaleceu as manifestações e organizações coletivas de movimentos ou partidos de esquerda, alcançando a atualidade, pois contribuiu com lutas de movimentos sociais pelos direitos civis e liberdade de corpos e existências.

Como resposta a este movimento de contracultura, a direita e a extrema direita investiram numa *contrarrevolução* cultural em escala mundial (*contrarrevolução*, por opor-se à revolução cultural proposta pela contracultura), retomando a importância dos seus valores conservadores, formando, assim, uma aliança neoliberal - ou novo conservadorismo⁴² - através de uma coalizão “com figuras centrais do novo conservadorismo estadunidense (especialmente Irving Kristol e Daniel Bell)” (DARDOT *et al.*, 2021, p. 208). Margaret Thatcher destacou-se como representante dessa aliança, sendo uma influenciadora mundial, que defendia o tripé do neoliberalismo em sua forma mais conservadora: “fé-família-liberdade”, ressaltando em sua política, discursos e ideologia o apelo à ordem, à obediência às autoridades, tradição, família

⁴¹ Exemplos como “ampliação dos direitos das mulheres sobre contracepção e o aborto, evolução notável do direito sobre o divórcio, recuo da criminalização da homossexualidade e transexualidade, reconhecimento de direitos civis e políticos de minorias étnicas e raciais, afirmação de novos estilos de vida entre os jovens, valorização da estética da transgressão de toda ordem” (DARDOT *et al.*, 2021, p. 207).

⁴² Dardot *et al.* (2021) esclarece que esse é o momento em que surgem coalizões de direitas, citando a designação de Melinda Cooper (2017), que chama essas coalizões de aliança neoliberal ou novo conservadorismo social, da qual opera a partir de uma racionalidade que atua no nível social e psíquico (SAFATLE, 2020).

patriarcal, hierarquias domésticas, livre mercado e valores cristãos. Brown (2019, p. 29), destaca que, nesse período dos anos 70, os programas implementados por Margaret Thatcher e Ronald Reagan foram “novamente focados na desregulamentação do capital, no combate ao trabalho organizado, na privatização de bens e serviços públicos, na redução da tributação progressiva e no encolhimento do Estado social”. Diretrizes estas que influenciaram as direitas por todo mundo (DARDOT *et al.*, 2021), através de uma engenharia social, que colocava no Estado o papel de despolitizar a sociedade para que o empreendedorismo e a livre-iniciativa pudessem ascender, combatendo outros conceitos de liberdade que estivessem na contramão dos interesses econômicos capitalistas (SAFATLE, 2020).

A direita reacionária, que seguiu a linha de Hayek e Röpke, levou a *contrarrevolução* - nacionalista, fanática, tradicionalista, racista - aos Estados Unidos e à Europa e, através de sua influência, a outras regiões do mundo, como os países latino-americanos, sendo o Chile considerado um laboratório neoliberal durante a ditadura de Augusto Pinochet (1973- 1990) (SAFATLE, 2020). Esta *contrarrevolução* cultural distorceu discursos contra as discriminações, denunciando “opressões” que a maioria e as identidades tradicionais sofriam pelas minorias “invasoras” - como muçulmanos, negros, feministas, comunidade LGBTQIA+, refugiados; enfim, “tudo o que não presta”, frase que dá título ao capítulo 8 do livro *Como conversar com um fascista*, de Tiburi (2018), referência ao discurso de Luis Carlos Heinze⁴³ no qual “em sua fala, que se tornou famosa, ‘quilombolas, índios, gays, lésbicas’ representavam ‘tudo o que não presta’” (TIBURI, 2018, p. 42). “Tudo” representa aqueles e aquelas que não são considerados úteis ao sistema de produção e consumo, “tudo sobre o fundo de uma narrativa apocalíptica em que a civilização branca é ameaçada de desaparecimento pela ideologia da igualdade” (DARDOT *et al.*, 2021, p. 208).

As distorções de discursos e de valores tornam-se comuns como uma estratégia política do neoliberalismo através de um processo de rebaixamento de discursos, debates e diálogo, propícios para maledicências e mal-entendidos, do qual Tiburi (2018) chama de “consumismo da linguagem”, em que meios de comunicação e redes sociais facilitam a livre circulação de expressões sem responsabilidade ética e legal, circulando como verdade, pois são repetidas à exaustão. Um bom exemplo é a questão da vítima: “o consumismo da linguagem produz vítimas, mas produz também o aproveitador da vítima e o aproveitador da suposta vantagem de ser vítima” (TIBURI, 2018, p. 60), se considerarmos a vítima como aquela que sofre uma injustiça, uma violência, um abuso, seria fácil agirmos a favor delas. Porém, com as estratégias

⁴³ Atualmente candidato a governador do Estado do Rio Grande do Sul, foi senador brasileiro pelo PP (Partido Progressista) em 2014 e já foi o deputado federal mais votado pelo RS.

de distorções, há uma banalização da condição de vítima, circulando ideias absurdas em que vítima é aquela que sofre, por exemplo, de “heterofobia” (por não ser homossexual) ou de “cristofobia” (vítimas dos não cristãos e da arte que “os ataca”), assim como do “racismo reverso” (que brancos seriam vítimas) ou, ainda, da “ideologia de gênero” (que atacaria os valores da família tradicional). Uma estratégia que procura banalizar a luta das vítimas verdadeiras e diminuir a gravidade dos problemas arraigados na sociedade (TIBURI, 2018).

Há, assim, uma distorção de liberdade para essa direita, pois as raivas são consideradas parte da liberdade individual, de modo que a intolerância contra racismo, homofobia, sexismo e islamofobia, são apresentadas como opressão à liberdade, tiranias de esquerda. Brown (2019, p. 141) diz que a privatização econômica que desvirtualiza a democracia tem acontecido por meio dos valores morais antidemocráticas, lembrando o “dito de Thatcher de que ‘não existe tal coisa de sociedade’, conclui, afinal de que ‘há apenas indivíduos e suas famílias’”. Dessa forma, usa-se de uma “campanha familiar” e não mais mercantil para dismantlar as instituições democráticas, ou seja, a família, estando acima da sociedade, precisa ser cada vez mais protegida, pontuando simbolicamente sua necessidade de proteção do outro pelos muros, condomínios e grades, demarcando o “privado do público, o protegido do aberto, o familiar do estranho, a propriedade do comum” (BROWN, 2019, p. 143). Encolhendo o público e expandindo o privado, ele “exige cada vez mais proteção estatal por meio da lei, de forças de segurança públicas e privadas, de patrulhas de fronteira, da polícia e dos militares” (BROWN, 2019, p. 144-145), seja para proteger sua propriedade privada como também suas crenças morais.

Teorias da conspiração que propagaram a ideia de “ditadura do politicamente correto” ganharam força e têm influenciado vertiginosamente a sociedade. No Brasil, um dos mais influentes defensores das teorias da conspiração foi Olavo de Carvalho⁴⁴, que, segundo reportagem de Denis R. Burgierman (2020), sustentava e propagava “acusações contra uma suposta elite, que inclui toda a esquerda mundial, toda a mídia, toda a academia, toda a arte, toda a cultura, todo o ambientalismo, todo o ativismo, toda a ciência, todas as organizações transnacionais” e até bilionários capitalistas, que, através da “ditadura do politicamente

⁴⁴ Olavo Luiz Pimentel de Carvalho foi ensaísta, influenciador digital e ideólogo brasileiro, atuou como jornalista e astrólogo, apesar de se autoproclamar filósofo. Foi considerado representante do conservadorismo e grande influenciador do pensamento da extrema-direita brasileira. É conhecido como “guru” do presidente da República Jair Bolsonaro e da ideologia bolsonarista. Negacionista, rejeitava a existência da pandemia de covid-19 e se posicionava como um antivacina, porém faleceu em 2022, por insuficiência respiratória aguda, decorrente provavelmente da covid-19 que o acometeu dias antes (WIKIPÉDIA, 2022c). No dia 5 de setembro de 2022, a Câmara Municipal de Porto Alegre aprovou (por 18 votos favoráveis e 9 contrários) o projeto da vereadora Comandante Nádia (PP) para batizar uma rua da cidade com o nome “Filósofo Olavo de Carvalho”, mesmo ele não sendo filósofo de formação e sendo conhecido por propagar mentiras e desinformação.

correto”, pretendiam dominar o mundo pela cultura e pela linguagem, para, então, implantar o comunismo no mundo todo.

As distorções, mentiras e teorias da conspiração ganham aliados na política e atingem as massas. Assim, pautas reacionárias vão ampliando-se, os direitos das mulheres vão sendo atacados, passam a acontecer reações violentas contra políticas afirmativas, ofensivas contra aborto e contracepção, inclusive contra o divórcio, principalmente quando a direita conservadora cristã está no poder. Ao analisar a subversão do conceito de liberdade popularizada neste século pela direita religiosa, nos Estados Unidos, Brown (2019) aponta alegias que são incluídas como liberdade individual, que, sem muita dificuldade, podemos perceber também no Brasil, como

[...] o direito de agências de adoção e de empresas de impressão em camisetas de discriminar pessoas LGBT, o direito de “centros de crise de gravidez” de mentir sobre o aborto e a contracepção, o direito de legislaturas de realizar sessões de oração cristãs, o direito de professores e estudantes cristãos de evangelizar dentro de sala de aula, e o direito de um professor universitário de referir-se aos estudantes pelos pronomes de escolha dele, e não del@s (BROWN, 2019, p. 135).

Brown (2019) esclarece que o neoliberalismo leva à insurgência da extrema direita e a consequências violentas e deletérias, de ataque à ciência, à razão, à laicidade e às instituições democráticas. Essa ascensão não tem resposta apenas no fluxo natural do neoliberalismo, mas também na racionalidade neoliberal que formulou e que ainda propaga uma ideia de liberdade que justifica exclusões e violações, visando a manutenção e a proteção da hegemonia branca, masculina e cristã, a fim de expandir o capital econômico. Uma concepção de liberdade que transforma o social em ameaça, que rotula as esquerdas como tirânicas por defenderem justiça social e alteridade, e que desvirtua o conceito de igualdade, equiparando-a à meritocracia.

Gambetti (2019, p. 46) diz que “o racismo e o capitalismo imperialista são os motivos que permitiram as atrocidades do totalitarismo” e que “[...] os seres humanos começaram a se tornar consumíveis, permutáveis e descartáveis” (GAMBETTI, 2019, p. 45), assim como qualquer outra mercadoria. O capitalismo, em sua versão neoliberal, como já mencionado, produz guerras, conflitos e crises como estratégia de controle das democracias. Essas guerras têm um caráter de guerra cultural ou, como Dardot *et al.* (2021, p. 207) prefere dizer: guerra de valores⁴⁵, que

[...] desempenha a função de substituto do enfrentamento social assim como de escape para a fúria das vítimas do sistema neoliberal. Ao conseguir mobilizar parte da população e levá-la a apoiar políticas, em especial fiscais, extremamente favoráveis

⁴⁵ Dardot *et al.* (2021) explica que a historiografia estadunidense usa o termo “guerra cultural”, no entanto, ele prefere o termo “valores”, pois a palavra “cultura” tem uma multiplicidade de sentidos. No Brasil, é mais comum encontrarmos o termo “guerra cultural” na produção acadêmica.

às classes mais ricas, essa guerra de valores também teve e continua tendo papel crucial na perpetuação do neoliberalismo.

O neoliberalismo, em sua versão mais autoritária, tende a investir na propaganda de que os Estados têm o compromisso de eliminar seus inimigos. Segundo Tiburi (2020a, p. 19) a extrema direita é acionada nos momentos em que a elite econômica se sente ameaçada, ascendendo a extrema direita como um exército, assim, “o fascismo é o código que visa promover violência ao desencadear ações linguísticas e práticas em si mesmas violentas”. Para fins de poder, o fascismo é usado para evitar as transformações sociais e uma possível democratização real, logo, a irracionalidade e a violência são convocadas. Para atingir seus objetivos autoritários de desmantelamento da democracia, segundo Tiburi (2020a, p. 19-20),

[...] os donos do poder econômico investem em empresas de comunicação especializadas em publicidade com o padrão ódio [...] é preciso produzir ódio, o combustível do fascismo que deve ser usado contra os insurgentes democráticos, contra os que ousam desejar outro mundo possível, contra os pobres, pretos, mulheres e indesejáveis de um modo geral. O fascismo é o lado terrorista do capitalismo, ele incita o ódio para exorcizar o medo. [...] é preciso transformar o medo em ódio e o ódio em força de ataque contra inimigos.

Zeynep Gambetti (2019) apresenta como perturbadora a compreensão de que, na atualidade, estaremos sempre sob a ameaça do totalitarismo. Comparando análises de Hannah Arendt e Michel Foucault, a autora acredita que o vínculo entre totalitarismo e biopoder está presente no pensamento de Foucault, em que o poder de “fazer viver” depende do terrível poder de “deixar morrer”. Já o biopoder relaciona-se com a economia de mercado e com o totalitarismo, exercido através de “um tipo peculiar de violência” (GAMBETTI, 2019, p. 28) típico da política econômica capitalista, segundo Foucault, ou da sociedade de consumo, resumida por Arendt. Gambetti (2019, p. 29) procura, com esse entendimento, “revelar uma lógica outra que não seja a soberania para fundamentar o nomos moderno”, explicando quem são os sujeitos intencionais da biopolítica e com quais critérios as decisões sobre a vida e a morte são realizadas. Com a Revolução Industrial, propiciou-se o totalitarismo e sua ideologia, ou lógica, de criar carrascos e vítimas, ligada ao desarraigamento e à superfluidade acentuadas com o imperialismo e as tradições sociais. O totalitarismo é o desenvolvimento das próprias condições do capitalismo, pois somente a concentração de poder poderia propiciar a acumulação de capital que ele necessita. A esse respeito, a burguesia, com sua fome infinita de acumular, substitui o soberano em seu poder de matar, pois ela “produz escravos que não estão legalmente, mas economicamente condenados” (GAMBETTI, 2019, p. 38).

O Estado que surge de um apelo à segurança instiga o medo, produzindo criminosos, desaparecendo a diferença entre pobres e criminosos, pois ambos são colocados à margem da

sociedade. Sob o disfarce de progresso, o Estado aliou o poder político às leis de economia, seguindo o movimento burguês de acumulação, buscando poder ilimitado para manter seu *status quo*. Os critérios sobre vida e morte estão conectados à transformação dos sujeitos portadores de direitos em população e em espécie, pois o biopoder opera sobre a população, alterando as modalidades de subjetivação, sua justificativa para excluir segmentos da vida biológica está fundamentada na própria espécie, através de classificações, medições, além da detecção de anomalias e defeitos que criam critérios para decidir quem merece ou não viver.

Nesse sentido, Achille Mbembe (2020) chama as formas contemporâneas de cálculo sobre a vida e a morte de “necropolítica”, que engloba práticas políticas atuais que objetivam provocar a destruição máxima de pessoas, criando mundos de morte, nos quais populações inteiras são submetidas a condições de vida de “mortos-vivos”. Para o autor, o monopólio exclusivo dos Estados de matar através de operações militares e de um exército formal já não é a única forma de decidir sobre a vida e a morte, pois “a própria coerção tornou-se produto do mercado. [...] Milícias urbanas, exércitos privados, exércitos de senhores regionais, segurança privada e exércitos de Estado proclamam todos, o direito de exercer violência ou matar” (MBEMBE, 2020, p. 53). Assim, a necropolítica também se aplica pela destruição dos corpos renegados, através da desigualdade e de muitas formas de exclusão e de violência. Não só deixa-se morrer, como faz-se morrer.

Nesse contexto de ascensão fascista, segundo Tiburi (2020a, p. 22), “o fundamentalismo religioso, integrado a um verdadeiro fundamentalismo econômico, político e midiático, tem a qualidade da desinformação”. Verdades são alteradas no fascismo por meio da desinformação, que produz espaços de ódio e de alienação fomentados pelas mídias virtuais, uma ferramenta eficaz para que a ideologia do ódio e de produção massiva de ignorância alcance seus objetivos.

| Cena 6: a coxia

Nos anos noventa, Adam Schaff, em *Sociedade Informática* (1995), fazia a seguinte pergunta: “que futuro nos aguarda?”. Motivado pela necessidade de compreensão acerca dos impactos das novas tecnologias do período (informática, biotecnologia e microeletrônica), realizou uma futurologia sociopolítica, refletindo sobre caminhos otimistas, mas alertando sobre outros bastante pessimistas. Dentre muitas questões sobre as possíveis consequências

negativas das novas tecnologias ligadas à informática, Schaff (1995) atentou para o fato de que mudanças tecnológicas abrangem e atingem todas as esferas da vida social.

Assim, a tecnologia e as constantes crises do sistema capitalista poderiam acender fanatismos religiosos, aflorar nacionalismos, conflitos internacionais, propaganda nacionalista e anticomunista, bem como relegar uma grande massa trabalhadora destinada à margem social, deixando empresas multinacionais mais fortes do que muito Estados, e interferindo na política internacional pelo monopólio de informações. Dessa maneira, o apogeu do totalitarismo funciona como uma autodefesa da classe dominante, visto que o apego da velha classe capitalista às suas estruturas impediria que a sociedade caminhasse para um coletivismo e distribuição justa das riquezas.

Passados mais de trinta anos, é possível afirmar que chegamos a esse futuro, mas, o futuro chegou? Que presente é esse? Seria um presente ou um cavalo de Troia? Ainda teremos futuro ao olhar para o presente? Adauto Novaes (2013, p. 19), ao refletir sobre o tempo, disse que, para projetar o futuro, precisamos perguntar como vivemos o hoje e, através dessa problematização do tempo, disse que

[...] vivemos a era dos fatos, o “presente” eterno, sem passado nem futuro, e isso obscurece a visão do mundo. Mais: até mesmo a ideia do presente não é mais a mesma: em um mundo acelerado, sem o tempo lento do pensamento, o presente é substituído pelo imediato – mais precisamente pelo imediatismo das coisas -, pelo provisório e pelo fim das grandes narrativas e da ideia de estilo nas artes.

Um presente eterno, um mundo acelerado, um tempo de imediatismo, uma sociedade plataformizada (VAN DIJCK, 2016), na qual as mídias sociais se tornaram a própria vida (KEEN, 2012). A cada dia, milhões de pessoas interagem nas mídias sociais⁴⁶, um “conjunto de plataformas influencia a interação humana nos níveis individual e comunitário” (VAN DIJCK, 2016, p. 11). Se nos primeiros anos do milênio a intenção era promover uma democracia comunitária⁴⁷, com o rápido crescimento das plataformas de mídia social, empresas de comunicação perceberam seu potencial de mercadoria incrivelmente lucrativa e, menos

⁴⁶ Grupo de aplicativos da internet foram projetados sob fundamentos ideológicos e tecnológicos da Web 2.0 para permitir a criação e o compartilhamento de conteúdo gerado por usuários (VAN DIJCK, 2016). Segundo dados de pesquisa da TIC Domicílios 2020 (Edição COVID-19 - Metodologia Adaptada), o Brasil tem 152 milhões de usuários de internet, o que corresponde a 81% da população do país com 10 anos ou mais. Ver mais em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/>.

⁴⁷ É importante destacar algumas mudanças ocorridas na face multimídia da internet - a Web -, em que houve mudanças em três ondas: Web 1.0; Web 2.0; e Web 3.0. A Web 1.0 caracterizava-se por páginas estáticas, com pouca interação e conteúdo produzido por quem dominava a linguagem. A Web 2.0, por sua vez, também chamada de Web Participativa, possibilitou criar uma conexão por meio das comunidades de usuários, pois promoveu interação e compartilhamento. Já a Web 3.0 aprimorou algoritmos para o trabalho com dados, promovendo um comportamento inteligente. “A Web 3.0 facilita a utilização de sistemas de recomendações de informações e rastreamento de perfil de usuários a fim de disponibilizar e direcionar informações personalizadas para os usuários” (OLIVEIRA; MAZIERO; ARAÚJO, 2018, p. 64).

interessados em formar comunidades, investiram na engenharia de codificar informações em algoritmos e coletar dados pessoais (VAN DIJCK, 2016). Em suma, a grande mudança foi transformar o usuário em produto (KEEN, 2012), mesmo porque nada é de graça na internet. As plataformas lucram através da melhor aparelhagem de espionagem já criada, coletando dados pessoais, endereços, localizações, monitorando relações e interesses do usuário.

Se a Web 2.0 prometia uma aldeia global e possibilidade de formação de uma grande comunidade democrática, a Web 3.0 fora anunciada como a possibilidade de favorecer uma sociedade tolerante e livre de tabus, afinal, conheceríamos a todos como realmente são através da exposição nas redes (KEEN, 2012). As empresas do Vale do Silício⁴⁸ apostaram no social como uma forma lucrativa que prometia acabar com a solidão através do incentivo à superexposição e à superconexão, enquanto tudo isso é rastreado para ser transformado em oferta de produtos, venda de dados e também para fins políticos.

Na Sociedade das Plataformas, todos os aspectos da vida estão em constante transformação, mesmo mudanças que sequer somos capazes de assimilar e, por vezes, perceber. A superexposição nas redes deixou a sociedade mais lasciva e voyeurista, sádica, vingativa e intolerante (KEEN, 2012). A rapidez e o excesso de informações, conforme aponta Nicholas Carr (2011), contribui para a desconcentração, prejudicando a leitura profunda e a capacidade de fazer conexões mentais complexas e ricas. O fluxo constante de estímulos ao navegar na internet, também aumenta a probabilidade de não prestar atenção no que se está vendo, lendo ou a má interpretação de informações importantes.

A internet não foi construída para otimizar a aprendizagem, ela é um sistema de interrupção com objetivo de dividir a atenção, de motivar a distração. Uma distração que não é natural, pois há nela interesses econômicos, já que empresas lucram com a distração, segundo Carr (2011, p. 168-169),

[...] quanto mais rapidamente surfamos na superfície da web - quantos mais links clicamos nas páginas que vemos - mais oportunidades a Google tem de coletar informações sobre nós e de nos suprir com anúncios. Seu sistema de propaganda, além disso, é explicitamente projetado para descobrir quais mensagens têm a maior probabilidade de captar a nossa atenção e então colocar essas mensagens no nosso campo de visão. Cada clique que damos na web assinala uma quebra da nossa concentração, uma ruptura de baixo para cima da nossa atenção — e é interesse econômico da Google assegurar-se de que cliquemos o mais frequentemente possível.

Conceitos como amizade também estão mudando, uma vez que, atualmente, ela já é entendida como uma mercadoria em certos contextos, pois quanto mais ‘amigos’ se tem em

⁴⁸ Região na Califórnia, Estados Unidos, sede para várias empresas de alta tecnologia, muitas incluídas na Lista 500, da Fortune, além de empresas Startup (WIKIPÉDIA, 2022e).

uma rede social, mais influente se é considerado e, por conseguinte, mais valor se tem para o sistema (KEEN, 2012). Inclusive o termo “amigos”, foi substituído por “seguidores”, van Dijck (2016, p. 19) esclarece que esse termo “seguidores” possui vários significados “que vão desde a neutralidade do ‘grupo’ ao fervor de ‘devotos’ e de ‘crentes’, mas no contexto dos meios sociais passou a significar o número absoluto de pessoas seguindo um fluxo de tweets”. Da mesma forma, quanto mais uma postagem é ‘curtida’, mais ela é divulgada, não importa seu caráter qualitativo, mas o quantitativo, o que favorece avaliações instantâneas e comportamentos de massa baseados na popularidade de uma pessoa ou de uma ideia amplamente divulgada.

Esse conjunto de características e efeitos do mundo cibernético, favorece as câmaras de eco e as bolhas filtradas⁴⁹, personalização promovida pelos algoritmos que, além de filtrar o que recebemos, observa e registra tudo aquilo em que clicamos (SANTAELLA, 2019), promovendo prejuízos a nível individual e coletivo. Individual porque desenvolve bolhas de relacionamentos e ideias, limitando possibilidades de trocas, argumentação e possibilidade de novos conhecimentos, e coletivo, pois “os filtros são formas de manipulação que colocam o usuário mal informado sobretudo a serviço de interesses políticos escusos” (SANTAELLA, 2019, p. 15). Obviamente, não é apenas o sistema de algoritmo que interfere na filtragem das notícias, respostas ou posts recebidos pelos usuários, mas também suas preferências e práticas. Todavia, o que convém destacar é que esse sistema tem colaborado para a propagação de notícias falsas, ideologias fascistas e manipulação política (VAN DIJCK; POELL; DE WALL, 2018).

O ecossistema das plataformas permite que notícias falsas possam ser mais visíveis e de propagação muito mais rápida do que notícias sérias, pois têm sido estrategicamente disseminadas. Enquanto os meios de comunicação tradicionais e oficiais procuram, através de uma equipe editorial, filtrar as informações antes de divulgar, notícias falsas com linguagem simples são propagadas, contando com a filtragem após postagem, realizadas pelas plataformas ou por denúncias, que obviamente não dão conta da demanda (VAN DIJCK; POELL; DE WALL, 2018). Essa facilidade favoreceu a formação de verdadeiras milícias digitais para fins de manipulação, extremamente deletérias para a democracia.

⁴⁹ Segundo Lúcia Santaella (2019, p. 13), “o nome filter bubbles (bolhas-filtros, bolhas de filtro, que prefiro chamar de bolhas filtradas) foi cunhado pelo ativista da internet Eli Pariser por volta de 2010 e discutido no seu livro *best seller* como esse mesmo nome, em 2011” para se referir ao fato do Google personalizar o que cada usuário recebe como respostas às suas buscas, como uma espécie de espelho unilateral, devolvendo os próprios interesses.

Tiburi (2019) faz uma comparação entre a Idade Média e os dias atuais: se no passado “Deus” não podia ser questionado, hoje é o “Capital” que não pode e ele apresenta-se de várias formas, sendo uma delas de maneira digital. A autora afirma que “o que as elites econômicas fazem é criar teorias contra as reflexões, para que as populações não tenham acesso ao pensamento crítico” (TIBURI, 2019, p. 56) e conseguem manipular porque detêm poder midiático e religioso.

Rosana Pinheiro Machado (2022), em entrevista à Folha de São Paulo⁵⁰, disse que a plataformização do trabalho, que está em crescimento (casos como Ubers e motoboys, mas também uma grande diversidade de trabalhos informais), têm levado esses trabalhadores a se alinhar com o autoritarismo. Seu projeto de pesquisa busca entender como as plataformas estão exacerbando esse processo por sua própria estrutura individualista, meritocrática e hiperliberal. Segundo a antropóloga, a plataformização pode ter um profundo impacto na democracia global, visto que esses trabalhadores precarizados chegam a ficar 20 horas por dia conectados no celular, recebendo conteúdo que os ilude a acreditar no mérito como ascensão. Conteúdo esse propagado pela extrema direita, hegemônica, nas mídias digitais.

Letícia Cesarino (2020), no artigo *Como vencer uma eleição sem sair de casa: a ascensão do populismo digital no Brasil*, analisou o populismo digital⁵¹ a partir da eficácia do bolsonarismo nas eleições de 2018. Segundo seus estudos, os mecanismos e táticas políticas por meio das plataformas digitais fizeram diferença no resultado das eleições ao mobilizar eleitores que só se informavam através de mídias sociais. No caso brasileiro⁵², a pesquisadora destacou, dentre outras plataformas investigadas, o *WhatsApp*. Analisando conteúdo compartilhado por essa via durante o processo eleitoral brasileiro de 2018, a pesquisadora detectou que

⁵⁰ A antropóloga Rosana Pinheiro Machado foi entrevistada pela Folha de São Paulo na ocasião em que foi laureada com o financiamento de R\$ 11 milhões pelo *European Research Council* (União Europeia), anunciado no dia 17/03/2022, para pesquisar a relação entre trabalhadores informais, redes sociais e ascensão de governos autoritários no Brasil, Filipinas e Índia.

⁵¹ Cesarino (2020, p. 95) esclarece que populismo digital é tanto um aparato de mídia digital quanto um mecanismo discursivo, uma tática política de construção de hegemonia. O termo “populismo”, quando usado para definir lideranças da extrema direita, não é consenso. Michael Löwy (2019) alerta que esse termo se torna inoperante e mistificador, pois funciona como um eufemismo, ocultando a realidade de líderes e de regimes antipopulares, intolerantes, com traços fascizantes; confunde o público, tratando populismo de esquerda e direita como uma coisa só, banaliza e generaliza o termo, assim como alinha governos muito distintos entre si.

⁵² Os casos das eleições de Donald Trump, nos EUA, em 2016, e do *Brexit* (processo de saída do Reino Unido da União Europeia), tiveram ampla repercussão devido a descobertas de manipulação midiática digital através da disseminação de notícias falsas, de microdirecionamento e de análises de perfis. O caso ficou conhecido como escândalo da *Cambridge Analytica*, empresa de análise de dados que trabalhou para a campanha de Trump (2016) e também contratada para promover o *Brexit*. Segundo noticiado na época, “a *Cambridge Analytica* teria comprado acesso a informações pessoais de usuários do *Facebook* e usado esses dados para criar um sistema que permitiu predizer e influenciar as escolhas dos eleitores nas urnas, segundo a investigação dos jornais *The Guardian* e *The New York Times*” (BBC, 2018).

[...] boa parte desse conteúdo recaía na categoria de *fake news*, no sentido amplo do termo (TANDOC *et al.*, 2018): notícias falsas, teorias da conspiração, material ofensivo e calunioso contra certas pessoas ou grupos, avisos urgentes e alarmistas, enunciados distorcidos ou retirados de contexto. Ou seja, são mensagens que dificilmente circulariam com tanta amplitude, velocidade e capilaridade em fóruns tradicionais da esfera pública como a imprensa profissional, onde há maior publicidade e controle social e jurídico (CESARINO, 2020, p. 96).

Assim como Rosana P. Machado, Leticia Cesarino também percebeu que as pessoas se mostram vulneráveis a esses conteúdos, o que emergencia pesquisas que analisem as razões dessa vulnerabilidade. Para além dessa questão, Cesarino (2020) destacou alguns padrões discursivos estruturantes do próprio conteúdo que contribuem para a aceitação e replicação por parte dos usuários, aqueles que não são os "mímicos do delírio"⁵³ (TIBURI, 2019).

No populismo digital, o líder não precisa participar de debates ou estar no meio das multidões, pois, através da mobilização de significantes vazios (CESARINO, 2020) e do empobrecimento da linguagem⁵⁴ (TIBURI, 2019), ele utiliza discursos que envolvem nação, como ordem, segurança e mudança, bem como distorções entre militarização/segurança de direitos, seletividade do sistema penal/impunidade. Cesarino (2020, p. 99) afirma que

[...] as ressonâncias desse tipo de discurso político com a linguagem da memética e outras dinâmicas próprias das redes sociais já foram notadas – por exemplo, a *hashtag* como significante vazio que articula “multidões” insatisfeitas online, e o “espírito transgressor” que faria das mídias digitais avenidas privilegiadas para “representar os não-representados”.

Cesarino (2020) também identificou o apelo e a prática de criar inimigos, narrativas conspiratórias, rumores de que o líder corre risco de vida. De acordo com a pesquisadora, o líder constrói seu povo apelando para o emocional, o estético e moral, tanto para aspectos positivos, como desejo de ordem, mudanças e justiça, quanto para aspectos negativos, como ódios, ressentimentos, revanchismo e decepções. Apesar de Trump e Bolsonaro não se encaixarem no perfil dos populistas históricos, que investiam em suas qualidades e personalidades individuais, eles são bons exemplos de populistas digitais, no conceito defendido por Cesarino (2020), pois, além do uso obscuro das redes virtuais, que funciona como uma segunda campanha, eles enquadram-se no novo tipo de carisma, incentivado pelo

⁵³ Tiburi (2019) denomina como “mímicos do delírio” pessoas que servem por vontade própria a lideranças autoritárias, propagando conscientemente discursos fascizantes, agindo como uma espécie de robôs. Para ela, “os mímicos não ganham nada em troca se não uma compensação psíquica, que é tudo que importa a quem está sempre prestes a perder a própria existência. São escravos especulares que vivem de uma identificação mórbida com alguém que sequer sabe que eles existem. [...] São sujeitos do delírio coletivo, os performers da tragédia coletiva, da desgraça da subjetividade colonial, capitalista, televisiva, manipulada na internet” (TIBURI, 2019, p. 36-37).

⁵⁴ Tiburi (2020a) não usa o termo “populismo digital”, mas fascismo, neofascismo ou mesmo turbotecnomachonazifascismo para referir-se a regimes ou líderes autoritários de extrema direita no contexto atual de informatização.

neoliberalismo, uma espécie de “mito” (TIBURI, 2019). Um escolhido divino, transmitindo uma ideia de homens do povo, que falam o que pensam, sem trato da linguagem formal ou qualquer tipo de comunicação politicamente correta.

Figura 5 - Charge referêcia às fake news da campanha eleitoral de 2018 e referêcia ao grito de guerra incentivado por Bolsonaro nas comemorações do 7 de setembro de 2022 (véspera das eleições de 2022).



Fonte: Diego Madia (2022).

Tiburi (2020b) denomina esse novo perfil de líder da extrema direita como “ridículo político”, uma espécie de não-político, que apesar de estar na política, incentiva e contribui com o seu fim. Sua performatividade pessoal apresenta-se como uma cena catártica, na qual a estupidez, o grotesco e a burrice tornam-se risíveis e servem de texto verbal, ganhando valor de voto e, portanto, valor capital. Tiburi (2020b, p. 120) diz que

[...] são atores políticos que, como vedetes, hipnotizam as massas colocando a todos sob o efeito de seus discursos e performances. A hipnose e a produção do êxtase se

tornam metodologias políticas. Não é por acaso, que religião, economia e política estejam cada vez mais próximas, pois se utilizam de métodos similares.

Retomando a questão inicial de Adam Schaff (1995), que, nos anos noventa perguntava “que futuro nos aguarda?”, talvez já seja possível afirmar que Antoni Brey (2009) estava correto no início do século ao afirmar que, cedo ou tarde, desapareceria a miragem de que as tecnologias digitais construiriam uma sociedade do conhecimento e perceberíamos que, na realidade, erigimos uma Sociedade da Ignorância.

| Cena 7: o espaço cênico

A versão neoliberal conservadora e suas manifestações extremistas têm ascendido governos, partidos e grupos neofascistas a um nível planetário⁵⁵, nunca antes visto desde a década de 1930, afirma Michael Löwy (2019). O Brasil, com uma democracia representativa jovem e frágil e uma Constituição recente (nascida em 1988), após uma ditadura de mais de vinte anos (1964-1985), teve seu “gigante novamente acordado”⁵⁶ com as manifestações iniciadas em 2013, que, após serem apropriadas pela direita e pela extrema direita, pressionaram para o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2016). Segundo Miguel (2016), o impeachment da presidenta Dilma demarcou o quanto as elites brasileiras odeiam a democracia, mesmo a representativa, considerada pelo autor como “minimalista”:

⁵⁵ Michel Löwy (2019) destaca que são “alguns dos exemplos mais conhecidos: Trump (USA), Modi (Índia), Urban (Hungria), Erdogan (Turquia), ISIS (o Estado Islâmico), Duterte (Filipinas), e agora Bolsonaro (Brasil). Mas em vários outros países temos governos próximos desta tendência, mesmo que sem uma definição tão explícita: Rússia (Putin), Israel (Netanyahu), Japão, (Shinzo Abe), Áustria, Polônia, Birmânia, Colômbia, etc.”.

⁵⁶ Em junho de 2013, o Brasil foi tomado por uma série de manifestações (consideradas as maiores marchas da história do país). No início, as multidões reivindicavam mais democracia, eram contra o neoliberalismo, questionavam preços abusivos do transporte público, colocavam-se contra abusos corporativos e a violência do Estado pré-Copa do Mundo de 2014, exigindo melhorias dos bens públicos. No entanto, essas marchas que não tinham caráter partidário ou eram organizadas por movimentos sociais começaram a ser apropriadas por grupos nacionalistas antigoverno do Partido dos Trabalhadores (PT), tornando-se uma marcha sem foco, de multidões festivas e despolitizadas com pautas múltiplas e dicotômicas. As mídias digitais serviam para convocar a população sob o slogan “o gigante acordou”, as manifestações foram sendo abduzidas pela direita, o recalque da classe média e da elite brasileira com as políticas governamentais que caminhavam para a distribuição de renda e inclusão financeira e social viram a oportunidade de se posicionar, estando ancorados em um discurso vazio de anticorrupção. As marchas foram esvaziando-se, mas, de fato, o “gigante” tinha acordado, marcando o início do processo de ascensão da extrema direita de forma mais concreta, o que reverberou nos anos seguintes. A vitória apertada nas eleições de 2014 de Dilma Rousseff contra Aécio Neves fomentou que cada vez mais manifestantes de direita e de extrema direita se manifestassem contra o governo, acusando-o de corrupção e clamando por intervenção militar, o que ocasionou uma grave crise política, precedida de uma crise econômica. As crises e a pressão da elite e de grande parcela da classe média resultou no apoio ao golpe jurídico-parlamentar que promoveu o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Nos anos seguintes, o país presenciou a prisão arbitrária do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e as eleições de 2018, que deram vitória ao candidato de extrema direita Jair Messias Bolsonaro (MACHADO, 2019).

O impedimento da presidente, contudo, sem crime de responsabilidade claramente identificado, em afronta aberta às regras estabelecidas, marcou a ruptura do entendimento de que o voto é o único meio legítimo de alcançar o poder. Foi violado um dos requisitos básicos que um autor liberal, Robert Dahl, apresentou para a democracia eleitoral: o princípio da intercambialidade, que, na prática, significa que nenhum grupo ou indivíduo tem poder de veto sobre a maioria gerada nas urnas. O que o caso brasileiro ilumina é o fato de que, mesmo limitada e indigna de seus ideais mais elevados, a democracia incomoda as classes dominantes (MIGUEL, 2016, p. 30).

Além disso, o golpe político-parlamentar contra Dilma, estampou a realidade da sociedade brasileira machista, misógina, sexista, classista e violenta. Dênis Carneiro Lobo (2018, p. 84) caracterizou-o como

[...] classista porque tenta bloquear os avanços sociais realizados na última década. O Golpe é sexista porque não consegue fazer críticas à administração de Dilma sem recair em ataques de conotação sexual. O Golpe começou misógino, com ataques constantes à figura de Dilma, desde seu primeiro mandato, durante o qual ela teve de conviver com as ofensas e xingamentos machistas, as especulações acerca da sua sexualidade, com a finalidade de não abordar questões referentes a seu desempenho como chefe de Estado e, em vez disso, tratar de questões referentes à sua vida íntima.

Dilma, que foi a primeira presidente mulher eleita do Brasil, possui uma história de luta e resistência e foi constantemente atacada e julgada. As críticas relacionadas à sua gestão diferiram muito das críticas de quando um homem ocupa o cargo presidencial, pois perpassavam pela imagem, sexualidade, intimidade, aparência e na construção de uma personalidade midiática que aponta mulheres como histéricas e incapazes de ocupar cargos importantes. No dia da sessão parlamentar de votação em que a maioria votou pelo impeachment da presidenta, Bolsonaro (PSC) então deputado federal, usou seu momento de votação para homenagear “o fascista Comandante do Exército Brilhante Ustra, que estuprou e torturou Dilma e outras mulheres da esquerda presas pela repressão da ditadura militar” (LOBO, 2018, p. 84) e, na ocasião, nada aconteceu ao deputado; pelo contrário, seu comportamento foi endossado por uma multidão de ofensas direcionadas à Dilma, sendo as redes sociais um espaço que permitiu a propagação de ódio e maledicências de forma colossal (LOBO, 2018).

A seguinte disputa eleitoral presidencial, de 2018, foi marcada por um processo difícil, com uma forte polarização política no país caracterizada pelo uso indiscriminado de plataformas digitais nas campanhas, disseminação de notícias falsas e desinformação, além da impossibilidade de candidatura do ex-presidente do país, Luiz Inácio Lula da Silva, preso de forma arbitrária. Segundo Souza (2019, p. 249-250),

[...] o juiz Sergio Moro condena⁵⁷, com visível inexistência de provas materiais, em sentença ridicularizada por especialistas internacionais, o ex-presidente Lula à cadeia.

⁵⁷ Em razão da condenação promovida pelo ex-juiz Sergio Moro - condenando Lula a 9 anos e 6 meses por crime de corrupção passiva e lavagem de dinheiro -, o ex-presidente ficou 580 dias preso na Polícia Federal de Curitiba. Segundo reportagem de Paulo Roberto Netto (15 de mar. de 2022), do jornal Poder 360, a “maioria das acusações

Líder isolado nas pesquisas, Lula tinha a preferência de cerca de 40% do eleitorado, o dobro do segundo colocado, Jair Bolsonaro. As eleições foram, por sua vez, dominadas por *fake news* e acusações de financiamento ilegal em favor do candidato que antes detinha apenas metade das intenções de voto de Lula. Terminando o pleito, Bolsonaro eleito, Sérgio Moro receberia como prêmio ao seu “trabalho” o cargo de superministro das atividades repressivas.

A extrema direita, saiu vitoriosa com o candidato Jair Messias Bolsonaro (PSL), que, apesar de não participar de debates ou apresentar propostas concretas para o país, ganhou força fazendo campanha principalmente pelas mídias digitais, vencendo as eleições no segundo turno contra o candidato representante da esquerda Fernando Haddad (PT). O candidato de direita investiu principalmente na defesa de valores morais conservadores como plataforma de governo.

A fragilização do sistema de proteção dos direitos individuais e sociais tem acentuado desigualdades sociais no Brasil (CASARA, 2018), através dos constantes ataques que a democracia brasileira vem recebendo. Em 2015, no prefácio do livro *A tolice da inteligência brasileira, ou como um país se deixa manipular pela elite*, Jessé Souza denunciava essa desigualdade, alertando que menos de um 1% da população do país constitui a classe dos super privilegiados que explora o restante de 99%, através de uma “violência simbólica”⁵⁸ mantida com o consentimento dos próprios excluídos dos privilégios. Esses excluídos são manipulados por estruturas dominadas pelos super privilegiados, que “são os donos dos jornais, das editoras, das universidades, das TVs e do que se decide nos tribunais e nos partidos políticos” (SOUZA, 2015, p. 4) e, portanto, conseguem monopolizar “recursos naturais que deveriam ser de todos, e explorar o trabalho da imensa maioria de não privilegiados sob a forma de taxa de lucro, juro, renda da terra ou aluguel” (SOUZA, 2015, p. 5).

Desigualdade essa que Souza (2015; 2018) denomina como “abissal” e uma concentração de renda “grotesca”, só possível em um país formalmente democrático através de

contra o ex-presidente foram prescritas, suspensas ou arquivadas por erros do Judiciário”. Em 2021, o STF (Supremo Tribunal Federal) declarou parcialidade de Sergio Moro, anulando todas as condenações em que o juiz atuou. Segundo Netto (2022), “dos 11 casos mais conhecidos contra Lula [...], em 8 as acusações prescreveram, foram suspensas, arquivadas ou encerradas de vez por erros processuais. Alguns deles: falta de provas, uso de elementos ‘contaminados’ pela suspeição de Moro, mudança de juiz e atuação irregular do Ministério Público”. No dia 22 de março de 2022, Lula obteve mais uma vitória, no qual, segundo notícia do portal do STJ, a Quarta Turma do Superior Tribunal de Justiça, condenou o “ex-procurador da República Deltan Dallagnol ao pagamento de indenização por danos morais de R\$ 75 mil ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em razão de entrevista coletiva concedida em 2016, na qual utilizou o programa de computador *PowerPoint* para explicar denúncia apresentada contra o líder do PT na Operação Lava Jato”. Na oportunidade, Lula foi apresentado pelo ex-coordenador da extinta Lava Jato de Curitiba como culpado, quando não havia provas ou processo formal, configurando abuso de poder e parcialidade.

⁵⁸ Conceito do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que se refere a uma violência que não é física, mas que consegue, pelo convencimento, manter e perpetuar estruturas de dominação e valores culturais (SOUZA, 2015).

uma cegueira orquestrada pelas elites, que exploram de forma não declarada, pois evidenciá-la poderia gerar revoltas. Para tanto, faz-se o uso de mentiras e de manipulações para camuflar a realidade, assim, a exploração acaba por ser moralizada e se concretiza, conforme Souza (2018, p. 48), “difundindo-se a ilusão de que o interesse do dominado é levado em conta, e mais importante, convencendo-o de que a própria dominação é para seu bem”.

A realidade social não é percebida, instrumentos de distorção são alimentados para que os privilégios sejam legitimados, “aceito[s] mesmo por aqueles que foram excluídos de todos os privilégios” (SOUZA, 2015, p. 5). Nos nossos tempos, as distinções e as desigualdades são apresentadas como mérito e, quem delas não goza, é classificado como fracassado, não merecedor.

Teorias de modernização e até mesmo economicistas influenciaram o pensamento que o brasileiro tem de si, reduzindo o conceito de classes a níveis de renda, escondendo estruturas simbólicas subjacentes ao sistema e naturalizando a desigualdade. Souza (2015) atribui a várias vertentes teóricas a formação do pensamento e a visão que o brasileiro tem de si, como o culturalismo científico, que criou a ideia de sociedades avançadas (centro, Europa Ocidental e Estados Unidos) e atrasadas (periféricas, como as latino-americanas) baseada nas categorias weberianas, uma concepção racista que divide o mundo em gentes superiores e inferiores. Polímatas, como Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, além do historiador Raymundo Faoro, também contribuíram para a construção de uma visão de mundo liberal-conservadora, escondendo as verdadeiras razões da desigualdade e injustiças sociais.

Segundo Souza (2015), quando a ciência conservadora internacionalmente dominante se interessou pelos países periféricos do capitalismo (América Latina, África e Ásia) “desenvolveu-se, com muito dinheiro financiado pelo Estado norte-americano – na administração Henry Truman do imediato pós-guerra –, toda uma linha de pesquisa bem-montada e uma, para a época, nova teoria: a teoria da modernização” (SOUZA, 2015, p. 82). Uma teoria em que conceitos e noções como “confiança”, se assemelham mais a armas de opressão do que a instrumentos de explicação. Por fim, vale mencionar as teorias economicistas, que contribuíram para reduzir o conceito de classes a níveis de renda, ocultando a “estrutura simbólica e imaterial subjacente ao capitalismo e responsável por sua peculiar ‘violência simbólica’” (SOUZA, 2015, p. 121). O autor ainda pontua que a manutenção dos privilégios perpassa outros níveis que vão muito além da renda, através do conceito de “capital cultural”⁵⁹,

⁵⁹ De acordo com Souza (2015, p. 192), “capital cultural para Bourdieu é tudo aquilo que logramos ‘aprender’, e não apenas os títulos escolares. O conhecimento e a ciência já eram fundamentais para Marx, já que a reprodução

de Pierre Bourdieu, que explica como acontece a manutenção e a manipulação dos privilégios disfarçados de mérito.

Nessa perspectiva, o capital cultural é uma herança transmitida e vivenciada já na família, na qual as classes populares não têm acesso nem referências familiares, o que favorece o abismo entre as classes. Dessa forma, mesmo que as classes populares tenham acesso à educação, sua trajetória é repleta de desafios que a classe média não enfrenta, pois recebe pela família a cultura que é valorizada pelo capitalismo (a cultura da elite ‘branca’). Assim, a cultura atua como mais um objeto de dominação, pois aqueles que a ela não tem acesso, não possuem as condições possíveis para a competição que o capitalismo exige. Segundo Souza (2015, p. 72),

[...] a classe média verdadeira se apropria de capital cultural valorizado ao “comprar” o tempo de estudo dos filhos que podem, ao contrário das classes populares, se dedicar apenas ao estudo. Esse tempo precioso, por sua vez, é literalmente “roubado” dos nossos excluídos, que faxinam, fazem a comida e cuidam das casas de classe média, poupando-lhe tempo precioso que pode ser reinvestido a fim de reproduzir de modo ainda mais profundo seus privilégios de nascimento.

Despojados de tempo, sem acesso ao capital cultural valorizado pelas classes privilegiadas, as classes populares - denominadas por Souza (2018) como a classe dos batalhadores e a ralé - não só entram na escola como fracassadas, já que não possuem esse arcabouço cultural e habilidades julgadas úteis, como também são condenadas por não possuírem as ferramentas necessárias para a competição exigidas pelo mercado, além de disposições invisíveis para o comportamento competitivo (SOUZA, 2015). O apoio da classe média aos interesses da elite econômica, deve-se justamente pelos meios simbólicos, enquanto as classes populares são exploradas e reprimidas com violência. A classe média deixa-se seduzir (com grande influência das mídias) pelo discurso da diferenciação moralista, pois acredita no seu merecimento de privilégios em relação às classes populares e normaliza as desigualdades (SOUZA, 2019).

A elite brasileira, detentora do dinheiro e do mercado, quando se sente ameaçada, “compra” as demais elites e classes subalternas, sob o “bode expiatório da corrupção só na política” (SOUZA, 2019, p. 250). Já a classe média brasileira adere e reproduz essas crenças, temendo ser rebaixada, perder seu poder de compra e sofrer diferenciação social, manifestando-se historicamente contra políticas e governos que valorizam pautas sociais e reproduzindo a narrativa de corrupção apenas estatal, alinhando-se facilmente a governos autoritários.

do capitalismo depende de conhecimento, seja para ‘qualificar’ sua força de trabalho, seja para auferir ganhos de produtividade em inovações técnicas aplicadas aos meios de produção”.

Atualmente, governos de extrema direita têm atingido também as classes populares. Vários elementos têm contribuído para esse fenômeno, alguns já abordados nesta dissertação, como a influência da Sociedade das Plataformas Digitais, através do excesso de conteúdo manipulador que é disseminado, como também assimilando mecanismos da razão neoliberal de apelo à tradição, resumido no tripé “fé-família-liberdade” (DARDOT *et al.*, 2021). Mas por que a sociedade brasileira, em geral, apoiou o golpe de 2016 e absorve discursos e ideologias que só favorecem a classe dos privilegiados?

No período do governo de Luís Inácio Lula da Silva houve um grande investimento em políticas de inclusão social, erradicação da pobreza, e proteção aos direitos das classes populares, dentre diversas medidas sociais e econômicas. Como consequência, houve uma expansão espetacular da classe C⁶⁰, “que passou de 65,8 milhões de pessoas para 105,4 milhões. Essa expansão levou à afirmação de que a classe média brasileira cresceu, ou melhor: de que teria surgido uma nova classe média no país. Sugerimos aqui, entretanto, que há no Brasil uma nova classe trabalhadora” (CHAUÍ, 2016, p. 16), pois a autora utiliza outro marcador de divisão de classes que é a forma da propriedade. Portanto, segundo o modo de produção capitalista, constitui como classe dominante, a “proprietária privada dos meios sociais de produção (capital produtivo e capital financeiro); a classe trabalhadora, excluída desses meios de produção e neles incluída como força produtiva, é ‘proprietária’ da força de trabalho, vendida e comprada sob a forma de salário” (CHAUÍ, 2016, p. 17). Já a classe que não está em nenhum dos polos, pois não é detentora dos meios sociais de produção, mas também não é força de trabalho produtiva de capital, “situava-se nas chamadas profissões liberais, na burocracia estatal (ou nos serviços públicos) e empresarial (ou na administração e gerência), na pequena propriedade fundiária e no pequeno comércio” (CHAUÍ, 2016, p. 17).

Retomando Marx, a autora explica que ele chama essa classe intermediária de pequena burguesia, pois, apesar de não ser detentora dos meios sociais de produção, é proprietária de bens móveis e imóveis, e, ideologicamente, aproxima-se da burguesia, não dos trabalhadores. Já numa visão sociológica, influenciada pelos Estados Unidos, Chauí (2016, p. 16) afirma que se “introduz a noção de classe média para designar esse setor socioeconômico, empregando, como dissemos acima, os critérios de renda, escolaridade, profissão e consumo – a pirâmide das classes A, B, C, D e E”.

⁶⁰ Conforme explica Chauí (2016, p. 16), “utilizando a classificação dos institutos de pesquisa de mercado e da sociologia, o Ipea segue o costume de organizar a sociedade numa pirâmide seccionada em classes designadas como A, B, C, D e E, tomando como critérios a renda, a propriedade de bens imóveis e móveis, a escolaridade e a ocupação ou profissão exercida”.

No entanto, o caso brasileiro é um pouco mais complexo, pois houve mudanças sociais oriundas das mudanças na forma de produção do capital, conforme elenca Chauí (2016, p. 17):

a) pelo desaparecimento da produção industrial sob a forma fordista e sua substituição pela fragmentação e dispersão da produção, b) pelo surgimento da tecnociência e a mudança no modo de inserção social de cientistas e técnicos e c) pela passagem das antigas profissões liberais autônomas à condição assalariada [...].

Segundo a autora, os diversos projetos e programas de transferência e geração de renda e emprego, garantias de direitos sociais e econômicos, vivenciados durante os governos petistas, impulsionaram não uma nova classe média, mas uma nova classe trabalhadora “cuja composição é complexa, heterogênea e não se limita aos operários industriais e agrícolas tradicionais” (CHAUÍ, 2016, p. 17). Conforme explica Chauí (2016), os critérios até então usados para definir a classe média já não se aplicam, pois o fim do modelo de produção industrial fordista deu lugar a terceirização e empresas autônomas, porém o trabalho continua ligado à produção industrial, assim como a escolaridade, pois é uma exigência imposta pela tecnologia. Com as ciências e as técnicas fazendo parte das forças produtivas, “cientistas e técnicos especializados passaram da classe média à classe trabalhadora como produtores de bens e serviços articulados à relação entre capital e tecnociência” (CHAUÍ, 2016, p. 18). Profissões liberais estão divididas entre proprietários privados e assalariados; a produção capitalista, agora fragmentada e terceirizada, transformou muitos pequenos empresários em força produtiva, como os prestadores individuais de serviços. Portanto, restou à classe média “as burocracias estatal e empresarial, os serviços públicos, a pequena propriedade fundiária, o pequeno comércio não filiado às grandes redes de oligopólios transnacionais e os profissionais liberais ainda não assalariados” (CHAUÍ, 2016, p. 18).

Essa complexidade e a forma como é simplificada e ocultada pelas mídias resulta em distorções: uma classe trabalhadora que se vê como classe média absorvendo a ideologia da classe dominante. Lembrando que a classe média não detém poder político e “nem o poder social da classe trabalhadora organizada. Isso a coloca numa posição que a define não somente por sua posição econômico política, mas também e sobretudo por seu lugar ideológico – e este tende a ser contraditório” (CHAUÍ, 2016, p. 19), pois sendo fragmentada não tem uma consciência de classe que a unifique, mesmo que parte dela seja consciente e se oponha à classe dominante. Dessa forma, predomina como classe “ideologicamente conservadora e reacionária”, pois “seu imaginário é povoado por um sonho e por um pesadelo: seu sonho é tornar-se parte da classe dominante; seu pesadelo, tornar-se proletária” (CHAUÍ, 2016, p. 19).

Mesmo também sendo explorada pela elite econômica, a classe média brasileira, historicamente, defende os valores e interesses dessa elite, Souza (2022) atribui essa posição ao nosso passado escravocrata, um passado que é mascarado, mas que se perpetua através de roupagens novas. O autor explica que nosso país profundamente polarizado no passado entre senhores proprietários e escravos, também produziu uma massa intermediária de homens livres, brancos ou quase sempre mestiços, ocupando um lugar de agregado, que por razões materiais e simbólicas se afasta do escravo e se identifica com o proprietário. Uma identificação que se deve a uma necessidade de distinção social: o agregado não queria ser confundido com o escravo - camada mais humilhada e despojada de tudo -, seu esforço era se parecer com a elite e, para tal, passa a defender os interesses dessas, mesmo que esses interesses fossem contra seus próprios.

Souza (2022, p. 147) defende a ideia que “dinheiro e poder produzem, antes de tudo, um sentimento de distinção social e superioridade em relação aos outros”. Essa necessidade de se sentir superior a alguém ou a um estrato social explica a identificação do agregado com a elite e porque a posterior classe média brasileira continua a defender esses valores, afinal, o antigo escravo foi revertido nos marginalizados e excluídos, os “novos escravos” ou “classe/raça Geni” (uma referência do autor à música de Chico Buarque). Geni/classe Geni, refere-se àquela que pode ser humilhada, apedrejada e cuspidada, isto é, a população mais vulnerável e fragilizada, mais pobre e negra.

Com intuito de diferenciação social, a maioria da classe média alinha-se à ideologia da elite, colocando-se contra as políticas de inserção social. Dessa forma, Souza (2022, p. 168) relembra que “a classe média verdadeira não passa de 20% da sociedade” e a “ralé” que constitui-se de “pobres e negros condenados à miséria moral perfaz cerca de 30% da população - hoje com Bolsonaro, seguramente próxima dos 40%”. O autor diz que os 40% restantes se situam entre “a classe média real e os excluídos marginalizados” (SOUZA, 2022, p. 167), que também apoiaram Bolsonaro nas últimas eleições e compõem grande parte de seus atuais seguidores/eleitores. Souza (2022, p. 178) chama a atenção a dois grupos que compõem esses 40%: os brancos pobres (no Sul e em São Paulo, principalmente) e os evangélicos de “todas as cores”.

Para compreender porque esses grupos apoiaram/apoiam um presidente como Bolsonaro (candidato à reeleição em 2022), que “não dá nada [...] nada material e palpável, como melhores escolas e melhores empregos” (SOUZA, 2022, p. 175), Souza (2022) retoma o nosso passado, destacando sua estrutura desigual mantida após a abolição da escravatura (1988), pois, com as políticas racistas de branqueamento do início da república, o Sul e o

Centro-Oeste brasileiro receberam milhares de imigrantes brancos europeus, formando um grupo que o autor denomina como “lixo branco”. Um grupo não privilegiado, muitas vezes formado por brancos pobres, mas que usa dessa “branquitude” para diferenciar-se socialmente do negro e ilusoriamente se aproximar da elite proprietária, mostrando-se extremamente racista. Souza (2022) explica que parte desses brancos pobres torna-se ainda mais racistas que outras camadas por necessidade de distinção. Segundo o autor,

[...] o “lixo branco”, em todo lugar, vai tender a canalizar a inveja e o ressentimento justo que sente contra os irmãos de cor com mais dinheiro e mais educação, mas que não pode admitir, posto que é isso equivaleria a uma confissão de fracasso, contra qualquer bode expiatório de ocasião. O bode expiatório em países com passado escravocrata, como Estados Unidos e o Brasil, é sempre o negro [...] o mais frágil e mais fácil de ser oprimido (SOUZA, 2022, p. 171).

Bolsonaro “viabilizou o discurso do ‘lixo branco’ brasileiro” (SOUZA, 2022, p. 171) através de seus discursos carregados de ódio e preconceitos, representando a voz de brancos pobres frustrados que se comportam como classe média “que se vê como ‘agregado’ da elite, sem vontade própria, colocando-se no jogo também como massa de manobra da elite do saque” (SOUZA, 2022, p. 170), jogando a culpa de suas mazelas nas classes mais desfavorecidas. Dentre as bases de campanha de Bolsonaro está a promessa de armar⁶¹ a sociedade, uma vez que

[...] todo brasileiro das camadas populares sabe, intuitivamente, que a “arminha de dedo” de Bolsonaro está apontada para a cabeça de um jovem negro, suposto maior beneficiário da inclusão “populista” petista, além de convenientemente criminalizado como bandido. Aqui se juntam o argumento miliciano de Bolsonaro de que o “crime”, já secularmente associado ao negro jovem, tem que ser combatido com as próprias mãos e por “esquadrões da morte” milicianos, sem morosidade da Justiça, com a crítica a ajuda social petista a esses grupos desfavorecidos (SOUZA, 2022, p. 170).

Além da identificação imediata com o “lixo branco”, Bolsonaro também teve votação expressiva entre evangélicos, inclusive negros e mestiços, segmentos também oprimidos. O crescimento das religiões neopentecostais, no Brasil, tem sido impressionante, também

⁶¹ Segundo reportagem de Victor Farias, do Globo.com G1, de 28 de junho de 2022, “o número de pessoas com certificado de registro de armas de fogo cresceu 474% durante o governo de Jair Bolsonaro (PL). Os dados são do Anuário de Segurança Pública, com base em informações do Exército, e levam em consideração registros para atividades de caçador, atirador desportivo e colecionador (CAC) até 1º de julho de 2022. [...] Em 2018, antes de Bolsonaro assumir, o número de pessoas com registros CAC era de 117,5 mil. Ou seja, 56 brasileiros a cada 100 mil possuíam licença para armas. Agora há 673,8 mil registros. Isso quer dizer que, a cada cem mil pessoas, 314 têm a autorização”. Estes são apenas alguns números para explicar o aumento do armamento no Brasil. Chocam também os dados que apontam que há mais armas de fogo sob a posse de particulares do que em estoques dos órgãos públicos: “Das 1.490.323 armas de fogo com registro ativo em 2021, apenas 384.685 estavam ligadas a órgãos públicos, segundo o Sistema Nacional de Armas (Sinarm), da Polícia Federal”, enquanto que “empresas de segurança privada (especializadas ou orgânicas) ou outros tipos de pessoas jurídicas (empresas comerciais, revendedores, importadores, etc.) somaram 275.598 armas” (FARIAS, 2022).

contribuindo com a defesa da tradição como base da sociedade. Segundo Marcelo Badaró Mattos (2020, p. 178-179),

[...] conforme dados do IBGE, os praticantes de religiões protestantes tradicionais ou das denominações “evangélicas” mais recentemente, que na década de 1940 representavam apenas 2,6% da população, cresceram muito no final do século, alcançando mais de 15% da população em 2000. O crescimento continuaria na década seguinte, sendo contabilizados 22,2% de evangélicos em 2010. Seu crescimento percentual, somente entre 2000 e 2010, foi cinco vezes maior que o da população brasileira como um todo.

As religiões evangélicas têm se alastrado para a política, chegando a ocupar bancada⁶² no Congresso Nacional. De acordo com Wander de Lara Proença (2021, p. 14), o posicionamento evangélico foi determinante para definir a vitória de Jair Bolsonaro, pois o candidato “trazia como parte de seu slogan de campanha a frase carregada de simbolismo, ‘Deus acima de todos’, prometendo defender a fé, a família, o controle na educação dos filhos, o combate à chamada ideologia de gênero nas escolas, além de oposição às relações homoafetivas”. O candidato da extrema direita alinhou seu discurso ao moralismo cristão, apresentando-se como o enviado divino, “para conquistar apoio e o voto evangélico, Bolsonaro passou também a divulgar a religiosidade da esposa atual e enfatizou, cada vez mais, seu posicionamento afinado com as pautas ‘morais’ da maioria dos políticos vinculados às denominações pentecostais” (MATTOS, 2020, p. 178).

Casara (2018, p. 78) diz que o neopentecostalismo é uma “versão neoliberal do cristianismo” que trabalha com demônios contemporâneos, transformando fé em mercadoria, em que pastores da igreja são símbolos de sucesso econômico e a igreja uma forma de empresa bem-sucedida. Assim, conflitos de interesses e classes são apresentados como “uma luta do bem contra o mal [...], essa retórica penetrou as instituições estatais, em especial o Poder Judiciário, que passa a atuar cada vez mais a partir de uma pré-compreensão inquisitorial, atualizando práticas e instituições típicas das perseguições às bruxas” (CASARA, 2018, p. 79). Nas eleições de 2018, evangélicos viram na figura de Bolsonaro “a concretização de um anseio de ter um candidato que pudesse responder às suas pautas mais conservadoras” (PROENÇA, 2021, p. 17), em oposição à esquerda que fora transformada na “encarnação do demônio” (CASARA, 2018, p. 79), fixando ainda mais no imaginário coletivo uma identificação com

⁶² Segundo definição da Wikipédia (2022a), “a bancada evangélica é um termo utilizado pela imprensa e por cientistas políticos para agrupar os membros do Congresso Nacional do Brasil e dos legislativos estaduais e municipais que se auto-denominam evangélicos e que defendem as mesmas pautas defendidas por lideranças evangélicas. [...]. Na 56ª Legislatura, a bancada evangélica cresceu de 75 para 84 deputados e de 6 para 7 senadores”.

governos autoritários de direita, vistos como “os defensores da pátria, da religião e da família” (PROENÇA, 2021, p. 22).

Souza (2022, p. 172) diz que o público evangélico não conhece as causas dos seus infortúnios sociais, um desconhecimento que é “aprofundado e redobrado pela doutrina religiosa. A ética da prosperidade é meritocrática e percebe o sucesso como fruto da vontade individual”, assim, ao receber apoio e “solidariedade” de seus “irmãos de fé”, como também ao buscar distinção e reconhecimento social, percebe-se como “homem de bem”, devendo afastar-se e atacar o que é seu contrário - o mal, “como o ‘bandido’, construído artificialmente, ou o homossexual e a ‘prostituta’” (SOUZA, 2022, p. 174) -, absorvendo pautas moralistas e conservadoras. Apesar de as políticas de Bolsonaro não contribuírem em nada com esse segmento sofrido da população, Souza (2022, p. 175) afirma que o apoiam porque ele dá tudo que precisam emocionalmente, como “a sensação de reconhecimento para alguém a quem isso sempre tinha sido negado [...], a impressão de que são protagonistas de algo, uma sensação de importância para quem nunca se sentiu importante até então”.

Um outro aspecto relevante a ser destacado é o abandono das classes populares dos partidos de esquerda que, visto pela perspectiva de Dardot *et al.* (2021, p. 217), pode ser entendido como algo inverso, pois “as classes populares só abandonaram a esquerda porque foram abandonadas por ela”. Após os anos 1980, as esquerdas integram-se aos mitos das empresas, ao culto à inovação tecnológica, ao consumo e às finanças de mercado, fazendo uma política econômica e social próxima à da direita. Santos (2001, p. 75), em *Por uma outra globalização*, lamentava que,

[...] no caso brasileiro, é lamentável que políticos e partidos ditos de esquerda se entreguem a uma política de direita, jogando para um lado a busca de soluções estruturais e limitando-se a propor paliativos, que não são verdadeiramente transformadores da sociedade, porque serão inócuos, no médio e no longo prazo. As chamadas políticas públicas, quando existentes, não podem substituir a política social, considerada um elenco coerente com as demais políticas (econômica, territorial etc.).

A luta histórica da classe trabalhadora por igualdade fora abandonada pelos valores culturais modernos e progressistas mais em consonância com a classe média. Assim, apesar dos inúmeros avanços de redução da pobreza e mobilidade social, vivenciados durante os governos de Lula e Dilma (2003-2015) - visto que 2016 foi o ano do golpe judiciário-parlamentar contra a presidenta -, não houve um “rompimento com nosso passado autoritário e com as estruturas que perpetuam a desigualdade” (MACHADO, 2019, p. 184). Segundo Souza (2018, p. 133), “ainda que tenha desenvolvido políticas sociais fundamentais em um país de desigualdade tão perversa, o PT o fez sem qualquer discurso articulado acerca do que estava fazendo”, falhando

em não debater sobre as estruturas coloniais, as atrocidades da ditadura (MACHADO, 2019), além de atacar com força máxima a desigualdade abissal entre ricos e pobres.

A elite, através do controle das mídias e apoio histórico da classe média, explorou o discurso de corrupção apenas do PT, explicando as lutas políticas à população nos seus próprios termos (SOUZA, 2018). Sendo a direita e extrema direita hábeis em explorar descontentamentos sociais em seu benefício, apostam nessa narrativa de corrupção do PT, investindo no antipetismo como plataforma de campanha de 2018 - e novamente neste ano de 2022 - apresentando Jair Bolsonaro como uma espécie de salvador da pátria e defensor dos verdadeiros e únicos valores morais e econômicos.

| Cena 8: os antagonistas

Machado (2019, p. 80) diz que o “Brasil está em uma posição particularmente retrógrada no ataque ao pensamento crítico e humanista”. A esse respeito, o projeto Escola Sem Partido⁶³, que diz combater a "doutrinação" nas escolas, mesmo não sendo aprovado, acaba sendo colocado em prática através da vigia constante de pais e de estudantes, levando professores, por medo - seja de perder o emprego, seja de se desgastar diante dos estudantes ou proteger sua integridade -, a evitar certos conteúdos (MACHADO, 2019). As propostas curriculares do Escola Sem Partido têm sido amplamente divulgadas através da internet, maquiadas de proteção da doutrinação política. Sua intenção é banir “a totalidade dos conhecimentos produzidos pela história, pela geografia humana, pela sociologia, pela psicologia. Nas versões mais obscurantistas, até ramos da biologia ou da astronomia ficam sob suspeita” (MIGUEL; OLIVEIRA, 2020, p. 271).

Esse movimento, de linha ultraconservadora, é mais uma das táticas da nova direita para disputar ideias e pensadores, e faz parte de um projeto mais amplo, que visa a produção e a disputa de novos regimes de verdade.

⁶³ No artigo *Pânico Moral e ódio à diferença: a estratégia discursiva do Escola Sem Partido*, Luis Felipe Miguel e Michel Oliveira analisam discursos de defensores do projeto Escola Sem Partido em audiências públicas. O Escola Sem Partido é um movimento ultraconservador, focado em mudar a legislação que rege a educação brasileira, visando, através de medidas que censuram professores, conteúdos e material didático, impedir o pensamento crítico e o processo educativo pleno, criando uma mordaca legal na educação. O artigo destaca a importância desse movimento para o crescimento da onda conservadora no Brasil. “Olhando retrospectivamente, com a pequena distância histórica que já temos, a mobilização em torno do projeto ‘Escola Sem Partido’ pode ser considerada um prenúncio da onda conservadora que tomou conta do Brasil nas eleições de 2018. Graças à produção deliberada do pânico moral, que bloqueia qualquer possibilidade de um debate embasado em argumentos, promove-se a revogação de direitos e a vilanização dos adversários políticos – e gera-se uma militância mobilizada e agressiva, cujo objetivo é fazer com que esses direitos, ainda que vigentes na letra da lei, não tenham mais condições sociais de serem exercidos” (MIGUEL; OLIVEIRA, 2020, p. 261).

Hoje, há registros da perseguição ao conhecimento crítico e à memória de justiça histórica por todos os lados. Há o resgate de símbolos nazistas. Há a redução de carga horária das disciplinas das ciências humanas nos currículos de diversas grades escolares no mundo todo. Isso tem vínculo direto com um fenômeno muito maior: uma mudança do que é historicamente autorizado a dizer. Atingindo o coração do conhecimento humanista, ataca-se o legado da ciência e o cerne dos princípios da modernidade, os quais, apesar dos problemas, conseguiram criar certo senso de direitos humanos universais, civilização global e humanidade (MACHADO, 2019, p. 80).

Há, no momento, uma disputa acirrada de verdades, uma guerra cultural⁶⁴, na qual pautas morais e culturais são objetos de disputas políticas e o posicionamento sobre um tema passa a ser um “modo de sinalizar o pertencimento a uma identidade política” (MELO; VAZ, 2021, p. 10). Nessa disputa, a direita não se apresenta formalmente contra o conhecimento e nem como anticiência, uma vez que sua reivindicação é disputar e ocupar espaços de conhecimento com o intuito de alcançar a hegemonia política. Nessa batalha pela hegemonia, através do conhecimento, a direita investe em pensadores que divulgam visões apocalípticas, como o ataque à civilização (branca e europeia); a “ideologia de gênero”, que estaria ameaçando a família tradicional; e as feministas e comunidade LGBTQIA+, que ameaçariam a heteronormatividade. Mesmo os defensores da tese da Terra Plana, que pode ser vista como a mais bizarra das teorias, ganham espaço porque forjam um cientificismo organizando seminários, documentários e documentos (MACHADO, 2019).

Os negacionistas, que têm sua origem no pós-guerra, ao tentarem questionar o holocausto, baseavam-se em informações distorcidas e apresentavam-nas como se estivessem fazendo uma interpretação crítica do passado, ignorando métodos historiográficos de análise crítica de documentos, cruzamento de fontes e comprometimento com a objetividade (JESUS;

⁶⁴ Segundo Cristina Teixeira de Melo e Paulo Vaz (2021, p. 6-7), o conceito de guerra cultural “surgiu com o livro de James Hunter, *Culture Wars: The Struggle To Define America*, publicado em 1991”, para explicar a existência de conflitos morais e disputas na política estadunidense como a questão do “aborto, à posição da mulher na família e na sociedade, à sexualidade, aos direitos do que hoje chamamos população LGBTQI+, o financiamento público de projetos culturais e exposições artísticas, à separação entre Igreja e Estado, ao multiculturalismo, às cotas para minorias nas universidades, ao cânone dos autores ocidentais no ensino universitário, ao politicamente correto e ao currículo das escolas primárias”. Apesar da multiplicidade de temas em disputa, Melo e Vaz (2021) apontam para dois pontos comuns no conceito de Hunter: primeiro, a guerra cultural acontece em momentos de mudanças e aquisição de direitos por parte dos grupos ditos minoritários, desencadeando reações conservadoras; e, segundo o vínculo do conceito com a história dos Estados Unidos, em que forças políticas e influência religiosa interferem nas constituições e na definição de nação. É importante salientar, que guerras culturais têm significados diferentes de acordo com o contexto. Segundo Melo e Vaz (2021, p. 8), o conceito mais próximo do atual foi usado em “1987 no New York Times, num artigo de opinião escrito por Todd Gitlin e Ruth Rosen”, para explicar a disputa entre modernizadores e tradicionalistas, referente a temas ligados aos direitos civis, feministas, gays, liberdade sexual ou uso de drogas. Atualmente, a polarização política se acentuou com o advento da internet, e a guerra cultural tem causa e efeito nessa polarização, constituindo uma guerra que se desdobra de forma simbólica. No Brasil, Melo e Vaz (2021, p. 18) afirmam que “a campanha de Jair Bolsonaro em 2018 para presidente selou a inserção do Brasil nas guerras culturais”, pois apostou mais nos temas morais conservadores do que em propostas para o âmbito da saúde, educação, transporte ou emprego, seguindo essa mesma linha “de sucesso” na campanha eleitoral de 2022.

GANDRA, 2020). O campo da educação, que vinha dando lentos passos rumo a uma gestão democrática, mostra-se frágil diante dos avanços de negacionismos que sequestram símbolos, distorcem documentos, fatos e memórias para justificar posições e ações antidemocráticas (DOMICIANO *et al.*, 2021). Além das políticas atuais de não investimento do dinheiro público na ciência e na educação, que contribuem com seu enfraquecimento e desmantelamento, os negacionismos espalharam-se, não ficando mais restritos à contestação da existência do holocausto, mas atingindo amplas áreas do saber, tanto da história como outras.

Em 2019, o “Departamento de História e o Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo organizaram um evento científico para discutir o fenômeno negacionista recente no campo da História, bem como o lugar dos revisionismos para o conhecimento histórico”⁶⁵ (JUNQUEIRA; NAPOLITANO, 2019, p. 1). Segundo a síntese do evento,

[...] o negacionismo não tem como objetivo revisar e ampliar o conhecimento sobre o passado, mas destruir este conhecimento. As táticas são conhecidas: disseminação de falsidades e adulteração de fatos e processos históricos. O negacionismo é arma de determinados grupos políticos sectários. Deve-se, de início, perguntar: a quem serve o negacionismo? Exemplos contundentes de negacionismo, como a recusa da veracidade do Holocausto judeu sob o Nazismo ou a recusa da existência de tortura sistemática como parte do sistema repressivo do regime militar brasileiro não propõem novas interpretações sobre estes acontecimentos, mas simplesmente negam evidências e fatos essenciais para sua compreensão (JUNQUEIRA; NAPOLITANO, 2019, p. 2).

Mesmo antes da negação do holocausto, os negacionismos já apareciam, conforme esclarecem Patrícia Valim, Alexandre de Sá Avelar e Berber Bevernage (2021) ao citar a negação do massacre armênio, em 1915, pelo governo turco. No entanto, as formas de negação do extermínio judeus pelos nazistas inaugurou um “modus operandi que seria incorporado tanto pelos negacionistas posteriores quanto por seus aliados da extrema-direita em diversos países” (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021, p. 15). Isto é, uma modalidade discursiva, com intuito de negar crimes e genocídios para manter viva a ideologia nazista, uma espécie de “máquina” de apagar fatos e o que se entende por fato, através de um “pseudocientificismo”, que usou argumento de “revisionismo” com técnicas de falseamento, argumentos pautados em evidências frágeis, descontextualizados e distorcidos. Dos quais, por mais que historiadores renomados se empenhassem e ainda se empenhem em desconstruir narrativas de apagamento e

⁶⁵ Com intuito de divulgar as palestras dos participantes das mesas do evento e dos debates decorrentes dele, o Departamento de História da FFLCH/USP elaborou um resumo do evento científico que discutiu o fenômeno negacionista recente no campo da História, bem como o lugar dos revisionismos para o conhecimento histórico, “ao longo das exposições e debates, foram se delineando perspectivas e estratégias para que os historiadores e professores de História compreendam e enfrentem o negacionismo e suas falas correlatas” (JUNQUEIRA, NAPOLITANO, 2019, p. 1).

distorções, atualmente “tornou-se mais multifacetado” (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021, p. 17), não se limitando à negação do holocausto, mas na “negação de outros genocídios e também de reconstruções revisionistas de passados mais ou menos sensíveis em diversos países” (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021, p. 17).

A globalização, as migrações em massa e a ascensão da mídia internacional são apontados por Valim, Avelar e Bevernage (2021, p. 17) como razões para o “revigoreamento global do negacionismo”. O digital é apresentado como elemento que favoreceu a proliferação “das mais odiosas e ultrajantes informações, sob um véu relativo de anonimato e impunidade, como também permitiu que muitas mais pessoas pudessem contribuir com esses negacionismos de uma maneira fácil” (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021, p. 17), pois através dos algoritmos e da formação de suas “câmeras ecos”, prioriza-se a identificação do usuário com o conteúdo divulgado, em detrimento da preocupação de questionar a autenticidade ou reivindicar “a autoridade epistêmica” (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021, p. 18).

Outro ponto relevante apontado pelos autores como uma característica atual dos negacionismos é o fato desse fenômeno ser “patrocinado pelo Estado. Esta característica não é nova, é claro [...] mas parece ter alcançado novos níveis com o aumento global de governos autoritários, ditos populistas” (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021, p. 19), uma reação conservadora e perversa na agenda internacional que nos anos 1980 buscava esclarecimento, verdade histórica e reconhecimento, “simbolizado pelo surgimento generalizado de comissões da verdade e do princípio jurídico do ‘direito à verdade’” (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021, p. 20). Os negacionismos são meios de incitação de ódio e de perpetuação de crimes contra a humanidade - obviamente contra os mais vulneráveis: as ditas minorias. Além disso, contribuem com o desmantelamento de democracias, pois intentam contra fatos, “consensos básicos sobre a verdade de determinados acontecimentos e representa a própria condição de possibilidade da vida institucional” (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021, p. 22).

O Brasil, que já tinha uma história de negação da realidade, através da ocultação dos “papéis desempenhados por indígenas e negros na formação nacional” (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021, p. 26) e da exaltação do branco europeu, assim como dos genocídios que as populações negras e indígenas sofreram durante a colonização do Brasil (e sofrem ainda hoje), mas fora maquiado pelo mito da “democracia racial”. Como também o período obscuro da ditadura militar que através de diversos mecanismos buscava esconder seus mortos, destruir passados de lutas e exaltar seu crescimento econômico. Atualmente, o Brasil vive o ápice desses movimentos impulsionados pelas mídias digitais e pelo crescente bolsonarismo, segundo Valim, Avelar e Bevernage (2021, p. 24),

[...] a negação do passado autoritário recente foi um dos eixos de constituição do bolsonarismo como um fenômeno político de extrema-direita, capaz de agregar forças sociais diversas como comunidades evangélicas, grande empresariado, militares e agronegócio (Klem; Pereira; Araújo, 2020). Em verdade, é impossível dissociar a própria persona política de Jair Bolsonaro do negacionismo/revisionismo ideológico da ditadura brasileira (Nascimento *et al.*, 2018). Ao longo de sua carreira como deputado do chamado “baixo clero” da Câmara Federal, Bolsonaro mencionou o período militar em 25% dos seus discursos parlamentares, quase sempre tecendo elogios aos militares e ao combate à “subversão comunista”.

Há inúmeras variações das narrativas negacionistas em cada uma das áreas do conhecimento. Jesus e Gandra (2020) dizem ser possível afirmar que os negacionistas são ainda mais perniciosos que grupos neonazistas, pois eles deixam claras suas posições, diferentemente dos negacionistas, que forjam estratégias para diluir seus posicionamentos racistas, intolerantes e proselitistas, disfarçando-os de discurso científico. O negacionismo bolsonarista evidenciou seu lado mais trágico durante a pandemia de covid-19, pois o negacionismo se apresentou como uma forma de governo, “apelando a afetos e a emoções já presentes em parcelas significativas da população” (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021, p. 25), assumindo-se como uma identidade política da extrema-direita e, no caso da covid-19, elevando o país a um dos mais letais do mundo⁶⁶, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) apresentados em maio de 2022.

A crescente onda negacionista também apresenta uma outra dimensão negativa, conforme aponta Valim, Avelar e Bevernage (2021, p. 26), que é “a tentativa recorrente de desqualificação, não apenas do conhecimento historiográfico produzido nas universidades brasileiras, mas também os próprios historiadores, vistos como portadores de interesses ocultos, ‘doutrinadores’ e defensores de ideologias socialistas”, assim como a perseguição e opressão aos educadores da Educação Básica e a vigilância e tentativas de controle do ensino. Miguel e Oliveira (2020), através de pesquisa sobre os projetos do Escola Sem Partido, analisaram conteúdos e discursos de parlamentares nas audiências públicas realizadas pela Comissão Especial. Aqui, destaco alguns pontos que compreendo exemplificar os desafios atuais do ensino de história, como a

[...] proibição da “doutrinação política e ideológica” e da transmissão de conteúdos que entrem em conflito com as convicções religiosas do estudante, o projeto prevê a fixação de cartazes nas salas em todas as escolas do Brasil com os “deveres do professor, [...] combater a “ideologia de gênero” e a “doutrinação ideológica, [...] a família tem prevalência sobre a escola, [...] o educador não possui o arbítrio para

⁶⁶ Segundo reportagem de Jéssica Gotlib (2022), do Correio Braziliense, o “relatório divulgado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) nesta quinta-feira (5/5) informa que o Brasil está entre os países com maior mortalidade em excesso durante os anos de pandemia. A metodologia inclui entre os dados pessoas que foram vítimas de uma espécie de efeito colateral da pandemia. Segundo o documento, o índice do país foi de 160 óbitos excessivos para cada 100 mil habitantes. Isso é maior que a média mundial, 96, e coloca o país em quinto lugar no ranking dos locais onde a covid-19 foi mais letal”.

abordar certos temas para a classe; o governo brasileiro tenciona instituir no sistema de ensino a “ideologia de gênero”, uma doutrina “questionável”, “controversa”, que “não é ponto pacífico” [...] a família conserva o direito de que seus filhos recebam a educação moral e religiosa que ela determinar [...] (MIGUEL; OLIVEIRA, 2020, p. 263).

Os autores ainda destacam que

[...] o que está no centro deste conjunto de discursos é uma operação de naturalização – o dispositivo básico do discurso ideológico (Eagleton, 1997), que impede a inquirição da origem histórica das práticas humanas e dos valores sociais – e de desqualificação da posição adversária. Naturalização: a verdade é a ausência de conflito. Português e matemática são as disciplinas escolares fundamentais. O mau desempenho dos alunos se deve à concorrência de outras matérias na grade escolar. Desqualificação: conteúdos críticos “idiotizam”. Educação sexual é sexualizar precocemente as crianças. Professores são doutrinadores (MIGUEL; OLIVEIRA, 2020, p. 265).

O Escola Sem Partido propõe uma educação falsamente neutra e cinicamente fascista, que culpabiliza Paulo Freire pelo fracasso escolar, estigmatizando sua pedagogia libertadora como “doutrinadora” e causadora de conflitos, por abordar temas que não são consensos, não respeitando o que os defensores do movimento veem como conhecimento absoluto (MIGUEL; OLIVEIRA, 2020, p. 264). Os representantes do Escola Sem Partido defendem “uma epistemologia primária, que vê verdades absolutas e fixas – e que, ao impossibilitar qualquer abordagem crítica do mundo, contribui objetivamente para a naturalização e a reprodução das dominações sociais” (MIGUEL; OLIVEIRA, 2020, p. 264).

Através desta reflexão, procurei evidenciar alguns desafios do ensino de história, que é comprometido com o pensamento crítico. Tiburi (2013) já dizia que precisamos fazer uma crítica consistente à educação, que possibilite um avanço por outras vias, afinal, a educação também pode ser reprodutora (e geralmente é) da racionalidade neoliberal, pois é parte da indústria cultural, quando substitui o pensamento crítico pelo pensamento pronto. Retomando o conceito de indústria cultural (1985), a partir de Theodor Adorno e Max Horkheimer, Tiburi (2013, p. 42), esclarece que

[...] quando digo Indústria Cultural não me refiro às pseudo-obras de arte que atingem a percepção das massas, excitando-as e comprometendo-as esteticamente, mas ao poder de destruição do pensamento crítico pela oferta do pensamento pronto que constitui nossa experiência cotidiana submetida aos meios de comunicação, à publicidade, à televisão. Refiro-me a eles, mas à qualquer sorte de mistificação, da publicidade à propaganda, da religião ao mercado.

Compreendo como grande compromisso e desafio romper com o ensino que coloca o pensamento como mercadoria, fruto da indústria cultural. Apesar dos infindáveis desafios a enfrentar, acredito na resistência a partir de uma contra-educação, que visa compreender as estruturas, a desigualdade, suas origens e seus mecanismos, propondo uma “educação

pensante”, que valorize as leituras de mundo dos estudantes, mas que também crie espaços seguros de trocas para que novas leituras e compreensões do mundo emergjam (FREIRE, 2014/2021; HOOKS, 2017), ou seja, uma educação em contraposição ao pensamento pronto, condizente com o mundo digital acelerado que apresenta sempre o mais fácil.

Segundo Andréa Padilha da Silva e Conceição Paludo (2020, p. 4), o mundo altamente competitivo impõe sujeitos polivalentes que deem conta das exigências que o avanço digital produz, isto é, “mais conectados e imbricados nas formas de exploração, apropriação, objetivação e subjetivação da atualidade do mundo do trabalho”. Por certo, não há como impedir o avanço digital, eis que é uma realidade da qual tem exigido letramento digital, mas precisa estar unido à uma educação crítica que proporcione desvendar e compreender a realidade oculta.

Enfrentar uma pedagogia castradora pressupõe valorizar a livre expressão dos estudantes e proporcionar espaços de diálogo e de livre criação. Dessa forma, bell hooks (2017) defende que é possível ensinar de forma que transforme consciências, através de uma educação verdadeiramente libertadora que é a essência de uma educação em artes, que não tem medo da livre expressão e de conflitos, pois estes contribuem na construção de novas maneiras de pensar, valorizando a experiência, o diálogo e o estético. A potência da criação humana estimula atitudes e provoca reflexões que contrariam as visões fatalistas.

Tiburi (2020a, p. 171) alerta sobre a importância das Ciências Humanas e da Arte nesse momento histórico em que o autoritarismo cresce, alertando que

[...] precisamos de uma educação para a democracia que contemple a arte e a poesia, para a ciência e o pensamento crítico. Precisamos de uma educação para além do capital. Intelectuais e professores não podem fingir que nada está acontecendo enquanto muitas pessoas na esfera da vida descobrem dolorosas verdades na própria pele, sob as piores violências. [...] Toda transformação social implica a transformação de subjetividades na direção de um pensamento lúcido entrelaçado a práticas lúcidas em tempos obscurantistas.

A atual conjuntura de exacerbamento de ignorância, crescimento neofascista e ataques de grupos conservadores à educação exige uma crítica ética da atualidade e uma proposição de outra educação que rompa com o modelo neoliberal de humilhação e de rebaixamento da educação à mercadoria. Assim sendo, a presente dissertação buscará, a partir do Ato III, refletir sobre a potencialidade do teatro como linguagem para o letramento histórico, argumentando que tanto letramento histórico como a prática teatral, num enlace para o enfrentamento à educação promovida pela racionalidade neoliberal, são coerentes com uma proposta engajada com a contra-educação, uma educação libertadora.

Antes de falar sobre o papel dos protagonistas no Ato III desta pesquisa, creio ser importante, ainda, esclarecer os subtextos, isto é, explicar o que entendo por neofascismo, conceito importante na elucidação da temática que essa pesquisa se propôs desenvolver.

| Cena 8.1: os antagonistas e seus subtextos

Ao longo deste texto venho utilizando o termo “neofascismo”, já apontando algumas discordâncias quanto a seu uso, visto que existe um debate atual e acadêmico sobre o termo. Mattos (2020) esclarece as divergências quanto a esse debate, procurando definir se neofascismo seria uma categoria válida para explicar o presente. Um dos pontos principais de sua análise é que é importante não confundir as manifestações contemporâneas com os fascismos do passado (período da década de 1930), mas, sim, procurar compreender as diferenças entre eles, mesmo que haja pontos de contato entre os dois momentos.

Em 1995, em simpósio organizado pela *Columbia University*, Umberto Eco pronunciou-se na conferência *Fascismo Eterno*. Nesse pronunciamento, Eco procurou explicar porque o termo “fascismo” tornou-se um termo genérico para classificar governos autoritários de extrema direita. O fascismo italiano, além de ter sido o primeiro regime de ditadura de direita que dominou a Europa, possui o fato de não ter uma ideologia clara, como aconteceu com o nazismo. No fascismo cunhado por Benito Mussolini, havia apenas algumas características típicas, que Umberto Eco denomina “Ur-fascismo” ou “fascismo eterno”, que criaram um arquétipo seguido por outros movimentos subsequentes, de modo que mesmo que um governo não possua todos seus aspectos, ainda assim não deixa de ser fascista, por isso seu termo torna-se genérico.

Em relação a essas características, Eco elenca algumas: (i) e (ii) culto à tradição, recusa e repulsa pela modernidade, isto é, culto a um passado glorioso (mesmo que seja algo folclórico e sem consonância com a verdade), e negação da modernidade ligada ao conhecimento científico (Iluminismo e Cientificismo), que não pode ser confundido com tecnologia, pois tanto o fascismo italiano quanto o nazismo alemão adoravam a tecnologia, mas recusavam a ideia de razão propagada pelo Iluminismo. (iii), (iv) e (v) ação pela ação, isto é, “a ação é bela em si e, portanto, deve ser realizada antes de e sem nenhuma reflexão” (ECO, 2020, p. 47). Pensar é visto como uma forma de castração, atitudes críticas não são bem-vindas e, portanto, a cultura passa a ser vigiada por ser suspeita e, para exemplificar, usa a declaração atribuída a

Goebbels⁶⁷: “quando ouço falar em cultura, pego logo a pistola” (ECO, 2020, p. 49). Portanto, universidades e a cultura científica são vistas como inimigas, por gerar desacordos e criticar o sincretismo. Criticismo não é bem-vindo, é traição, pois desacordos estão ligados à diversidade, e os fascistas prezam pelo consenso. O medo da diferença torna o ur-fascismo “racista por definição” (ECO, 2020, p. 50).

(vi) apelo às classes médias frustradas, insatisfeitas com alguma crise política ou com conquistas da classe trabalhadora. (vii) e (viii) apelo ao nacionalismo, levando a uma “obsessão da conspiração, possivelmente internacional” (ECO, 2020, p. 51) e, como consequência, à xenofobia. Criam-se inimigos através de um espírito bélico, que podem ser externos, mas geralmente são internos, havendo contradições constantes em relação à sua força, ora apresentados como muito fortes e ameaçadores ora como muito fracos e inferiores.

(ix) apelo à guerra permanente, recusando discursos pacifistas, afinal, viver é sinônimo de estar em guerra. (x) valorização do elitismo como forma de diferenciação dos outros, os “fracos”, por isso a diferenciação liga-se ao racismo ou à posição política, uma vez que ser membro do seu partido é visto como ser melhor. No entanto, há uma hierarquização do tipo militar, afinal, o líder não é igual à população, pois ele acredita que “sua força se baseia na debilidade das massas, tão fracas que têm a necessidade e merecem um ‘dominador’” (ECO, 2020, p. 53).

(xi) e (xii) “cada um é educado para ser um herói” (ECO, 2020, p. 54). Há um culto constante à morte, uma vez que “o herói Ur-fascista espera impacientemente pela morte. Note-se, porém, que sua impaciência provoca com maior frequência a morte do outro” (ECO, 2020, p. 54). Como heroísmo e guerra são difíceis de colocar em prática, o desejo de poder é transferido para questões sexuais, daí seu desdém às mulheres e à homossexualidade. Porém, “como o sexo também é um jogo difícil de jogar, o herói Ur-fascista joga com as armas, que são seu *Ersatz*⁶⁸ fálico” (ECO, 2020, p. 55), isto é, as armas representam seu símbolo fálico.

Por fim, talvez o elemento mais impressionante, visto que Eco fez essa palestra em 1995, são os aspectos (xiii) e (xiv), que dizem que o fascismo eterno é um tipo de “populismo qualitativo” que faz um apelo à vontade geral do povo, não se preocupando com direitos, não enxergando indivíduos, de modo que o povo é visto como uma qualidade, uma entidade

⁶⁷ Paul Joseph Goebbels (1897-1945), político alemão e Ministro da Propaganda na Alemanha Nazista entre 1933 e 1945, afirma que “um associado e devoto apoiante de Adolf Hitler, ficou conhecido pelas suas capacidades oratórias em público e pelo seu profundo e fanático anti-semitismo, e sua crença na conspiração internacional judaica que o levou a apoiar o extermínio dos judeus no Holocausto” (WIKIPÉDIA, 2022b).

⁶⁸ *Ersatz* (palavra alemã) fálico pode ser entendido como o substituto do órgão genital masculino. Nesse contexto, simboliza a virilidade masculina.

monolítica e é o líder que interpreta suas vontades comuns. Eco, assim, vislumbra a internet como ferramenta para justificar a identificação da necessidade do povo “em nosso futuro, desenha-se um populismo qualitativo de tv ou internet, no qual a resposta emocional de um grupo selecionado de cidadãos pode ser apresentada e aceita como a “voz do povo”” (ECO, 2020, p. 56-57).

O eterno fascismo cria uma “*novilingua*”, como a inventada por Orwell, na obra *1984*, uma linguagem pobre e simplificada, eliminando raciocínios complexos e críticos (ECO, 2020, p. 58). Uma relação impressionante, se a relacionarmos à linguagem digital ou às novas orientações sobre a produção de livros didáticos⁶⁹ com linguagens cada vez mais simplificadas, incentivando pensamentos superficiais. Concluindo a palestra, Eco (2020, p. 61) afirmou que precisamos estar sempre atentos, pois “o Ur-fascismo pode voltar sob vestes mais inocentes. Nosso dever é desmascará-lo e apontar o dedo a cada uma das suas novas formas - a cada dia, em cada lugar do mundo”.

Tiburi (2018) especifica diversas características do fascista da atualidade. Algumas delas são: discurso vazio de reflexão, discursos cheios de ódio e preconceitos, incapacidade de amar e ter compaixão com o próximo, incapacidade de raciocínios complexos, repetição de clichês incessantemente, distorção de falas alheias, promoção através de *fake news*, fomentação de racismo e machismo, manipulação, se vê como coisa e pensa que os demais também são, desrespeito aos sentimentos alheios, frieza e ódio, dentre outras. Ainda, segundo a autora, o fascismo é um padrão de pensamento, uma personalidade que, com o digital, tem sido estimulada e extrapolada.

Retomando a discussão sobre “neofascismo” ser o melhor termo para caracterizar as políticas contemporâneas de extrema direita com aspectos do fascismo eterno ou não, como apontadas por Umberto Eco, volto à análise de Mattos (2020) que, citando Robert Paxton, diz que precisamos de um termo genérico para caracterizar o fenômeno de ascensão de extremismos típicos do século XXI. Segundo Mattos (2020), mesmo intelectuais que evitavam o uso do termo “fascismo” no âmbito contemporâneo, como Douglas R. Holmes, mudaram de ideia na medida em que perceberam o avanço surpreendente dos extremismos, entendendo que

⁶⁹ Em janeiro de 2020, em entrevista na portaria do Palácio da Alvorada, o presidente Bolsonaro fez declarações sobre as mudanças em relação aos livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), afirmando que, “a partir de 2021, todos os livros serão nossos, feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa. [...] Vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra, são um montão de amontoado de muita coisa escrita. Tem que suavizar aquilo”. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/03/livros-didaticos-atuais-sao-lixo-e-governo-vai-suavizar-linguagem-a-partir-de-2021-diz-bolsonaro.ghtml>

apesar de as características contemporâneas serem distintas, há uma congruência com o passado.

Mattos (2020) diz que Michael Löwy (2019) prefere o termo “neofascismo” para acentuar o que determina o fascismo da atualidade, que não é meramente uma reprodução do passado; diferentemente de Enzo Traverso (2019), que prefere o termo “pós-fascismo”, por considerar que neofascismo se refere a grupos que tentam regenerar o velho fascismo; e pós-fascismo, em contrapartida, seria uma categoria que explicaria melhor a metamorfose do antigo para o novo, isto é, na atualidade não há um rompimento abrupto com as instituições democráticas. Mattos (2020), apesar de compreender a profundidade dos argumentos de Traverso, discorda por considerar que a própria ideia de democracia também passou por profundas mudanças, não sendo mais necessário esse rompimento total com os regimes democráticos típicos dos fascismos do século anterior.

Fundamentado em Maurizio Lazzarato (2019), Mattos (2020) defende que o neofascismo é outra face do neoliberalismo que, apesar de não haver ameaça comunista, tem investido na violência como um caráter preventivo para proteger o mercado, as empresas e a iniciativa individual, além de reprimir minorias, estrangeiros e todos aqueles considerados delinquentes pelo sistema. Além disso, o autor salienta algumas mudanças ou variáveis significativas “como o antissemitismo ter cedido espaço à fobia ao islamismo e aos imigrantes, a ênfase na guerra total ter sido substituída por uma guerra contra a população” (MATTOS, 2020, p. 86), assim como o ataque a subjetividades que não são pautadas na dominação masculina e em torno do modelo de família patriarcal, como é o caso dos gays, das lésbicas e dos/as transgêneros.

Sendo assim, o termo “neofascismo” me parece o mais adequado e, por isso, será utilizado nesta pesquisa para demarcar o fascismo atual, que tem relação direta com os arquétipos do passado, mas também conforma especificidades compatíveis com o seu tempo, como o neoliberalismo em sua versão mais violenta e o uso das tecnologias digitais como ferramenta de propagação e disseminação de suas ideias para fins políticos de manipulação.

ATO III

O ensaio, que é inesgotável

*O pássaro na gaiola, já nascido em cativo,
Aprende a cantar e canta se permanece prisioneiro.
Mas se lhe abrem a portinhola, bem capaz é de morrer.
Com seu medo à liberdade, já não sabe nem viver.*

*Augusto Boal & Gianfrancesco Guarniere
Arena conta Tiradentes (1967)*

| Cena 9: a arena

O crescimento neofascista, o dismantelamento das instituições democráticas, o ódio como mercadoria, a educação humilhada e ameaçada, os movimentos conservadores organizados censurando e criminalizando educadores, a vida plataformizada que contribui com a explosão de ignorância nunca antes imaginada são alguns dos fenômenos possibilitados e projetados pela razão neoliberal. Freire (2014/2021, p. 101) já alertava que “as ideias neoliberais dirigidas pelo mercado não querem a colocação de questões que possam intrometer-se no caminho de sua acumulação”, por isso, tanto esforço político para transformar o professor em um técnico e não em um formador. Como já abordado, movimentos como Escola Sem Partido culpabilizam e ‘satanizam’ Paulo Freire, o patrono da educação brasileira. Por todas essas razões mencionadas, proponho retomar o conceito e a ideia de uma contra-educação que defenda justamente o inverso da ideologia neoliberal do Escola Sem Partido, pois precisamos retomar Freire e sua educação crítica, problematizadora, curiosa e dialógica, isto é, uma educação como prática da liberdade.

Seria possível apenas defender a educação libertadora, no entanto, opto por usar o termo “contra-educação” por considerar que nossos tempos exigem um marcador ainda mais claro, evidente e radical, que pontue, sem qualquer dúvida, que precisamos de uma educação contrária a todo cenário de perversidade, como exposto ao longo do Ato II desta dissertação. O israelita, filósofo em educação, Ilan Gur-Ze'ev, ficou conhecido por cunhar o termo “contra-pedagogia”, ou “contra-educação”, porém, pontuo que não uso e não usarei o termo no sentido empregado pelo autor, mas, sim, no sentido dado por Tiburi (2013).

Ilan Gur-Ze'ev (2002) faz uma análise reflexiva acerca de pedagogias no ciberespaço, questionando se seria possível aplicar a pedagogia crítica nesse ambiente digital. Através dessa questão, o autor analisa posicionamentos de intelectuais que dizem pautar suas visões otimistas na pedagogia crítica, como Michele Knobel ou Colin Lankshear, todavia, considera existir um “vazio teórico entre a pedagogia crítica em contexto modernista e o ciberespaço como uma manifestação da condição pós moderna” (GUR-ZE'EV, 2002, p. 72). Dessa forma, o autor propõe uma educação alternativa que não seja baseada em uma pedagogia crítica e nem em uma educação normalizadora, da qual o autor define como “modelagem de seres humanos e o nivelamento de todas as meras coisas. Trata-se de um processo violento, pelo qual se expulsa a alteridade do sujeito, permitindo que funcione como agente do sistema, como algo e não como

alguém” (GUR-ZE’EV, 2002, p. 89). A contra-educação de Ilan Gur-Ze’ev, pode ser assim sintetizada:

A contra-educação envolve uma abertura em que há espaço para desafiar, senão superar e transcender, a educação como normalização, como evasão da reflexão e da transcendência. A transcendência é um imperativo humano - parte do que é ser verdadeiramente humano. E a possibilidade de transcendência é também uma pré-condição para um diálogo, dentro do qual se realiza a reflexão (GUR-ZE’EV; MASSCHELEIN; BLAKE, 2001, p. 96).

Não me estenderei na justificativa do porquê optei pelo conceito *tiburiano*⁷⁰, no entanto, cabe ressaltar alguns pontos que considero relevantes por não optar pelo conceito de Gur-Ze’ev, assim como de pesquisadores que o usam como referência para análises das pedagogias críticas: primeiro, referente à ligação do conceito ao ciberespaço, pois não é o foco da minha pesquisa, visto que investigo como enfrentar pedagogicamente os fenômenos da Sociedade das Plataformas, reverberados no dia a dia presencial das escolas e nas relações ‘reais’ de estudantes, educadores e comunidade; segundo, justifica-se pelo autor contrastar a concepção de educação que defende - da qual também teria muitos pontos a problematizar, que não cabem nesse momento - com a pedagogia crítica, utilizando argumentos, que transparecem, por vezes, uma não compreensão das obras de Paulo Freire. Segundo Alexandre Guilherme e W. John Morgan (2018, p. 792),

Gur-Ze’ev foi influenciado pelo pensamento de Freire e elabora algumas críticas sérias a sua versão de pedagogia crítica. De acordo com Gur-Ze’ev, a pedagogia crítica enfrenta dois problemas principais: (i) cria uma visão estreita da realidade ao conceber a opressão em um sentido muito limitado (Gur-Ze’ev, 2010c) e (ii) ao fazê-lo, torna-se incapaz de criticar a si mesma, pois acredita que pode explicar os problemas da realidade simplesmente aplicando seu método, o que é mecânico (Yaakoby, 2012; Tubbs, 2005; Gur-Ze’ev, 2005). A pedagogia crítica procura mudar o mundo, começar a revolução da realidade e implementar visões utópicas positivas em nome de uma sociedade mais justa e mais liberal.

No primeiro elemento apontado por Guilherme e Morgan (2018) parece haver uma certa limitação sobre a vasta obra de Freire, visto que ao longo de suas produções houve uma ampliação da compreensão de opressão, da qual ele próprio costumava lembrar que não se limitava à *Pedagogia do Oprimido*. Freire (2014/2021, p. 93-94) salienta que

[...] o que ofereço é uma estrutura geral que requer um profundo respeito pelo outro no decorrer das linhas de raça e gênero. [...] Não sou universalizador. O que eu faço, de um modo despretensioso, é prover certos parâmetros para trabalhar com questões de opressão enquanto estas questões dizem respeito ao contexto pedagógico. [...] quando escrevi a pedagogia do oprimido, tentei entender e analisar o fenômeno da opressão com respeito às suas tendências sociais, existenciais individuais. Fazendo assim, não focaliza especialmente a opressão marcada por especificidades tais como a cor gênero raça e assim por diante. Então, eu estava mais preocupado com os oprimidos enquanto classe social.

⁷⁰ Termo cunhado pela própria filósofa no livro *Diálogo/Cinema* (2017), de Marcia Tiburi e Julio Cabrera.

O segundo aspecto levantado por Guilherme e Morgan (2018) parece ainda mais impróprio, visto que a pedagogia libertadora prevê a reflexão-ação-reflexão constante, pautados na dialética, não sendo coerente a ideia de um método mecânico de leitura da realidade. Em inúmeras ocasiões, Freire falou/escreveu sobre a necessidade de reinvenção e/ou recriação de sua pedagogia a partir das demandas e contextos, pontuando que não havia receitas, ou seja, cada realidade precisa encontrar seus caminhos e métodos. Freire (2014/2021, p. 96) pontuava que educadores que se recusassem a reinventá-los estavam “simultaneamente negando a história como uma possibilidade e procurando pela prova professoral, certeza de aplicações técnicas”.

Guilherme, Giraffa e Martins (2018), procurando estabelecer aproximações e divergências entre a proposta de contra-educação de Gur-Ze'ev e a Educação para a Cidadania Global (ECG), proposta por órgãos internacionais, como a UNESCO, a OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), a União Europeia e o Banco Mundial, percebem contradições, visto que, por mais humanista que sejam suas ideias, são pautadas no modelo capitalista e no atendimento de suas exigências, traçando metas globais a partir do norte ocidental. Os autores pontuam algumas críticas de Gur-Ze'ev a Paulo Freire, dizendo que “o projeto de contra-educação nasce de uma crítica à Pedagogia Crítica defendida por Freire, MacLaren, Giroux” (GUILHERME; GIRAFFA; MARTINS, 2018, p. 50), destacando novamente que considera limitadora a lógica opressores/oprimidos, dizendo que a pedagogia crítica promete revelar todos os problemas do mundo a partir de uma utopia positiva que garante um mundo melhor.

Considero os aspectos destacados pelos autores como uma simplificação e superficialidade das pedagogias de Freire, pois constantemente suas obras pontuam que não há caminhos prontos e sua defesa da utopia e do sonho não são promessas ingênuas. Segundo Freire (2014/2021, p. 40), é “utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível”. Para tanto, esse sonho possível também não é ingênuo, pois “emerge justamente da reflexão crítica acerca das condições sociais de opressão cuja percepção não se faz determinista, mas compreender a realidade como mutável a partir da participação dos sujeitos que a constituem, sendo igualmente por ela constituídos” (FREIRE, 2014/2021, p. 40), isto é, que se oponha a uma visão fatalista de realidade.

Freire (2014/2021, p. 41) não faz promessas, o que ele aponta é o “inédito-viável”, “uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos na

realidade”. Isto é, o autor não aponta uma crença na ideia neoliberal de inviabilidade de um mundo mais justo e de fato democrático, mas, sim, de entender que ver a história como possibilidades rompe com o comodismo de que as coisas são como são. Este é um posicionamento contrário às ideias de Guilherme, Giraffa e Martins (2018, p. 53), ao explicar a utopia negativa de Gur-Ze'ev, que afirmam que “de uma forma pragmática precisamos, talvez, aceitar que o sistema é este, que é difícil mudá-lo, e que qualquer mudança leva tempo”, pois, para Freire (2014/2021, p. 69), a utopia e o sonho devolvem o futuro que “deixa de ser inexorável e passa a ser o que historicamente é: problemático”.

Considerar a pedagogia de Freire como “mecânica”, lembra-me das constantes vezes que o pedagogo precisou pontuar que “muitos dos(as) educadores(as) que me utilizam de modo superficial como um meio para resolver seus problemas técnicos pedagogicamente são, em certo sentido, turistas freirianos” (FREIRE, 2014/2021, p. 93). O autor também alertava a muitos(as) pesquisadores(as) e educadores(as) que se limitavam à obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita nos anos 1970, como se fosse sua única obra, de que “meu pensamento veio evoluindo e tenho vindo constantemente aprendendo a partir de outros por todo o mundo” (FREIRE, 2014/2021, p. 96).

Como último ponto discordante que cabe aqui destacar é que, ao diferenciar o papel do professor em Gur-Ze'ev e Paulo Freire, Guilherme e Morgan (2018) utilizam o termo bem conhecido de Gur-Ze'ev do “professor improvisador”, mas contrastam com o “professor político”, termo que Freire não usa em suas obras. Dessa forma, reduzir o educador freiriano apenas ao termo isolado ‘político’ é quase uma aproximação ao pensamento do Escola Sem Partido, visto que há quase uma conotação dogmática. Freire falava em “educador progressista”, “político e artista”, que educar é colocar teoria do conhecimento em prática como um ato político, mas também um ato estético, afirmando que

Essas três dimensões estão sempre juntas, momento simultâneos de teoria e prática, de arte e política. [...] A clareza com relação à natureza política e artística da educação tornará o professor um melhor político e um melhor artistas. Nós fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, saibamos disso ou não (FREIRE, 2014/2021, p. 73).

Não podemos separar essas três dimensões ao pensarmos no educador freiriano, no entanto, bell hooks (2017) utiliza o termo “educador engajado”, que considero muito pertinente, pois une a educação progressista com holística, dando ênfase ao bem-estar, pensamento de Thich Nhat Hanh. hooks é um excelente exemplo de educadora/pesquisadora que reinventou e revisou Freire, sua pedagogia engajada propõe “criar um clima ideal para o aprendizado se

compreendermos o nível de consciência e inteligência emocional dentro de sala de aula” (HOOKS,2020, p. 47).

Pelas razões resumidamente argumentadas, compreendo a importância de revisar e reinventar Freire nos espaços em que atuo, ao tempo que pertencço e através de metodologias condizentes com os atuais desafios, no entanto, sem perder os princípios de uma prática educativa que vise a libertação. Por essas razões, mantenho o termo “contra-educação”, pois pela definição de Tiburi (2013), interpreto que Freire sempre foi contra-educação, o que nos cabe é estudá-lo profundamente e reinventá-lo na Sociedade das Plataformas.

Se, em 2013, Tiburi conclamava uma contra-educação por perceber que a educação estava “humilhada pelo seu rebaixamento à informação, à aprendizagem de tecnologias que servem, pôr fim, à ideologia do capital” (2013, p. 39), a contemporaneidade exige um retorno a essa proposta de reação, uma contra-educação, ou seja, o contrário da humilhação pela dominação que a usa enquanto a destrói, o contrário do que propõe o Escola Sem Partido. O “contra”, nesse sentido, se refere à sua forma positiva, de contrariar a educação majoritária que serve aos interesses do mercado, da qual é possível fazer uma analogia com o movimento de contracultura (auge na década de 1960), que opunha-se aos valores tradicionais conservadores e a cultura dominante do consumismo.

Retomando pensadores como Humberto Maturana e István Mészáros, Tiburi (2013) faz algumas colocações sobre o pensar em educação: se ela está conectada ao projeto de país, qual seria o nosso projeto? A educação, sendo soberana, pode romper com a condição reprodutora de interesses econômicos, porém, para que seja soberana, e parte da construção de um país, precisaria estar livre “de coações e violências” (TIBURI, 2013, p. 38). A autora via a educação como um campo que estava sendo desprezado, que necessitava de uma crítica e uma autocrítica, para que pudesse tornar-se “a comunidade real ocupada com a emancipação de todos” (TIBURI, 2013, p. 38).

Segundo Tiburi (2013, p. 38), a “contra-educação não é somente uma política de contraposição ao poder ou à violência na qual a sociedade e educação podem ter se tornado, mas a autorreflexão crítica da educação no sentido de uma autorreflexão ética”. Como parte dessa reflexão, Tiburi (2013) já alertava sobre o poder como cálculo sobre a vida e morte e de como a violência se apresentava como um projeto de Estado pautado no capital, sendo importante, portanto, uma reflexão sobre o ódio, pois esse é o “fator subjetivo que se objetiva na ordem social” (TIBURI, 2013, p. 40). Inclusive, na educação, afirmando que o ódio era: “o fio antirrelacional na cena educacional brasileira que se esconde atrás do sacrossanto cordialismo que impregna nossas relações. Traduzido em cinismo e hipocrisia que organizam

“nossos circuitos de poder público e privado” (TIBURI, 2013, p. 40), prevenindo que deveríamos estar atentos à sua atuação.

Sendo o artigo publicado em 2013, podemos dizer que hoje já nem precisamos ficar atentos, pois o ódio está bem visível e operando com força total. Com o avanço digital, o ódio (afeto criado, estimulado e manipulado culturalmente) como fonte de lucro foi impulsionado, pois ele promove engajamento gerando dinheiro na monetização de publicidade (TIBURI, 2022). Segundo reportagem de Tatiana Dias (2018), do *Intercept Brasil*, posts que provocam reações emocionais são mais compartilhados, gerando maior lucro⁷¹ publicitário, pois

[...] o conteúdo com apelo emocional é, normalmente, o que dá certo e retém atenção, o algoritmo passe a levar nossas preferências ao extremo. Até a radicalização. O Facebook, que privilegia conteúdos compartilhados por amigos, se tornou um ambiente fértil para a disseminação de notícias falsas. Geralmente apelando para o emocional com chamadas duvidosas, elas têm 70% mais chance de se espalharem, segundo um estudo do MIT. Um estudo do Pew, um instituto de pesquisas, mostrou que posts polêmicos e que geram indignação recebem em média três vezes mais comentários e são duas vezes mais compartilhados no Facebook. Nada disso é aleatório. É o coração de seus modelos de negócio, que geram lucro em cima da nossa atenção.

O ódio já não precisa ser contido ou escondido, uma vez que ele é valorizado pelo sistema como mercadoria que pode ser comprada ou vendida (TIBURI, 2022), adquirindo grande valor quando usado para fins políticos. Através da desvirtualização do direito à liberdade de expressão, previsto no art. 5º, IV, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), essa liberdade precisa ser conciliada com os demais direitos fundamentais, isto é, ela termina se há incitação a práticas de atos violentos ou fira outros direitos da Constituição. No entanto, como aponta Lobo (2018, p. 91-92),

[...] o desvirtuamento do conceito parte, justamente, dos representantes do poder público e da mídia oligárquica. Em outras palavras, são justamente os conglomerados de mídia e a elite política que mais têm se utilizado do direito à liberdade de expressão para garantir seus próprios interesses e para garantir a manutenção de sua própria ordem. Não só a grande mídia – oligárquica – domina as redes de informação em nível nacional, como também, uma cepa bastante variada de políticos e homens públicos que viram nesse direito fundamental de liberdade de expressão o bode expiatório ideal

⁷¹ A nível de exemplo, segundo reportagem da BBC News Brasil (2021), uma investigação realizada para apurar a formação e atuação de milícias digitais, especializada na propagação de mentiras, calúnias, ódio e conteúdo antidemocrático, pela Polícia Federal (PF) e pela Procuradoria-Geral da República (PGR) “apontaram que 12 canais no YouTube de apoiadores do presidente Jair Bolsonaro receberam cerca de US\$ 1,1 milhão em monetização dos vídeos. O valor, que vai de junho de 2018 a maio de 2020, corresponde a cerca de R\$ 4,2 milhões em valores convertidos com o câmbio médio da época” (MAGENTA; SCHREIBER; 2021). A investigação apontou o faturamento dos canais, no qual o mais lucrativo, *Folha Política*, chega a faturar de R\$ 50.000,00 à R\$ 100,00 por mês. Conforme de Luana Patriolino, do Correio Braziliense (2022), as investigações foram arquivadas a pedido do procurador da República, Augusto Aras, porém novo inquérito foi aberto para investigar milícias digitais e sua relação com o presidente do Brasil Bolsonaro e aliados, até mesmo no próprio Planalto, formando o denominado “gabinete do ódio”, estando no momento na terceira prorrogação do inquérito.

para enquadrar seus discursos inflamados de ódio e infâmia contra minorias, ideais e debates, seja lá de qual natureza for o debate.

O afeto negativo do ódio se expressa tanto de formas subjetivas quanto objetivas, conforme aponta Tiburi (2013, p. 41), através de violência simbólica, física, calúnias, agressões verbais, ou através da “inviabilização de projetos”, como controle do ensino e tratamento dado aos professores, como baixos salários e “cobrança de resultados puramente numéricos como se estudantes e professores fossem operários escravizados em um sistema de produção ou meros problemas estatísticos a resolver” (TIBURI, 2013, p. 41). Um ódio que também pode ser institucional e político e, também, reproduzido na educação pela burocracia, nas relações e nas formas, metodologias e objetivos do ensino.

A educação para além do capital pressupõe uma relação que vivencie o amor, não de forma romantizada, mas para “institucionalizar o amor na forma de proteção a direitos humanos e de solidariedade ética e política para com os que sofrem” (TIBURI, 2020a, p. 45). Práticas de ódio, exclusão e preconceitos “de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996/2013, p. 37), portanto, a prática do amor (institucional, relacional ou interpessoal) que inclui é democrática e instiga a democracia, ou seja, é uma contra-educação, contrária ao ódio e à redução de tudo à mercadoria.

bell hooks (2017), ao escrever sobre Eros, erotismo e o processo pedagógico, chama a atenção para aspectos que também se relacionam com o amor, lembrando sobre como o corpo precisava ser negado, reprimido e/ou apagado para passar despercebido nas instituições escolares. Penso que fomos educados aprisionados, isto é, escolas continuam domesticando e aprisionando corpos; e, na era digital, esses corpos ficam ainda mais aprisionados, adoecendo física e mentalmente. A pedagogia crítica feminista não separa corpo de mente, não nega Eros e erótico⁷² no aprendizado (HOOKS, 2017), ou seja, manifestar carinho, ensinar apaixonadamente e respeitar o outro de forma amorosa e empática são atitudes estranhas ao princípio competitivo do capitalismo que “condiciona o modo como pensamos sobre o amor e o carinho, o modo como vivemos em nosso corpo, o modo como tentamos separar a mente do corpo” (HOOKS, 2017, p. 263). Freire (1996/2013, p. 138) também falava da importância do querer bem, lembrando que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”,

⁷² hooks (2017) atenta que reduzir a palavra “erótico” ao sentido sexual mostra nosso apartamento do resto da natureza, pois não concebe a força ampla a qual remete, que inclui a força motriz capaz de impulsionar formas de vida à existência real. Eros é a força que move a auto realização, que dá a energia e revigora a imaginação crítica, as discussões e as formas de aprendizagem.

lembrando que a prática educativa, a clareza política e a formação científica não são contrárias à alegria, à afetividade e ao amor.

A contra-educação depende de uma reflexão ética, que perpassa a perguntas como “o que estamos fazendo uns com os outros?” ou “onde queremos chegar?”, questões que sem ética e educação, educação e ética ou, ainda, educação-ética, não podemos responder de forma a vislumbrar um futuro que seja outro (TIBURI, 2013). Freire (1996/2013) já apontava que ética e educação deveriam estar sempre juntas, estando presente em todas as suas dimensões, inclusive na formação dos professores através de diálogos que, ao tratar da educação ética, toque em questões como privilégios. Tiburi (2013, p. 47) compreende ética como uma “postura que leva em conta a existência do outro, seja ele, a natureza, a cultura, o próximo”, uma educação não ética torna-se “apenas um instrumento nas mãos dos poderes estabelecidos, um instrumento que é, ele mesmo, meio de manipulação cujo objetivo é apenas sua própria autoconservação” (TIBURI, 2013, p. 48). Portanto, uma educação ética pauta-se no diálogo e na ação, evitando falar sobre ética na educação, mas fazendo uma educação ética.

A crítica da educação como mercadoria já era importante há dez anos, então, hoje com a crescente onda neoliberal/fascista/totalitarista/hipertecnológica fica ainda mais claro que “uma educação voltada para os interesses do mercado nunca poderá ser ética e nunca escapará de uma política do ódio como oposição ao outro, nunca poderá realizar o sentido interno da própria educação como formação do ser humano para a liberdade e a emancipação” (TIBURI, 2013, p. 54). Sendo assim, a contra-educação é uma educação ética, que é definida como

[...] uma espécie de **contracultura da educação**, a um **pensamento crítico de desmontagem das opiniões**, a meu ver **urgente** em nosso tempo. Refiro-me às estratégias de **emancipação que escapam ao controle das instituições**. A uma educação **fora da norma, engajada com as lutas e movimentos sociais**. Se me é permitida uma comparação, penso em uma educação que seja **mais arte contemporânea** do que publicidade. Que **provoque estranhamento**, mais do que confirmação daquilo que já se sabe. Uma educação **contra a barbárie escamoteada do consumismo capitalista**. Uma educação em que a **teoria não seja serva** do bom comportamento e do cordialismo, nem da inveja e da avareza. Por “contra-educação” entendo, pois, o **conjunto dos diálogos, debates e práticas** que visam justamente **desmontar discursos e práticas pré-estabelecidos** como verdadeiros no campo da educação (TIBURI, 2013, p. 55-56, grifos meus).

Visando romper com o utilitarismo de uma educação para o capital, acredito na educação contrária, em uma educação antirracista, feminista, crítica, libertadora, pautada na experiência, no diálogo, no estranhamento para com o que parecia naturalizado, portanto, uma educação transformadora/transgressora. Por tudo isso, o texto e os repertórios serão apresentados através do enlace teatro e letramento histórico - uma junção que argumento estar

coerente como uma proposta engajada com a contra-educação - que promova uma educação libertadora.

| Cena 10: o texto e os repertórios

Concordante à proposta em contra-educação, acredito que o teatro possui uma potencialidade facilitadora para o letramento histórico. Concordo com autores e autoras, como Freire, hooks e Tiburi, que defendem que ensinar é um ato ético, político e estético. Compreendo que ler o mundo, buscar desocultar as desigualdades dissimuladas, compreender os mecanismos atuais de manipulação e de controle, estranhar o que é naturalizado, buscar a compreensão histórica e tantas outras práticas que produzem conhecimento, são substâncias de uma pedagogia libertadora/transgressora. Uma pedagogia que diverge de toda “feitura” do neoliberalismo, mostrando toda a “boniteza”, como bem dizia Freire.

Para tanto, busco pistas/cenas sobre a potencialidade do enlace teatro/letramento histórico em autores de perspectivas teóricas diversas, linhas epistemológicas diferentes, mas que convergem no pensar uma educação contra a educação neoliberal. Acredito ser importante (re)conhecer aspectos relevantes de diferentes linhas de pensamento, desde que estas convirjam no esclarecimento da questão da pesquisa e não discordem no sentido de contribuir com uma ideia de contra-educação.

O letramento⁷³ histórico é fundamental para combater o desconhecimento e as distorções de nosso tempo, que tentam esconder problemas como racismo, múltiplas desigualdades e estruturas de dominação. Apesar de haver muitos entendimentos sobre o significado de letramento, é importante salientar que esta pesquisa se fundamenta na definição de letramento “em seu sentido mais forte e radical” (SILVA; PALUDO, 2020), isto é,

⁷³ Segundo Silva e Paludo (2020), o debate sobre letramento no Brasil acentuou-se a partir dos anos 80, através de pesquisas, de laboratórios experimentais e de materiais produzidos para a formação de professores, a fim de contribuir com o enfrentamento do analfabetismo (inclusive a nível funcional) nos países considerados subdesenvolvidos. Assim, o letramento foi apresentado como um instrumento eficaz e capaz de contribuir com a problemática de carência de acesso à aprendizagem das classes populares, pois a educação a nível global estava sendo convocada a inserir a todos no mundo do trabalho, conforme orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial. É importante ressaltar que o termo “letramento” possui diversos campos de entendimento e definições, porém, Silva e Paludo (2020) destacam que todos estão associados ao conceito de alfabetização e inserção no mundo do trabalho. Inclusive, as autoras destacam dois conceitos de letramento: o primeiro relacionado “aos processos de aquisição da leitura e da escrita, em um sentido que compreendemos como forte, o qual adentra, mais profundamente, na relação dos sujeitos com o conhecimento e com o processo de transformação social. Já o segundo campo de entendimento desse conceito compreende como, em seu sentido fraco, associa-se à utilização do código escrito, como ferramenta para a desenvolver a habilidade com a escrita, a leitura e com os demais artefatos culturais” (SILVA; PALUDO, 2020, p. 5).

letramento como leitura de mundo e da palavra, segundo o pensamento freiriano, que acredita que a “educação consegue dar às pessoas maior clareza para ‘lerem o mundo’, e essa clareza que lançará um desafio ao fatalismo neoliberal” (FREIRE, 1967/2020, p. 50). Uma concepção de letramento que abarca a perspectiva crítica, problematizadora e dialética, com um propósito de transformação das relações sociais, que vai além de meras compreensões das palavras escritas (SILVA; PALUDO, 2020).

Ler o mundo que vivemos e desnudar o que está oculto é fundamental, pois, segundo Souza (2018, p. 56), “só a percepção adequada da dimensão cultural e simbólica da vida social nos permite uma compreensão mais profunda e verdadeira da vida que levamos como indivíduos”. Essa compreensão é fundamental para “desmascarar e denunciar os usos perversos do desconhecimento [...], usos que promovem interpretações cuja única razão de ser é a legitimação de privilégios” (SOUZA, 2018, p. 56), assim como promover outras interpretações mais justas e verdadeiras sobre nossa realidade.

Na perspectiva apresentada por Alexander Vianna e Maurício Ferreira (2017, p. 132), o letramento histórico pode ser compreendido como

[...] configuração de operações culturais de sentido para a vida que se materializam em formas expressivas-comunicativas com as quais as pessoas estabelecem entendimentos sobre vínculos implicativos entre passado, presente e futuro. Letramento histórico é, portanto, o coeficiente sociocultural em cada ator social que tenha capacidade ou habilidade de criar ou compreender tropos ou efeitos de linguagem (escritas, orais, gestuais, visuais e/ou audiovisuais) que operam escalas figurativas vinculantes de relação de sentido entre passado, presente e futuro quando se constroem entendimentos a respeito de pessoas, eventos e instituições, reais ou imaginárias.

O letramento histórico, visto por uma perspectiva crítica-genética, pode ser “entendido como a formação social de habilidades cognitivo-afetivas que criam, sugerem ou constituem sentidos para a vida por meio de concepções de vínculos implicativos entre passado e presente/futuro” (VIANNA; FERREIRA, 2017, p. 128). Visto que o letramento histórico crítico-genético está fundamentado em diversos princípios, destaco a relevância das artes como potência facilitadora do letramento histórico. As linguagens das artes são um dos modos de propiciar “ações expressivas e cognitivo-afetivas de consciência histórica que possibilitem o combate cultural contra valores e formas de opressão cotidianas e institucionalizadas, tanto mais relevantes num contexto nacional de viradas conservadoras e fundamentalistas” (VIANNA; FERREIRA, 2017, p. 132). Práticas artísticas como a performance teatral, por exemplo, são métodos “expressivo-comunicativos” que confrontam e tornam estranho aquilo que até então parecia natural e posto, provocando novos olhares e transformações que rompem com o pensamento de continuidade (VIANNA; FERREIRA, 2017).

É importante salientar o entendimento de letramento histórico como possibilidade de provocar a compreensão de que a história não tem uma função produtiva ou um aprendizado que se restrinja à aquisição e à acumulação de informações sobre o passado, mas que compreende a história como aquela em que sua “sina é criar conceitos”, conforme apontam Nilton Pereira e Gabriel Torelly (2015, p. 91). Os conceitos são sempre “instáveis e flexíveis” (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 90); instáveis porque a realidade e seus contextos exigem novas pesquisas historiográficas que criam novos conceitos e porque surgem novos problemas que também exigem novas explicações conceituais. Os autores ainda destacam que “o caráter flexível do conjunto de conceitos que chamamos História. Quer dizer que eles conservam significantes, mas mudam de sentido, incorporam outros acontecimentos, de modo que cada um possui um espaço-tempo específico, irrepetível e historicamente datado” (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 91), eis aí o porquê de sua flexibilidade.

Fundamentados em Gilles Deleuze, Michel Foucault e Henri Bergson, Pereira e Torelly (2015, p. 91) explicam que a aprendizagem conceitual é o âmago de uma aula de história, assim, o valor do conceito está na possibilidade de “expansão da vida”, entendida como formação histórica. Sendo assim, na Educação Básica, o propósito do ensino pode ser entendido como a formação de uma “consciência histórica e um pensar historicamente”, supondo ser tanto um quanto o outro o desenvolvimento de uma arte de viver que problematiza o presente e olha para o passado” (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 91). Esse pensar historicamente implica “uma relação determinada entre o passado e o presente” que não vê o passado como algo rígido, mas indeterminado, que por um processo exploratório pode “assumir a compreensão de um conceito” (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 92-93). Ou seja, um passado inesgotável que precisa de um presente para lhe dar significado e permitir a criação de conceitos. Segundo Pereira e Torelly (2015, p. 93),

[...] o passado não é um conjunto de histórias contadas, mas uma potência aberta à interpretação. Logo, o conceito como operador dessa interpretação nasce sempre do desmedido passado. A manutenção dessa bruma de desmesura pode bem tornar a aula de História uma aprendizagem dos conceitos, mas uma contínua aprendizagem do passado, como que uma brincadeira de desenhar e imaginar passados.

Sendo assim, Pereira e Torelly (2015) defendem que o jogo é um meio estratégico para a construção e compreensão de conceitos, dessa forma, os argumentos desenvolvidos pelos autores podem ser facilmente associados ao teatro também, visto sua capacidade lúdica e, portanto, serão ao longo dessa dissertação correlacionados. O jogo, assim como no teatro, possibilita

[...] um tom de brincadeira com a história, que nos reporta a algo que excede o presente, pois que o estudante é levado a propor outros presentes, outras configurações

imaginárias que resultam do contato com o passado. Trata-se de um ensaio de hipóteses sobre possibilidades de injunções históricas que não aconteceram na realidade histórica, mas se apresentam com o que poderia ter sido ou o que a partir do conhecimento do conceito é uma interpretação possível (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 94).

As aulas de história, o letramento histórico - que é construção e compreensão de conceitos capazes de dar significados e significantes ao passado e ao presente - e a criação de futuros não precisam ser desenvolvidos de uma forma dura ou utilitária, mas emergir de práticas lúdicas, imagéticas ou “fabulatórias”, como prefere Pereira e Torelly (2015). hooks (2020) dava grande valor à imaginação na educação, afirmando que nossa sociedade gasta seu tempo assistindo televisão - atualizo como navegando na internet - o que bloqueia a criatividade. A criança, da qual ainda lhe é permitido imaginar, à medida que cresce “a imaginação passa a ser vista como perigosa, uma força que possivelmente impediria a aquisição de conhecimento” (HOOKS, 2020, p. 104), um traço da cultura do dominador, que busca reprimir e moldar pessoas em um padrão que sirva aos seus interesses. Para tanto, uma contra-educação visa libertar a imaginação e a criatividade, compreendendo-as como potências que possibilitam a construção de conceitos e, portanto, o conhecimento, afinal, “o estudante ao aprender história não pode ser apenas o receptáculo do conceito já definido, mas precisa ter uma experiência com o passado para recriar o conceito no seu espírito” (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 98).

No artigo *Aprender por aprender História: experiência e expansão da vida*, de Lucas Silva, Nilton Pereira e Marcello Giacomoni (2020, p. 259), os autores defendem uma aprendizagem da experiência que foge do utilitarismo ou presentismo típicos de uma sociedade capitalista, para tanto, sua importância está em problematizar o presente “como uma provocação estética que envolve gosto e fruição”. Portanto, ela lida com imaginários que temos acerca do passado, com representações e narrativas que diferentes sociedades fizeram sobre si e sobre os outros, criando conceitos e buscando sentidos. Sendo assim, é importante que uma aula de história fuja da pressa e da produtividade que o capital cobra diariamente, sendo uma aula provocativa, aberta aos acontecimentos, que permita a vivência de experiências e evite a rapidez das opiniões (SILVA; PEREIRA; GIACOMONI, 2020).

A ideia do *aprender por aprender*, desenvolvida por Silva, Pereira, Giacomoni (2020), não apresenta-se em um sentido de desvalor ao conhecimento, nem tampouco apolítico ou não ético, pelo contrário; os autores defendem que o aprender por aprender é profundamente politizado, pois permite que a beleza da aprendizagem histórica surja a partir das experiências, não oprime o caos da criação e reconhece a beleza do encontro. Na sua versão de aprendizagem, a resistência está no caminho contrário, o de proporcionar o que o sistema constantemente nos

rouba. O conhecimento histórico não é uma coisa menor, pelo contrário, ele torna-se uma necessidade, pois experiências e trocas geram curiosidades e é a curiosidade que impulsiona a busca pelo aprender. Freire (1996/2013, p. 84) dizia que a curiosidade era a pedra fundamental do ser humano, a que faz “perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer”.

Segundo Silva *et al.* (2020, p. 376), “dada a importância política do ensino de história”, temos como desafio nessa área construir práticas educativas “que promovam além do pensamento crítico, a criatividade, a ludicidade, a sensibilidade, a crítica, a inovação e a produção de novas subjetividades”. Para tanto, precisamos buscar “uma aprendizagem da experiência e uma aprendizagem com valor estético” (SILVA; PEREIRA; GIACOMONI, 2020, p. 259), que rompa com os processos educativos rotineiros, fragmentados, repetitivos, monótonos e de massificação (SILVA *et al.*, 2020). Gabriel Pinto e Leonardo Moreira (2019, p. 136), a partir dos seus estudos sobre teatro científico, apontam que o processo da criação artística, seja de uma peça de teatro ou de um personagem “é extremamente rico e diverso, provocando uma imersão dos envolvidos em sensações, emoções, pensamentos, que necessariamente são traduzidos e objetificados em ação, gesto, olhar, texto, fala, sons, cenário etc.”, tornando a ligação entre arte, ciência e ensino uma potência possível.

O teatro é uma linguagem artística, uma linguagem que pode “transformar-se em instrumentos didáticos no ensino aprendizagem de conhecimentos históricos, culturais, científicos e éticos” (ALMEIDA, 2016a, p. 85). O uso do teatro como recurso ou ferramenta no ensino de história, tem sido discutido em produções acadêmicas e no âmbito da escola, reconhecendo seus benefícios e suas possibilidades. Maria Helena Almeida (2016a, p. 87) destaca que “há algum tempo, novas correntes historiográficas, especialmente no campo da Nova História Cultural, contribuem para que os professores pensem conceitualmente a sua prática pedagógica [...]” compreendendo outras dimensões sociais além da política e econômica, mas também a cultural, sendo esse um movimento que reverberou no ensino de história, que também passou a ampliar concepções e a abrir-se para uma multiplicidade de métodos (ALMEIDA, 2016a). Assim sendo, o teatro passou a ser utilizado como ferramenta ou recurso metodológico, uma alternativa que veio a corroborar com o letramento, visto que

[...] o teatro, como recurso metodológico, ensina os alunos a viver e a ampliar seus horizontes culturais, bem como perder a timidez e se colocar no lugar do outro, tornando-se, com isso, um artefato eficaz para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, uma vez que, desperta nos alunos o interesse por temas, textos e autores variados (ALMEIDA, 2016b, p. 60).

Cabe ressaltar que não venho utilizando nesta dissertação o teatro como recurso potente no ensino de história, uma vez que minha proposta, ao emergir na potência da linguagem teatral,

é compreendê-lo para além de um recurso, isto é, focar no enlace possível entre a linguagem teatral e o letramento histórico, e isto está longe de limitá-lo a um recurso, mesmo que ele também possua vultoso valor. Em outras palavras, o foco desta pesquisa não é o ensino de história ou a prática teatral com adolescentes; o foco é na linguagem potente da arte capaz de fomentar conhecimento e enfrentar os desconhecimentos de nossos tempos. Sendo assim, não importa se é numa aula de história formal, se é numa oficina livre de teatro da qual o objetivo nem está ligado ao conhecimento histórico⁷⁴, o que importa nessa pesquisa é compreender como a linguagem teatral pode possibilitar o letramento histórico. O teatro possui uma linguagem própria composta por diversos elementos, segundo Flávio Desgranges (2006, p. 87-88),

[...] enquanto linguagem artística, o teatro pode valer-se de variados elementos de significação para comunicar algo aos espectadores, utilizando-se de diversos signos visuais (os gestos do ator, os adereços de cena, os figurinos, o cenário, a iluminação) e sonoros (o texto, as canções, as músicas, os efeitos sonoros). Há encenações teatrais que utilizam ainda signos olfativos (aromas de perfumes ou essências, cheiro de defumador, odor de alimentos conhecidos, etc), ou signos táteis (em que a cena - os atores ou objetos cenográficos - propõe algum tipo de contato corporal com os espectadores).

O importante nessa pesquisa é compreender a potência dessa linguagem, que é capaz de permitir aprendizagens vivas, com valor estético e experiencial. O teatro desenvolve a performance pessoal e interpessoal, assim como habilidades de comunicação e de expressão, resgatando a espontaneidade, a criatividade, a liberdade do corpo e do pensamento. A prática teatral proporciona uma gama de possibilidades de aprendizagens, seja através do lúdico, da performance, do improviso, do conhecimento de si, do corpo e do contato com outro, constituindo um mosaico de elementos exequíveis. Dentro do teatro há muitos campos ricos em produção de conhecimento, como o teatro científico, de improviso ou performático.

Estudos sobre pedagogias da performance, por exemplo, apontam que seu uso pedagógico vai muito além situações artísticas, conforme afirmam Gilberto Icle e Mônica Torres Bonatto (2017), pois possibilita problematizar a realidade, relações sociais, identidades, desigualdades, cotidiano, políticas governamentais, fases da vida, enfim, a expressão artística preza pela liberdade através da prática da liberdade. A performance é um exemplo de possibilidade para o letramento histórico, visto que “na performance fazemos alguma coisa que nos permite refazer-nos a nós mesmos” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 9). Ela parte do real, de como cada estudante lê o mundo, mas não fica nisso, também possibilita, através da criação, novas visões, novos jeitos de olhar e compreender o mundo e, para tanto, o conhecimento

⁷⁴ Relembro do relato que fiz no Ato I, no qual eu ministrava uma oficina de teatro na escola, sem objetivo algum com o letramento histórico, mas que acontecia naturalmente, como foi o caso da peça *Anos de fúria*.

histórico contribui estando aliado às artes. Icle e Bonatto (2017, p. 9) destacam que os estudos em performance, oriundo dos anos 1970, já abordavam seu caráter interdisciplinar, pois não se restringe ao formal e ao ensino de artes, mas também às “performances da vida cotidiana, não apenas reposicionando as fronteiras entre as diferentes linguagens artísticas, mas entre a arte e a vida”, rompendo com paradigmas de uma escola que aprisiona corpos e mentes.

De acordo com Icle e Bonatto (2017, p. 10),

[...] as situações de ensino-aprendizagem podem assumir características observadas em proposições da Arte da Performance e, também, em alguns rituais, jogando com as subjetividades dos participantes e com a efemeridade dos processos, convertendo a sala de aula em um espaço de invenção e de criação; em um espaço liminal.

A performance rompe com o paradigma de educação tecnicista, pois coloca o corpo no centro dos processos de aprendizagem e de ensino, colocando os estudantes em ação, criação e ação. Através do que Icle e Bonatto (2017, p. 14) chamam de “atitude performativa”, estudantes intervêm no cotidiano através de suas ações, buscando a transformação da realidade a partir do pensamento crítico.

Ao descrever o trabalho pedagógico com performance, Icle e Bonatto (2017) destacam a importância do debate no processo. Essa constatação, sobre a centralidade do debate no processo criativo, torna-se um relato importante, pois é possível fazer uma conexão sobre como a performance pode contribuir com o letramento histórico. Segundo o relato dos autores, ao abordar temas relevantes, como negritude, que “não apenas a história que está nos livros didáticos nos auxiliou a aprofundar o debate sobre o tema da negritude, mas também nossa própria história, agora compartilhada com o grupo” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 16), isto é, o letramento histórico acontece de forma natural, a partir da necessidade, unindo leituras formais com conhecimento da experiência dos envolvidos. Este é um processo que corrobora com a defesa e a importância de proporcionarmos “uma aprendizagem da experiência e uma aprendizagem com valor estético” (SILVA; PEREIRA; GIACOMONI, 2020, p. 259).

A partir de vivências práticas-performativas é possível discutir formas de trabalhar com estudantes, de desenvolver diálogos com o mundo contemporâneo, com suas demandas e problemáticas, bem como fazer conexões com aquilo que eles vivenciam no seu dia-a-dia. A performance possibilita a ligação com o cotidiano e com práticas transdisciplinares de ensino e de aprendizagem, pois a performance é aberta, orgânica e agrega múltiplos saberes, possibilitando a vivência de práticas teatrais que valorizem o caráter científico, epistemológico, sensibilizador e construtor de conhecimentos. Segundo Josette Féral (2008, p. 209),

[...] uma das principais características desse teatro é que ele coloca em jogo o processo sendo feito, processo esse que tem maior importância do que a produção final. Mesmo

que essa seja meticulosamente programada e ritmada, assim como na performance, o desenrolar da ação e a experiência que ela traz por parte do espectador são bem mais importantes do que o resultado final obtido.

Segundo Desgranges (2006, p. 87), o teatro e suas possibilidades têm sido explorados em “diversas instituições educacionais e culturais, preferencialmente, a partir da prática com jogos⁷⁵ de improvisação, e isto porque se compreende que na investigação proposta por estes exercícios o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro”, uma vez que a aprendizagem acontece com liberdade e regozijo, pois sua capacidade de fomentar a imaginação, reflexão de si e do mundo e inventividade engendra “parâmetros para a sua criação e a sua atuação, tanto na esfera da arte quanto na da vida” (DESGRANGES, 2006, p. 110). Apesar de vários pesquisadores desenvolverem sobre a importância do lúdico no ensino escolar, ainda é recente e pouco explorada a sua potencialidade, produção ou apropriação no ensino de história, principalmente no final do Ensino Fundamental e Ensino Médio (SILVA *et al.*, 2020).

Conforme pesquisa realizada por Silva *et al.* (2020, p. 379-380), “na última década, pesquisadores e professores iniciaram um movimento de aproximação com os jogos. Muito recentemente, a utilização de jogos no ensino de História tem sido abordada como uma possibilidade de renovação das atividades didáticas”, destarte houve avanço no campo do ensino de história sobre jogos, como tabuleiros, cartas, games digitais e RPG, mas ainda precisam de uma aproximação com o fazer nas escolas, avançar em pesquisas sobre “os resultados efetivos do uso dos jogos no chão da sala de aula no que diz respeito à relação professor-aluno e demais interações sociais em sala, sobre a eficácia dos recursos lúdicos na promoção das aprendizagens” (SILVA *et al.*, 2020, p. 391). Penso, nesse sentido, que jogos teatrais também podem ser mais estudados e vivenciados nas aulas de história ou em âmbito geral da educação com adolescentes, assim como divulgados seus resultados de pesquisas nessa temática.

Conforme pensamento de Nilton M. Pereira e Marcello P. Giacomoni (2018, p. 9), é importante buscar a arte na aula de história, isto é, “uma espécie de arte do encontro, que se apresenta como uma cisão onde não há o um (do aluno: identidade, perfil, tipo ou característica) e o outro (do professor: definido, estabelecido, identificado), mas uma porção de indefinição

⁷⁵ Segundo Dicionário do Teatro Brasileiro (2009, p. 176), “o termo *jogo teatral* (theater game) foi originalmente cunhado por Viola Spolin. Mais tarde, ela registrou o seu método de trabalho como *Spolin Games*. A autora americana estabelece uma diferença entre *jogo dramático* (dramatic play) e *jogo de regras* (game), diferenciando assim a sua proposta para um *teatro improvisacional* de outras abordagens, através da ênfase, no jogo, de regras e, no aprendizado, da linguagem teatral”. Ao longo dessa dissertação, utilizo “jogo teatral” em seu sentido amplo, envolvendo tanto o dramático quanto o de regras, a não ser em casos que necessitem diferenciá-los para uma melhor compreensão do que se deseja comunicar.

onde o encontro pode se dar”. Para tanto, os autores destacam uma diferença relevante entre aprender e conhecer. Se conhecer se trata de reconhecimentos, assimilação de conteúdos e definição de conceitos; aprender “parece ser algo de outra cepa, uma atitude bem mais elevada” (PEREIRA; GIACOMONI, 2018, p. 11) que não se descola do ensinar, pois aprender pressupõe abertura para encontros, e esses encontros precisam de uma suspensão do “eu”, deixando-se provocar pelo novo. Segundo Pereira e Giacomoni (2018, p. 12), aprender é

[...] um mergulho no puro movimento intensivo da criação, por isto a despersonalização e o desprendimento; o outro tempo é o da operação, quando o conceito, uma vez formado, se torna parte do espírito daquele que aprende e ele se torna um indivíduo capaz de operar com os conceitos, apontando para o futuro e para a criação de novos modos de vida, bem como novas leituras do mundo. Mas, ao mesmo tempo, disposto a sempre se voltar ao movimento, numa disposição contínua a desprender-se de si.

Se aprender exige uma suspensão do “eu” para que possa surgir uma outra subjetividade, a disponível para o encontro, então a aprendizagem é carregada de amor, pois o desprendimento do “eu” e das certezas para se abrir a algo novo, imprevisível e incontrolável, e se constituir numa subjetividade de abertura, pode ser lido como um ato de amor. Se compreendermos aqui o amor como a versão preconizada por Pereira e Giacomoni (2018), que se referem ao amor cortês do século XII (Europa Ocidental), um amor de vassalagem virtuosa para com uma mulher, típico das poesias trovadorescas do sul da França, entendido como o esforço virtuoso de desgarrar-se dos próprios interesses, da própria identidade para estar apto para receber o amor da amada; usado como analogia, seria o desprendimento do “eu” e do utilitarismo criado pelo capital para estar apto para o diálogo, o encontro com o outro e, portanto, a aprendizagem. E se o conhecimento histórico não visa apenas o conhecer, mas aprender, o jogo tem importância muito relevante, visto que

[...] jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação (PEREIRA; GIACOMONI, 2018, p. 14-15).

O jogo é um bom exemplo desse ato de amor, o ato em si de brincar, de estar presente, de estar aberto, em movimento, em fluidez, em direção e com o desconhecido, o imprevisível e, portanto, disponível ao aprender. A prática teatral instiga a dúvida, o estranhamento, o pensar, a pergunta, a busca, provoca a reflexão, o descobrir ou, ainda, como sugere Constantin Stanislavski (2001, p. 330): "a Arte confere beleza e dignidade e tudo que é belo e nobre tem o dom de atrair”. Lembremos que Brecht (1978), ao explicar a importância de os atores representarem acontecimentos como se fossem acontecimentos históricos, destacava a

importância da dúvida, um contraste com nosso momento de disputas de verdades, de verdades absolutas, muitas vezes proferidas sem qualquer reflexão ou hesitação, que impulsiona o conhecimento. Segundo Brecht (1978, p. 84),

[...] acontecimentos e as pessoas do dia-a-dia, do ambiente imediato, possuem, para nós, um cunho de naturalidade, por nos serem habituais. Distanciá-los é tomá-los extraordinários. A técnica da dúvida, dúvida perante os acontecimentos usuais, óbvios, jamais postos em dúvida.

O ato de jogar também insere-se no social, porque há “um problema a ser solucionado” (SPOLIN, 2008, p. 5), um objetivo do qual o indivíduo se envolve em atingir, regras e acordos coletivos para que o jogo aconteça. Segundo Viola Spolin (2008, p. 5), o jogo teatral provoca crescimento, espontaneidade, liberdade, uma energia liberada capaz de transcender a si mesmo, pois “a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada”, dessa forma, o todo manifesta-se. O corpo aprisionado e fragmentado, que hooks (2017) alertava que precisava ser um só, em mente e corpo, para desejar e, portanto, ensinar/aprender, liberta-se e mostra-se o que ele é: um todo orgânico, surgindo um indivíduo total (SPOLIN, 2008). Os jogos teatrais, segundo Spolin (2008, p. 4), envolvem

[...] uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.

O teatro conecta o lúdico, o corpo, a linguagem e o experienciar, além de promover dúvida, estranhamentos e experiências, o desejo pelo aprender apresenta-se como orgânico, natural, propiciado por suas práticas, conforme o pensamento exposto de Spolin (2008), que percebe a abertura que o jogo teatral possibilita, ou seja, essa abertura promove experiências que levam a múltiplos e imprevisíveis aprendizados. Silva, Pereira e Giacomoni (2020, p. 273) destacam a beleza da aprendizagem histórica quando relacionadas a experiências significativas: “pensar a aprendizagem como experiência implica produzir atividades de ensino que permitam que os aprendizes se deixem afetar pelo acontecimento de cada conhecer e, assim, decidam aprender por aprender”. Dessa forma, práticas teatrais possibilitam esse desejo por aprender organicamente, além do desejo por conhecimento em tempos de desinformação, manipulações e ignorância, confirmando-se como um ato de resistência e contra-educação.

Ao pesquisar os processos de criação teatral coletivos e buscando compreender os modos de aprendizagem do teatro contemporâneo, Desgranges (2018) fez constatações das quais podemos fazer analogias com a potência do teatro como linguagem para letramento

histórico. Segundo Desgranges (2018, p. 25), a criação teatral envolve pesquisa, pois “ao se colocar em pesquisa, o artista quer sair do seu lugar em uma busca que se faz tão necessária quanto vital em direção ao desconhecido, uma trilha movida pelo desejo de aprendizagem”, a necessidade de conhecimento impulsiona a pesquisa histórica, contextualização territorial temporal, conhecimento sobre subjetividades, enfim, um leque de aprendizados, uma vez que fomenta a troca de pontos de vistas.

Desgranges (2018) cita o “estado de improviso”, um procedimento inventivo no qual cenas ou peças sem roteiro são interpretados a partir da espontaneidade e rápido pensamento, desses momentos surgem tensões, narrativas, leituras de mundo que emergem e podem ser trabalhadas didaticamente. Outro elemento destacável, citado pelo mesmo autor, é a colaboração, uma vez que o processo criativo pode ser colaborativo, inclusive em sua produção de conhecimentos em que “todos os integrantes do grupo sejam impelidos a se manifestar e a contribuir para o desenrolar do processo” (DESGRANGES, 2018, p. 33), dessa forma, compreendemos que o fazer coletivo gera conhecimento coletivo.

Nesta cena, procurei sintetizar a possibilidade de diálogo entre letramento histórico, teatro e o lúdico. Destacando aspectos do ensino de história que estariam em consonância com a prática teatral, visto que esta pode impulsionar e experienciar a construção e compreensão de conceitos caros à história. Por certo, o teatro apresenta uma gama de possibilidades potentes de aprendizagem, destaquei, dentre eles, a performance e os jogos (que podem ser variados também, como dramático, de improviso, com regras ou não). Procurei novamente esclarecer que o foco dessa pesquisa não são aulas de história nem oficinas de teatro, mas a potência da linguagem teatral possibilitadora de letramentos, em especial, o histórico.

| Cena 11: os protagonistas

Os relatos que serão apresentados no próximo ato se referem a práticas realizadas com estudantes do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental. Apesar dessa pesquisa focar nos adolescentes (a partir dos 12 anos), esse parâmetro não é rígido, pois é meramente legal, uma vez que pré-adolescentes já possuem muitas características de adolescentes e a adolescência também continua com muitos traços de infância. Mas por que, então, preferi focar nos adolescentes e não nas crianças? Primeiro, porque minhas turmas eram multisseriadas, então, mesmo quando fui mestre no grupo F2 (4º, 5º e 6º ano), havia estudantes com mais de 12 anos. Também, porque foram os grupos que mais trabalhei ao longo da vida: os adolescentes.

Enquanto professora, sempre me causou incômodo as formações das escolas focarem, geralmente - quando não apenas - na infância; assim como não recorro de ter coordenadoras ou supervisoras pedagógicas com experiências com grupos de adolescentes pelas escolas onde trabalhei. Em uma rápida busca sobre o assunto em plataformas de textos acadêmicos é fácil encontrar produções relacionadas à saúde dos adolescentes, mas desgarradas da aprendizagem e ensino, parecendo haver uma lacuna, com poucas produções focadas nessa etapa da vida, geralmente apresentando crianças e jovens. O que considero generalização demais, pois falar em adolescência já é uma generalização, visto que existem muitas adolescências.

Sendo assim, procuro a partir desse texto-síntese abordar sobre a adolescência de forma geral, para nos relatos buscar uma maior especificidade. No Ato I, abordei brevemente alguns fatores relevantes sobre a geração Z⁷⁶ (pessoas nascidas entre 1996 até 2010), como sua hiperconexão, geralmente autônomas e sem orientação de adultos para navegar pela internet, estando muito expostos aos fenômenos típicos da Sociedade das Plataformas. A maioria dos estudantes dos quais farei os relatos podem ser classificados como geração Z, afinal, não passavam dos 16 anos de idade. Wesley Carvalho (2017) afirmou ser muito difícil discutir sobre adolescência, por ser um grupo permeado por concepções de senso comum, estigmatizados e muito julgados. Dessa forma, o autor pontua que

[...] é fundamental desnaturalizar supostas verdades sobre quem é o adolescente, bem como as formas de avaliar, julgar, categorizar e tratar determinados aspectos da sua realidade. Não há uma realidade intrínseca ao adolescente, sendo necessário recolocar em cena a historicidade de certos conceitos e abordagens, pois há diferentes modos de percebê-los: depende do olhar, da escuta, das trocas e reflexões que podemos fazer com e para eles (CARVALHO, 2017, p. 19).

Ciente desses aspectos, procurarei traçar relações muito gerais conectando com a Sociedade das Plataformas, mas procurando não os rotular ou apresentar características como se fossem verdades postas. A adolescência se caracteriza por ser o período entre a infância e a vida adulta, ou seja, é um momento de transição, de passagem, de hormônios a mil, de maturação do corpo; um “entre”, entre as brincadeiras de infância e as ilusões de independência da vida adulta. Esta é uma etapa que “é marcada pelo período de crise e confusão, em que o sujeito se encontra com um número excessivo de possibilidades, numa dinâmica própria de construção de identidade” (CARVALHO, 2017, p. 19), período de transformação, de

⁷⁶ Mariana M. Bezerra *et al.* (2019, p. 138) esclarece que o conceito de geração não é algo fixo, pois “abarca as pessoas que, mesmo nascidas em tempos distintos e anteriores aos ‘dos dias de hoje’, são influenciadas pelo espírito do tempo presente, podendo, por isso, transitar entre períodos”, funcionando como um fluxo transitório entre a geração passada e a posterior. O mais importante é não generalizar características de uma geração como se fossem pertencentes a todas as pessoas sem levar em conta contextos (culturais, sociais, regionais e as próprias individualidades).

questionamentos profundos, de busca por respostas, de (re)conhecer-se como um novo corpo, uma nova mente que pede coisas novas, de desejos conflitantes e de muita confusão emocional e identitária. Carvalho (2017, p. 20) destaca que

[...] a palavra “adolescência” deriva do latim *adolescere*, sendo composta pelo prefixo *ad* (para) mais *olescere* (crescer) – crescer para. Um dos sentidos mais usuais compreende a adolescência como etapa constitutiva do ciclo vital humano, preparatória à fase adulta. É curioso que a palavra “*adolescere*” guarde proximidade com o termo “*addolescere*” – que significa adoecer.

Uma curiosidade interessante que faz muito sentido se relacionarmos aos nossos tempos de voragem, Dunker (2020) diz que a vida digital pode ter relação com um novo tipo de sofrimento escolar, pois, além do tempo na internet, essa geração cria novos modos de estar com outras pessoas, o que possui aspectos positivos, mas outros perigosos e devastadores. Se antes havia um certo comedimento em relação a posições “bizarras ou fora do quadro”, agora é possível encontrar “‘parceiros’ para tudo na internet, inclusive para o pior. E em grupo a gente fica valente. Em grupo na internet, então, parece que o Maracanã está nos aplaudindo, quando na verdade são quatro ou cinco simpatizantes” (DUNKER, 2020, p. 97).

Dunker (2020, p. 101) destaca três processos desencadeados pela digitalização no Brasil: a “acessibilidade digital”, que encurtou distâncias e estabeleceu novas formas de relações; o “empreendedorismo”, que conectado à meritocracia prometia ascensão social e prosperidade; e a “vida em forma de condomínio”, isto é, cada vez mais segregada. Processos esses que unidos trazem sofrimento e moldam novas identidades que são reafirmadas e abordadas na forma de fatalismo, como se não houvesse outra forma. O autor ainda destaca que os excessos e acelerações de nossos tempos têm tornado a depressão uma epidemia mundial: “a segunda maior causa de afastamento do trabalho em menos de dez anos, a fonte e origem da epidemia de suicídios no trabalho e entre jovens. A depressão é o sintoma que denuncia uma espécie de resistência a uma forma de vida baseada na intensificação da produção” (DUNKER, 2020, p. 105).

A obrigação de ser feliz e ter sucesso transmitida pelo virtual aprisiona, frustra e adocece, assim como a imprevisibilidade e incerteza do futuro, situações que foram agravadas com a necessidade de isolamento causado pela covid-19. Carles Feixa (2021) já classificava a geração atual de adolescentes como geração “viral” (em 2014), fazendo relação com a velocidade de informações via internet, em 2021 o adjetivo ganhou duplo sentido, fazendo referência, também, a uma geração de adolescentes confinados por causa da covid-19. Feixa (2021, p. 23-24) destaca que “o objetivo dessa fase da vida é abandonar o isolamento doméstico – fugir do Pai e da Mãe – e abrir-se ao mundo – ao *peer-group*, aos outros, ao espaço público. É quebrar

a casca da família – a saudade do útero – e arriscar enfrentar o mundo – para o bem ou para o mal”, mas que a pandemia trouxe o inverso: um afastamento das pessoas e uma aproximação com outras gerações, como pais e avós, o que também tem aspectos muito positivos, mas efeitos negativos que ainda não sabemos, como as consequências dos discursos higienistas que muitas vezes têm “conexões com o discurso moralizante sobre a sexualidade adolescente, pois, em vez de aceitar e normalizar a metamorfose corporal, a reprime ou oculta” (FEIXA, 2021, p. 26).

A geração Z, segundo Bezerra *et al.* (2019, p. 138), não é caracterizada apenas pela facilidade do manuseio das ferramentas digitais, mas também pela hiperconectividade, pois são inquietos, ávidos por novidades, impacientes com quem não domina ferramentas digitais, “têm dificuldade em aceitar ‘não’ como resposta e querem conquistar uma excelente carreira sem grandes esforços” e utilizam o celular (internet) como o principal meio para se comunicar com amigos. É uma geração altamente digitalizada, que apresenta também uma inquietude, tendendo a cumprir tarefas através de uma rotatividade, fazendo várias atividades ao mesmo tempo, passando de uma para outra e com dificuldade de finalização. Segundo Bezerra *et al.* (2019, p. 142), suas existências parecem ser condicionadas ao estado *online*, uma “nova maneira de ser no mundo traz implicações sobre a aprendizagem desses jovens e os estudos sobre isso ainda são iniciais”, entretanto, já se sabe que essa geração busca aprender através da internet.

Serviços como o Youtube e o Netflix tornaram acessíveis as programações de diferentes países, possibilitando o contato com outras línguas e culturas sem intermédio de instituições de ensino [...] acessam conteúdos de qualquer lugar e, a qualquer momento, contribui para essa prática, fazendo também que entrem em contato, cada vez mais cedo, com conteúdos que, anteriormente, em geral, só seriam acessíveis em instituições formais de ensino (BEZERRA *et al.*, 2019, p. 142).

A hiperconexão é tão intensa que Bezerra *et al.* (2019, p. 143) diz que a frequência chega a ser “imensurável”, pois é usada para informação, distração, “entretenimento e socialização”. Excessos esses já apresentados ao longo dessa dissertação, que podem ser deveras deletérios, seja a nível emocional, cognitivo, social e político; seja pelo próprio tempo de exposição; ou seja pela avalanche de desinformações e manipulações que o meio digital pode ocasionar.

Juliana Alves de Andrade (2018) chama a atenção aos perigos de generalizar a geração Z, visto que, na contemporaneidade, muitos adolescentes-jovens se envolveram em movimentos sociais críticos, rompendo com a visão limitante de que são seres hiperconectados e manipulados, atribuindo a esse grupo adjetivos como propositivos, engajados, conectados e críticos, citando movimentos recentes de grande atuação dos jovens, como

[...] luta em defesa da educação escolar gratuita no Chile (2011), pela permanência do debate de gênero nos currículos escolares na Argentina (2012), contra a

corrupção⁷⁷ econômica e política no Brasil (jornadas de junho, 2013), em defesa da promulgação do Estatuto da Juventude no Brasil (2013), pela melhoria do espaço escolar (ocupações, 2015) e contra a reforma curricular do Ensino Médio no Brasil (2016) (ANDRADE, 2018, p. 93).

Apesar dos adolescentes recorrerem muito ao digital como forma de aprendizagem, Andrade (2018, p. 96) alerta que “são poucas as oportunidades que os adolescentes-jovens possuem nas redes sociais para refletir, memorizar e compreender”, pois o hábito de curtir e compartilhar são “operações ligadas à classificação e à comparação. Sabemos que o desenvolvimento do pensamento crítico depende do exercício de competências cognitivas como memorização e compreensão”. Nesse sentido, hooks (2020, p. 31) vai além, pois vê o pensamento crítico como um anseio pelo saber, um anseio “por compreender o funcionamento da vida” e, ainda, destaca que esse anseio é orgânico nas crianças, mas que, “infelizmente, a paixão das crianças por pensar termina com frequência, quando se deparam com um mundo que busca educá-las somente para a conformidade e a obediência. A maioria delas é ensinada desde cedo que pensar é perigoso” (HOOKS, 2020, p. 32).

Andrade (2018, p. 103), no seu estudo sobre adolescentes e o digital, destaca elementos muito importantes, como

[...] os dados demonstram não só a dificuldade dos estudantes de tecerem comparações, mas o baixo impacto do conhecimento histórico escolar na construção dos sentidos sobre o presente. A leitura do passado realizada pelos adolescentes-jovens revela as marcas do modo de pensar historicamente das mídias e redes sociais (online). O processo de reflexão das mídias e redes sociais baseado numa perspectiva presentista cuja característica se materializa na negação dos acontecimentos e fatos históricos, faz com que os adolescentes-jovens pensem que a falta de capacidade técnica seja o principal motivo da população negra não ocupar lugar de destaque na sociedade. Para os adolescentes-jovens, o discurso da reparação é um discurso vitimista.

Uma geração hiperconectada passa a ser alvo fácil de militâncias neofascistas e negacionistas, nos colocando diversos desafios quando trabalhamos com adolescentes. Portanto, acredito em uma contra-educação que não rotule adolescentes e os permita ser e existir, sem serem limitados a subjetividades forjadas e impostas por uma educação submetida aos interesses do capital. Para tanto, acredito em práticas pedagógicas ligadas à arte que os desconectem um pouco do mundo virtual, os conectando com o mundo real, assim como nos letramentos, para que desenvolvam habilidades e pensamento crítico capazes de questionar o que parece tão ‘verdadeiro’ e ‘normal’. Na sequência, apresento relatos de algumas práticas

⁷⁷ Discordo desse exemplo usado pela autora, conforme já argumentado no Ato II, o discurso anticorrupção é conservador, limitante e manipulador, mas também explanei, através dos argumentos de Machado (2019), que, antes desse movimento ser abduzido pela extrema direita com esse discurso de anticorrupção, seu início foi mesmo liderado por jovens, porém suas pautas eram outras, de caráter crítico ao neoliberalismo.

pedagógicas que são pistas/cenas para uma educação que preza pelo letramento histórico e busca ser política, ética e estética.

ATO IV

**Os encontros: na experiência que a montagem se cria e recria,
eis o espetáculo**

FILHA I – Aniquilar os falsos sonhos da brancura.

EMANUEL – Brancura que nunca mais há de me oprimir, estão ouvindo?

FILHA II – Erradicar o ódio do mundo branco.

EMANUEL – Está ouvindo. Deus do céu?

FILHA III – Obliterar o poder destrutivo do mundo branco.

EMANUEL – Eu quero que todos ouçam!

FILHA II – Erradicar o ódio do mundo branco.

EMANUEL – Está ouvindo. Deus do céu?

FILHA III – Obliterar o poder destrutivo do mundo branco.

EMANUEL – Eu quero que todos ouçam!

FILHA II – Apagar o ódio do mundo branco!

EMANUEL – Venham todos, venham!

FILHA I – Da terra.

FILHA II – Do céu.

FILHA III – Do inferno.

FILHAS I, II e III (juntas) – Venham!

Abdias do Nascimento

Sortilégio II: mistério negro de Zumbi redivivo (1919)

| Cena 12: cenografia

Embasada pelo pensamento de Belidson Dias, Rita L. Irwin e Gilberto Icle, narro minhas memórias com a arte enlaçada ao letramento histórico como artista/pesquisadora/professora. Da necessidade de narrar meus processos artísticos/pedagógicos, emergiu a metodologia de PEBA, mais especificamente a a/r/tografia, pois dentre a diversidade de metodologias, a “a/r/tografia é uma das que busca integrar os fazeres artísticos, investigativos e docentes” (PORTO, 2019, p. 39). Este modo de pesquisar está baseado no entendimento de que o sentido não é encontrado, mas construído, e que o ato da interpretação é um evento criativo. Segundo Dias (2013, p. 24), a “PEBA oferece ao pesquisador e educador uma variedade de métodos que permitem auxiliar os processos de questionamento, de reflexão e fazer”, sendo a a/r/tografia uma forma de PEBA.

Nessa perspectiva, teoria e prática não são dicotômicas, mas dialéticas, já que pesquisar, aprender/ensinar e fazer arte se entrelaçam em conceitos, atividades e sentimentos (IRWIN, 2013). Por isso, Irwin (2013) define a a/r/tografia como uma metodologia de mestiçagem, pois faz uma metáfora com as funções de artista/pesquisador/professor, não existindo hierarquias nessas identidades, nem necessidade de fixá-las, uma vez que são múltiplas e únicas ao mesmo tempo, mas, ainda, é metáfora para os produtos, atividades e processos de criação. Assim, a a/r/tografia é uma metodologia múltipla e interdisciplinar. Irwin (2013, p. 128) explica que “é por isso que o acrônimo a/r/t (Artista-Researcher-Teacher) é tão apropriado”. Segundo Sheila Maçaneiro (2012, p. 3), é

[...] como se a A/rtista (Artist), a P/esquisadora (Research) e a P/rofessora (Teacher) se enxergassem num caleidoscópio de identidades. Não por acaso, raízes que propulsionam a A/r/tografia começaram a se bifurcar em meu pensamento. A metáfora bifurcação vem de encontro a visão do rizoma que Gilles Deleuze e Felix Guattari (2004) utilizam para provocar um pensamento de múltiplas conexões, onde significados e entendimentos são mutáveis, flexíveis, num contínuo estado de relações e reverberações. Teoria e prática se conectam e promovem uma ação crítica reflexiva, sendo a A/r/tografia um modo de provocar no artista-pesquisador-professor a necessidade cuidadosa de olhar para suas próprias práticas, numa tentativa de que se faça perceber os entre e dentre espaços do fazer arte, pesquisar arte e ensinar arte. Embricando conhecimento por meio da filosofia, fenomenologia, ética, ação educacional, estudos de gênero, pedagogia crítica, arte contemporânea e transdisciplinariedade, a a/r/tografia cresce por entre lugares não lineares, inquirindo-se a si própria.

A a/r/tografia é um processo entre o ser e se tornar, por isso Irwin (2013) usa o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari, pois representa uma maneira de pensar que não é linear, que não se tem controle, que espraia-se por caminhos imprevisíveis, fazendo múltiplas conexões, construindo e interpretando conceitos “flexíveis e instáveis”. Dessa forma, a a/r/tografia se

dedica a produzir, interpretar dados e analisar processos criativos, mas sem perder de vista identidades, pois acredita que o processo artístico é permeado pela história e pelo olhar do próprio artista/professor.

A investigação/narrativa que apresento neste Ato IV foi inspirada na a/r/tografia, pois, desde que venho aprofundando sobre essa metodologia, tem ficado cada vez mais clara a possibilidade de permanente pesquisa e análise da minha prática pedagógica/estética. Através da a/r/tografia pude apaziguar-me com a minha identidade e percebê-la como híbrida. Se antes (conforme relatado no Ato I) me sentia confusa, hoje percebo a importância de aceitar e potencializar essas múltiplas faces, afinal, a a/r/tografia não se preocupa necessariamente com artistas e não compreende uma definição de artista como um profissional ou um técnico, ou seja, ela amplia essa visão, ela preocupa-se com pessoas comprometidas com arte e com educação, pessoas comprometidas com pesquisa e arte e educação.

Relembro que os questionamentos da banca de qualificação do projeto de pesquisa possibilitaram-me pensar sobre a metodologia que eu havia optado para a proposta de pesquisa de campo de oficinas de teatro, no caso, a pesquisa-ação. Partindo das reflexões oriundas da qualificação, compreendi algo que já havia pensado, mas não havia dado a devida atenção: meu trabalho pedagógico sempre esteve conectado à pesquisa-ação, talvez não em todos seus aspectos, mas como base fundamental, como metodologia que agrega outros métodos e que problematiza conceitos, como uma abordagem orientadora que incorpora outras metodologias e estratégias. Mesmo quando miscigenada a outras propostas metodológicas, vários de seus princípios estavam presentes, sendo assim, pontuarei relações/conexões entre meu trabalho docente e a pesquisa-ação, em uma perspectiva híbrida de minhas experiências enquanto educadora, artista e pesquisadora.

Procuró, através deste Ato IV, narrar duas experiências pedagógicas que considero pistas/cenas capazes de evidenciar a potência teatral como possibilidade de letramento histórico, enfrentando negacionismos e neofascismo. Encarei a narrativa de memórias como uma construção de repertórios que oportunizam saberes a partir da experiência, pois, conforme bem descreve Lizandra Santos e Luciana Borre (2022, p. 37),

[...] é nesse repertório onde anexamos os aprendizados vindos desde a nossa vivência mais tenra. Entender o retrato de si é abrir-se para ampliar nossas perspectivas e olhares junto com o outro, numa espécie de linha cruzada, onde cada fio de história conta um pouco de si no mundo e vice e versa. De um ponto de vista social e humano, é reconhecer-se para reconhecer o outro. Entenda-se o outro, aqui, como possibilidades diversas de relações humanas e de entender visões e percepção externas, através do transbordamento das nossas narrativas pessoais.

Ao optar por uma investigação/narrativa, tive contato com outro impasse ou desafio: como descrever o processo criativo de minhas aulas? Gilberto Icle (2019) chama o desafio de descrever processos criativos performáticos de “descrever o indescritível”, o “inapreensível”, pois a linguagem não dá conta do todo, ela tem suas limitações na tarefa de descrever o que é efêmero, experiências, os espaços entre, o devir, o vivo e tudo aquilo que não tem como capturar. Enfrentar esse desafio é novamente desprender-se do pragmatismo, jogar-me no caos do incontrolável, compreender que “a forma de abordar o processo criativo é múltipla, uma vez que a noção de processo criativo é diversificada, não há um processo de criação compartilhado entre todos os pesquisadores de modo unificado” (ICLE, 2019, XLII). É deixar-se viver o processo e aprender a aprender, como refere-se Irwin (2013).

A fim de interpretar processos artísticos e construir significados, Sheila Maçaneiro organizou suas ideias, buscando em Irwin e Springgay os conceitos ou modos de leitura da a/r/tografia seis conceitos que colaboram com o que venho a chamar de investigação/narrativa. Dessa forma, Maçaneiro (2012, p. 5, grifos meus) destaca:

1- Contiguidade: lugar da ênfase na identidade do artista, pesquisador e professor existente simultaneamente e em continuidade. Relacionamentos que promovem entrelugares da arte, pesquisa e ensino, entrelugares da arte e texto, entrelugares da atividade e produção artística. **2- Questionamento vivo:** lugar da ênfase nas práticas e experiências vivas, ênfase nas relações entre pessoas, coisas. Dados para pesquisa qualitativa provenientes de entrevistas, crônicas, diários, artefatos de coleções, escritos de jornais, fotos, documentários, investigações artísticas por meio de pintura, composição musical, performances e artefatos educacionais assim como diários de professores, jornais estudantis, narrativas e outros. **3- Metáfora e metonímia:** lugar da ênfase na existência de novos significados e relacionamentos entrelaçados. **4- Aberturas:** ênfase em abrir conversações e relacionamentos, não necessariamente passivos e sim abertos a tensões, contradições e resistências. **5- Reverberações:** ênfase no movimento dinâmico favorecendo mudanças para novos significados, novas descobertas. **6- Excesso:** ênfase no que está fora do aceitável.

Os conceitos são abertos e mutáveis, o artista/pesquisador/professor aprende ao longo do processo, cria significados e significantes. Segundo Carl Leggo *et al.* (2011, p. 241), “a investigação viva pode ser efetivamente buscada por meio da escrita da vida, explorando experiências pessoais, políticas e profissionais por meio da memória, autobiografia, reflexão, narrativa, interpretação e muito mais”. Me lanço nesse processo de escrita repleta de medos. Nunca foi fácil mostrar, compartilhar ou publicar o que escrevo. Medos e repressões travaram meus dedos por anos. Dedos que nesse momento deslizam rapidamente pelo teclado, sedentos por liberdade, mas logo travam, pois a mente os relembra dos tempos pessoais/emocionais de censura. Tempos que deixaram marcas, rasuras, sinais, imposições para ‘encaixar-se’, modelagens, subjetividade e, claro, reprimiram uma escrita que poderia ser criativa. Mesmo

com essa consciência, penso: “tudo bem”, pois já tinha a certeza da incompletude e do inacabamento; ao menos agora os dedos deslizam.

Gilberto Icle (2019, XXXVIII) provoca: “o que não é possível descrever quando se descreve o processo criativo?”. A pergunta é de impossível resposta, como o próprio autor reconhece, mas assim como ela serviu como “guia”, “elemento instigante para o trabalho”, “alavanca” para a descrição de processos de pesquisas, também me servirei dessa questão e seus impulsos e incentivos para descrever minha prática. Procurarei atravessar essa questão com conceitos fundamentais da a/r/tografia elencados por Maçaneiro (2012), a fim de narrar e investigar processos performáticos, que enlaçam pesquisa-ação, teatro e letramento.

| Cena 13: montagem teatral e o espetáculo

Procurei esclarecer no Ato I (ao final da Cena 4) as razões para a opção de selecionar e relatar memórias sobre atividades práticas, das conexões entre teatro e letramento, apenas das experiências referentes ao período que trabalhei como tutora/mestre no colégio Lumiar. Entretanto, acredito ser importante contextualizar e esmiuçar alguns elementos, assim como justificar a seleção das práticas que seguirão. Como já relatado, entrei na Lumiar em setembro de 2018, quando o grupo F3 (7º, 8º e 9º anos) precisava concluir a montagem da peça *Romeu e Julieta*, em que estavam um tanto quanto perdidos com a saída da tutora, da qual fui contratada para substituí-la. Sendo assim, entrei na escola para contribuir com o fechamento dos ensaios e a estreia da apresentação. Certamente foi uma experiência intensa, atípica e muito desafiadora. Não acompanhei o processo, apenas o resultado final, que foi bem lindo e já me fez entrar com o coração nessa escola.

Com o tempo e muita ajuda de colegas, estudantes e direção fui compreendendo melhor as dinâmicas da escola e sua metodologia, fui conhecendo as pessoas, me apropriando do espaço e do meu lugar nessa escola. Nesse mesmo ano participei da primeira construção do trimestre com meu grupo F3 e pude aprender na prática como se constituía um trimestre com os estudantes. Cabe destacar que a cada novo ano, às vezes até a cada trimestre, os educadores se encontram para avaliar e reavaliar suas práticas, podendo levar a outros modos de fazer.

Todo início de ano é diferente na Lumiar, nunca sabemos bem com quem vamos trabalhar, não temos ideias dos conteúdos que serão desenvolvidos e nem dos temas dos projetos. Tudo é um processo, e tudo vai se desenrolando na prática. A Lumiar preza por uma educação aberta para abordar temas contemporâneos e problematizar assuntos polêmicos com

os estudantes incentivando a argumentação, assim como promove e incentiva pesquisas e letramento digital, desenvolvendo uma educação crítico-dialógica, tanto que propõe em seu currículo práticas como a roda da escola⁷⁸ e roda de grupo⁷⁹, incentivando a gestão participativa na aprendizagem e no desenvolvimento dos processos.

No Ato I também descrevi brevemente alguns elementos que me chamaram a atenção na escola e acabaram por corroborar para que emergisse o problema de pesquisa e fosse possível investigá-lo através de memórias das práticas vivenciadas nessa escola. A escola não utiliza livros didáticos, incentivando o uso de plataformas digitais como fontes de pesquisa e de atividades escolares, além de utilizar o recurso de plataforma digital como instrumento de avaliação⁸⁰. A escola está localizada no bairro de classe média Mont’Serrat, próxima do Parcão e da Av. Goethe, já citados como locais de manifestações⁸¹ de grupos de direita e de extrema direita, muitas delas com pautas de cunho negacionista e neofascista. Compreendo elementos como localidade e classe social, assim como as características pedagógicas da escola (incentivar o uso das plataformas digitais na aprendizagem, mas também promover a gestão participativa), aspectos importantes para tornar possível atingir os objetivos propostos por essa pesquisa.

O ano de 2019 foi um ano letivo muito intenso, de muitas produções e aprendizagens. Iniciei o ano como tutora do grupo F3 - na verdade foi uma tutoria partilhada, pois dividi a função com uma colega pedagoga. Em geral, temos um(a) tutor(a) e um(a) assistente por grupo, mas, naquele ano, o F3 estava com número máximo de estudantes, o que exigiria muito do(a) tutor(a) e esse grupo talvez fosse dividido no decorrer do ano. Começamos o ano com uma programação de formação voltada para os educadores e, através das discussões fomentadas e

⁷⁸ A roda da escola é uma assembleia semanal, envolvendo todos os agentes do cotidiano escolar na discussão de pautas elencadas livremente por necessidade ou por interesse. Nesses encontros, há papéis específicos de organização e todos têm voz, havendo espaço para discutir assuntos pertinentes à escola, avaliar avanços, recorrências, retrocessos ou fazer revisões, definir metas e acordos, assim como formar comissões para temas ou eventos específicos. Enfim, esse é um processo de incentivo à vivência participativa-democrática (LUMIAR, 2016).

⁷⁹ A roda do grupo multietário é uma assembleia semanal de turma para organizar e revisar combinados internos. Segundo o modelo Lumiar (2016, p. 26), “uma vez que cada grupo tem suas questões de convivência, organização e de desenvolvimento e aprendizagem, cabe ao conjunto de indivíduos (tutora, crianças e jovens) gerir essa sociabilidade específica”.

⁸⁰ O colégio Lumiar POA utiliza como ferramenta cotidiana o Mosaico Digital (MD), que consiste em um sistema de “gestão do cotidiano escolar do Modelo Lumiar. Ele contém módulos de planejamento, acompanhamento, registro e avaliação dos processos que se organizam e se mobilizam a partir do currículo não linear do Modelo Lumiar. A plataforma conta com acessos para gestores, tutores, mestres, estudantes e pais, uma vez que todos estão implicados no importante esforço de gestão do cotidiano, de acordo com seu papel” (LUMIAR, 2016, p. 276).

⁸¹ A última manifestação (até a data do presente texto) ocorreu no dia 20 de março de 2022, em alusão à marcha da família com Deus pela liberdade. “Vestidos de verde-amarelo, apoiadores do presidente Jair Bolsonaro fizeram falas a favor da família, da religião e da liberdade e contra o uso obrigatório de máscara, a vacinação de crianças contra o coronavírus e a exigência de passaporte vacinal. Também se opuseram à atuação dos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF)” (GZH, 2022).

avaliação dos processos de mapeamento dos interesses e necessidades dos grupos, propôs-se agregar a prática cartográfica, inspirada em Gilles Deleuze, para a construção do trimestre, isto é, através de uma cartografia de grupo, os projetos seriam definidos e posteriormente selecionado o que seria estudado ao longo do trimestre.

Durante a formação, já iniciamos o planejamento das duas primeiras semanas com os estudantes. Esse planejamento inicial visa formação e conhecimento do grupo e uma pesquisa exploratória, isto é, o mapeamento das necessidades e interesses do grupo. As primeiras duas semanas de aula são fundamentais para investir na formação de grupo, estabelecer os primeiros afetos e vínculos, construir os primeiros acordos, mapear os assuntos de maior interesse do grupo, assim como suas necessidades (essas necessidades podem ser cognitivas, sociais ou relacionais). Todo esse processo ocorre em muitas etapas: a tutoria consulta o mosaico digital da escola a fim de detectar o que já foi trabalhado ou não e, então, usam diversas ferramentas pedagógicas para detectar interesses pulsantes no grupo. Posteriormente, a cartografia é realizada em duas etapas: uma só com educadores e coordenação, e outra com tutoria e seu grupo de estudantes. A partir de 2021, essa prática foi invertida, sendo a cartografia realizada primeiro com o grupo de estudantes, para então apresentar para o grupo de educadores, que colaboram com ideias e problematizações, para novamente os estudantes discutirem e desenharem o trimestre com seus projetos, módulos e oficinas.

Essa fase inicial exploratória, na qual tutores(as) fazem o levantamento dos interesses e necessidades e os estudantes participam ativamente, é muito significativa. Segundo o modelo Lumiar (2016, p. 27), essa fase

[...] contribui para a aproximação do tutor com os interesses e necessidades reais de cada um e dos denominadores comuns do grupo, visando tanto um crescente e maior engajamento e compromisso dos estudantes em seu processo de aprendizagem quanto a contextualização da aprendizagem para cada um e para o próprio grupo. Assim, busca-se, resumindo, encaminhar o grupo no sentido de uma construção coletiva e compartilhada que possa oferecer oportunidades significativas de experiências relevantes para a apreensão de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades constantes do Currículo Lumiar. É importante deixar claro que o processo de identificação dos temas que interessam ao grupo não é orientado a realizar aquilo que os estudantes mais gostam, pura e simplesmente ou para que seus desejos sejam realizados, ainda que possam vir a ser. O mais importante aspecto é a mobilização do estudante, a teia de motivação que se pode articular e, portanto, as zonas mais adequadas para o desenvolvimento e aprendizagem.

Os relatos que seguem referem-se a práticas de 2019, pois considero um ano de intenso trabalho, em que fui tutora do F3 até setembro e depois do F2. Além de experiência com adolescentes e pré-adolescentes, também vivi o lugar de tutora e de mestre, construindo experiências significativas no campo da história e das artes. Definirei as atividades relatadas

como práticas performativas, a partir da perspectiva de Icle (2019, XXXVIII-XXXIX), que argumenta que

[...] o conceito mesmo de práticas performativas é usado para permitir um alargamento das noções de teatro, dança, espetáculo, tomando de inspiração a etnocologia. Trata-se de conceber as práticas como processos (e compreendendo o que se chamaria de produto como um momento ou uma experiência de compartilhar uma ação com o outro). [...] Práticas performativas, aqui, envolvem tanto espetáculos reconhecidos pelo sistema das artes, quanto folguedos populares ou exercícios em sala de aula, por exemplo. O que torna possível colocar todas as práticas juntas para se visualizar e analisar um mesmo objeto de pesquisa não é o contexto do qual emergem, tampouco as temáticas a que fazem referência ou a categoria socialmente aceita de arte, mas o fato de que todas elas podem ser consideradas no seu processo de feitura; são coletivas, envolvem grupos de pessoas, colocando seus próprios corpos como local de prática e, por fim, fazem alguma coisa, dão forma, (per)formam, transformam seus praticantes, o que nos permite designar como performativas.

A fim de alargar a visão de artes, usarei o termo “prática performativa” para referir-me às práticas pedagógicas que seguirão. Cabe ressaltar que elas se referem ao ano de 2019, ocasião em que eu não estava pesquisando diretamente os negacionismos e neofascismo, assim como os projetos não tinham intenção direta de trabalhar esses temas. Portanto, lembrar, retomar e relatar faz-se importante, posto que experiências com esse enlace de história e teatro serão pistas/cenas para que seja possível responder à questão que impulsionou essa pesquisa - “como a potência do teatro contribui para o letramento histórico de adolescentes no contexto da Sociedade das Plataformas, combatendo negacionismos e neofascismo através de uma contra-educação?” - e, assim, atingir os objetivos propostos.

O compromisso com a leitura crítica do mundo (contra negacionismos) e com uma educação antirracista (contra neofascismo) é um compromisso da educação engajada e do ensino de história, permeando suas práticas direta ou indiretamente. Pensando em práticas que evidenciam esse enlace e pudessem compor as cenas para a montagem que anseio, recorri às minhas memórias afetivas, busquei registros na plataforma Lumiar e em meus diários de aula, descrições e anotações que me ajudassem a construir pensamentos, conceitos e possíveis respostas.

Podendo o leitor estar confuso em relação à descrição das Sociedade das Plataformas, tendo criado algum tipo de expectativa de que essa pesquisa analisaria plataformas ou proporia atividades pedagógicas relacionadas ao digital, devo esclarecer, como último ponto relevante a destacar, que este não é o caso. A narrativa que segue não se apegua a isso. A contextualização foi necessária para compreensão de nossos tempos, para entender suas demandas, compreender melhor o mundo onde vivem os adolescentes com quem trabalhei e como e quais fenômenos emergem e reverberam na escola. Porém, a caracterização desses tempos como Sociedade das

Plataformas não está condicionada a uma pesquisa que se faz no digital, mas é usada para compreender a sociedade do hoje e pensar em uma educação que desafie toda ignorância produzida. Portanto, como proposta de enfrentamento desses fenômenos, ressaltarei justamente o contrário: práticas vivas, experienciais e presenciais, que não necessariamente envolvam o digital, mas que se conectam com uma proposta de contra-educação, emergencial na Sociedade das Plataformas. Sendo assim, discorro sobre duas práticas pedagógicas que compõem as cenas principais dessa montagem teatral.

| Cena 13.1.1: improvisos que levam à criação

Turma: Grupo F3 (7º, 8º e 9º ano - adolescentes)

Meu lugar no grupo: Tutora e mestre de história

Projeto: Francamente, França!

Período: Primeiro trimestre de 2019

Figura 6 - Primeira página do diário de aula/vida, de 2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

Como relatado, 2019 foi um ano intenso, iniciado com muita empolgação, dividindo a tutoria com uma colega, sendo uma oportunidade para ampliar trocas, discussões e criatividade. Nas primeiras semanas nos dedicamos a conhecer o grupo F3, mapear perfil da turma, detectar os interesses pulsantes no grupo e suas necessidades. Após muitas atividades e registros, fizemos um encontro de educadores, alguns professores que trabalhavam com a turma, tutores(as) de outras turmas, assistentes, coordenação e direção, em que fizemos uma cartografia do grupo e, através de muita discussão, pré-definimos alguns caminhos. Em um segundo momento, esse movimento foi realizado com os próprios estudantes, em que apresentamos a eles a cartografia realizada e partimos para uma série de discussões a fim de definir quais seriam os projetos do trimestre, suas relevâncias e justificativas.

Segundo levantamento de interesses, percebemos que o grupo sentia necessidade de compreender o mundo atual, em suas contradições e polêmicas, demonstrando interesse em questões relacionadas à política e à ciência, pautados por uma atitude de questionamento frente a assuntos não tão fáceis de discutir, os tabus. Ao mesmo tempo em que a turma desejava debater e discutir assuntos polêmicos, as relações de grupo estavam marcadas por microdisputas e, claramente, era um grupo polarizado; para além disso, a divisão entre meninos e meninas também chamava a atenção.

Por um lado, alguns alunos tinham uma postura mais questionadora, muitas vezes o debate não fluía por uma dificuldade em se descentrar de sua própria opinião para acolher e dialogar com o ponto de vista alheio. Nesse sentido, a capacidade de argumentação precisava ser aprimorada, bem como desenvolver uma escuta ativa e empática, valorizando a voz de todos e não apenas de uma minoria. Foi necessário um trabalho de valorização e estabelecimento de confiança no grupo; o medo de ser julgado naquele espaço e o desconforto de falar de si foram manifestados durante as dinâmicas, impedindo um trabalho coletivo de qualidade.

A partir dessa maior necessidade de criar um bom clima de estudos e trabalho, no qual todos se sentissem à vontade para expor sua opinião e aprimorar sua capacidade argumentativa, chegamos ao projeto 'carro-chefe' do trimestre: "Cortando os tabus", um desejo da turma de conseguir dialogar relacionando as próprias dificuldades da sociedade nesse sentido. Sendo assim, o projeto se propôs buscar no passado da humanidade - pautados nas áreas do conhecimento - caminhos possíveis para estabelecer um diálogo rico, crítico e capaz de contestar verdades ou entender sobre construção de verdades, abrindo espaço para o crescimento na troca de ideias e na aprendizagem de argumentar de maneira objetiva.

Figura 7 - Construção coletiva do primeiro trimestre de 2019 do grupo F3.



Fonte: Arquivo pessoal. Reprodução de Diego Madia (2022).

O projeto “Cortando os tabus”, de filosofia, orientado pelo mestre Volteire⁸², foi o fio condutor, uma espécie de ‘projeto guarda-chuva’, pois, agregado a ele, de forma interdisciplinar, outros projetos, módulos e oficinas fizeram parte. O projeto “Cortando os tabus” foi resumido pelo mestre da seguinte forma na plataforma Lumiar após seu primeiro encontro com a turma:

O grupo manifestou um grande interesse por temas atuais, políticos e um tanto polêmicos, além de apresentar alguns desafios relacionados ao diálogo e escuta ativa na própria turma. O F3 apresentava muitos subgrupos, se sentindo desconfortável em discutir, criar e trocar com todos os integrantes da turma. Ao mesmo tempo que reconheciam que não se sentiam um grupo coeso, percebiam ser fundamental estreitar a relação para que o diálogo fluísse e a aprendizagem se tornasse significativa. A filosofia, junto dos fatos históricos da Revolução Francesa, trazia consigo questões que dialogavam diretamente com esse diagnóstico como, por exemplo, a guilhotina, a hostilidade com quem tem o pensamento contrário e a mudança epistemológica vivida na própria Ciência naquele período histórico. A partir de conversas sobre esse tema, surgiram perguntas como “O que faz com que uma verdade seja verdadeira?” e “Qual era a verdade que deixamos para trás?” (BLUM, 2019, texto digital).

⁸² Os nomes dos colegas da Lumiar são fictícios. No caso, Volteire foi uma construção de personagem que o próprio mestre de filosofia criou para fazer algumas aulas com os estudantes, uma brincadeira com o nome do filósofo iluminista Voltaire.

Buscando atingir os objetivos propostos, a área de história contribuiu através de um módulo, que posteriormente virou projeto, nomeado pelos estudantes como “Francamente, França!”⁸³, do qual eu fui a mestre. Junto ao módulo de história, também contamos com o módulo “Ciência do tempo”, com o mestre de Física, resultante do seguinte questionamento: “por que devemos confiar na ciência?”. Além da questão que converge muito com nossos tempos de descrença na ciência, a turma também demonstrou “curiosidade sobre aspectos relacionados ao espaço e a astronomia” (OSELAME, 2019, texto digital). Esse projeto trabalhou os seguintes objetivos:

(I) Compreender a função da ciência e do pensamento científico; (II) Propiciar o diálogo e o questionamento sobre aspectos filosóficos da ciência; (III) Desenvolver uma compreensão de epistemologia da ciência mais alinhada com o pensamento contemporâneo; (IV) Construir com os estudantes elementos e conceitos de modelos astronômicos.

Destaquei esses projetos primeiro porque são essenciais para a compreensão do módulo “Francamente, França!”, pois dialogavam permanentemente, além de contemplarem temas considerados negacionistas de nossos tempos, como o terraplanismo, que foi abordado nas aulas de Física, sendo usado como exercício de argumentação baseado na ciência. Aliás, eu estava presente nesta aula quando o assunto foi abordado, em que o mestre disponibilizou o documento oficial de argumentação dos terraplanistas e os estudantes leram e precisavam verificar através de experiências e pesquisa se havia alguma coerência. A aula e as discussões foram riquíssimas, pois, a partir das experiências e argumentações, os estudantes demonstravam uma alegria imensa e passaram a valorizar mais os métodos científicos. Um dos estudantes escreveu na plataforma Lumiar: “amei a aula, pois eu não sou uma pessoa que acredita muito em ciência, mas essa aula foi incrível”. Esse simples relato do estudante reflete toda uma desconfiança com a ciência, típica de nossos tempos, mas também pode revelar uma abertura, afinal, a aula sobre a Terra Plana e a argumentação sobre sua esfericidade foi adjetivada como “incrível”.

| Cena 13.1.2: Improvisação teatral na aula de história, e do caos fez-se o aprender

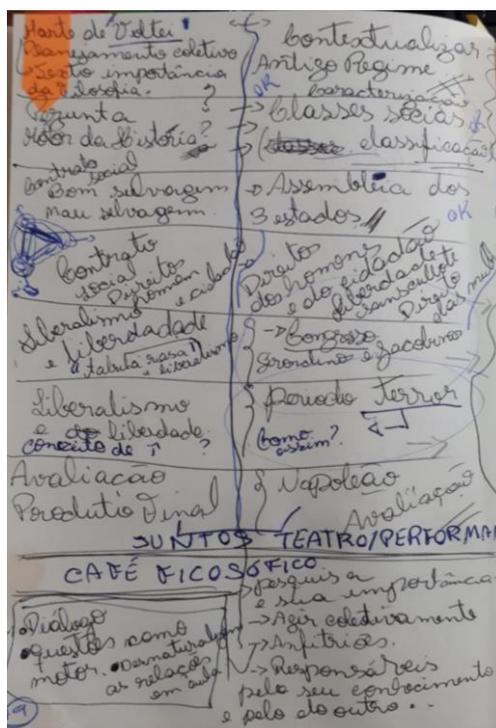
⁸³ Importante destacar que os estudantes, após a primeira aula com mestre, que é voltada para um planejamento coletivo detectando o que a turma sabe sobre o assunto (sua visão inicial), o que deseja aprender (quais suas perguntas, curiosidades) e como será o caminho (o que desejam atingir e como), uma vez estabelecido os primeiros passos e onde se deseja chegar, o grupo batiza o módulo com um nome, neste caso: “Francamente, França!” foi sugerido por um estudante e acolhido pelo grupo devido à sua ironia dicotômica, uma vez que pode ser lido como “poxa, França, o que vocês fizeram, hein?”, enquanto crítica, ou “francamente” como sentido de busca pela verdade, construção e interpretação de conceitos.

O módulo “Francamente, França!” conectava-se ao projeto “Cortando os tabus”, pois o interesse do grupo partia de uma necessidade de compreender porque tantos temas políticos da atualidade são tabus e por que em sua contemporaneidade há tanta polaridade de ideias. Dessa forma, a turma se propôs a mergulhar no passado, procurando pistas que os ajudassem a entender melhor a política atual. “O que é nacionalismo?”, “onde surgiu a polaridade direita e esquerda?”, “por que a sociedade tem tanta dificuldade em dialogar e pensar em um projeto comum?” e “por que extremismos estão vivos em nosso contexto?” foram algumas das questões levantadas pelo grupo. A partir delas, a turma compreendeu ser fundamental aprofundar seus conhecimentos sobre um dos marcos de início do mundo contemporâneo: o pensamento iluminista e a Revolução Francesa.

Sendo a responsável por ser mestre desse módulo, fiquei, inicialmente, bastante perdida e preocupada, pois, apesar de ser um recorte histórico bem focado, há uma infinidade de temas e vieses dentro desse período. A fase inicial de planejamento com meus colegas foi essencial, porém nem sempre suficiente. Lembro que, por pura motivação pessoal de nossa parte, fui passar a tarde na casa do colega Voltaire, onde conversamos muito, planejamos e definimos um pequeno roteiro do qual, obviamente, mudamos várias vezes ao longo do percurso, pois surgiam novas possibilidades e desafios.

Minha forma de planejar é bastante caótica, pelo menos no início de um novo processo, em que não consigo estabelecer as ideias de forma organizada, nem usar planilhas e nem fazer projeções a longo prazo de cara. Preciso de um tempo de caos solitário, em que busco várias referências, recordo assuntos, assisto filmes, recorro à minha biblioteca pessoal e à da escola, navego muito pela internet, fico atordoada, pois quase nunca consigo planejar nos horários fixos que defino. As ideias chegam em momentos imprevisíveis, em lugares inusitados, se apresentando como *insights*, às vezes até irritantes, pois nem sempre tenho como anotá-las. Se tenho onde registrar, faço isso de qualquer jeito, sem preocupação estética ou organizativa, uma vez que minha intenção é não perder as ideias. Por um tempo isso me preocupava e tentei várias técnicas de organização, mas fui aceitando que é meu jeito de criar - que não é uma má vontade ou descompromisso, apenas um jeitinho caótico de dar vida às primeiras ideias. Depois desse caos eu organizava tudo conforme a escola orientava, isto é, na plataforma Lumiar. O lápis, a caneta que encontro perdida na bolsa (geralmente sem tampa e de procedência duvidosa) e o diário que levo comigo são os primeiros passos de um longo processo, conforme mostra a figura 8, em que a primeira coluna se refere à filosofia (com o mestre Voltaire) e a segunda à história.

Figura 8 - Primeiras anotações do projeto F3/2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

Uma vez definido o ponto de partida, fui às aulas práticas. Costumo planejar aulas dinâmicas que usem variados recursos, que mesquem momentos mais densos e de estudo dirigido com ações e discussões. Trechos de filmes, interpretação de charges da época, produção de charge, textos pré-selecionados que esclarecessem sobre as classes sociais do período, apresentação de grupos, explanações orais, jogos, leituras individuais e em grupos, podcasts, enfim, cada aula era única e imprevisível. Apesar disso, algo continuava a causar desconforto. O que havia sido mapeado como visão inicial da turma não parecia passar por um processo de acomodação por parte dos estudantes, em que não pareciam formular novas compreensões e não se abriam para a construção de conceitos. Sentia-os desanimados, indiferentes e indispostos para as ações. Os diários de aula na plataforma não revelavam muito, mas chamou a atenção que alguns escreveram que desejavam aulas tradicionais, pois sentiam-se perdidos e às vezes cansados. Havia uma espécie de apatia unida a um apego ao ensino tradicional⁸⁴.

Não lembro bem como ocorreu, mas tive mais um *insight*. Eles aconteciam geralmente tarde da noite, quando eu já não queria mais pensar em trabalho e relaxava jogada no sofá

⁸⁴ Importante destacar que a Lumiar POA foi inaugurada em 2017 e em 2019 tinha apenas 2 anos, dessa forma, os estudantes já tinham uma longa caminhada no ensino tradicional antes de serem estudantes da Lumiar.

pensando na vida. Lembro que já tinha guardado meu material de aula e desligado o computador quando pensei na potência do teatro, lembrando de minhas oficinas e do caos criativo, anotando em um post-it algo do tipo: “vivenciar, sentir, não há compreensão sem vivência, precisamos do teatro”. Essas palavras foram o suficiente para eu lembrar da ideia no dia seguinte, em que decidi fazer uma grande improvisação em aula, sem aviso prévio, sem estabelecimento de personagens, nada disso, precisava pegar meus estudantes no susto. Essa turma era extremamente tímida e pouco flexível para atividades que os tirassem da zona de conforto - não à toa me pediam por aulas tradicionais ou sentiam-se cansados (risos).

No dia seguinte conversei com a diretora Mafalda, mais conhecida como Sole: “posso fazer um improviso teatral com a turma amanhã? Desde já alerto que será uma bagunça, creio que falarão alto, sairão e entrarão em sala de aula, usarão objetos aleatórios da escola, enfim, nem sei o nível de caos que poderemos chegar”. A diretora me respondeu com o típico brilho no olho de quando gosta de algo: “claro, mais que defender a interdisciplinaridade eu defendo a ‘indisciplinaridade’, siga adiante”. Fui para casa animada e planejei a tarde toda. Meu intuito era que os estudantes vivenciassem a Assembleia dos Três Estados para que compreendessem melhor as classes sociais daquele período e as desigualdades existentes. Acreditei que a turma tinha embasamento para o improviso.

Dividi as classes sociais e alguns personagens da época colocando-os em saquinhos para um sorteio em sala de aula. Ao chegar na escola, esperei dar o sinal de entrada e, sem muita explicação, perguntei: “vocês podem me ajudar a tirar todas as mesas da sala de aula, deixando apenas cadeiras?”. Entre curiosidade, indagações e reclamações, o grupo fez o seu ‘aquecimento’ arrumando a sala para a atividade imprevisível.

Desde que cheguei à escola, eu já me sentia em estado performático. Não era a tutora que ali estava, nem sei se era a professora de história; acho que era a artista, conforme a percepção de Irwin (2013). Quando tudo foi organizado, pedi que todos se retirassem da sala e fechei a porta. No pátio, expliquei: “hoje teremos a assembleia francesa dos Três Estados, vocês lembram o porquê dessa assembleia e a posição de cada grupo social/político? Lembram o que esse momento impulsionou? Qual seu desfecho?”. Timidamente, os estudantes disseram que sim, alguns responderam em voz alta. Continuei: “pois bem, hoje essa assembleia será vivenciada aqui, reproduziremos a nosso modo o que ocorreu em 1789, para isso cada um assumirá um papel e deverá interpretá-lo da melhor forma possível, quero enxergar um burguês, um camponês ou um nobre e não mais meus alunos, esses papéis serão sorteados e vocês terão 30 min para se organizarem com aqueles que pertencem ao mesmo grupo social que vocês”. Minhas instruções levaram a um estado de euforia coletiva: “podemos usar adereços?”,

“podemos gritar se for o caso?”, “podemos pensar em argumentos?”, enfim, com essa energia fui para a porta da sala para fazer o sorteio. Na plataforma Lumiar, há o seguinte registro das fichas do sorteio:

- (I) Você é Maria Antonieta, a nobre rainha, está atônita com a reação do terceiro estado, fique ao lado do rei e defenda seus privilégios. (1 estudante)
- (II) Você é o Rei Luís XVI, você convocou a Assembleia dos três estados, visando resolver a situação financeira do país, sugerindo que o primeiro e segundo estado também paguem impostos. Porém, você não admite perder seu posto e privilégios, nem dividir seu poder, menos ainda com o terceiro estado. Defenda seu poder divino. Quando a situação tornar-se insustentável a ponto de questionarem o seu poder, suspenda a assembleia, ordene que todos se retirem e que a guarda garanta isso. (1 estudante)
- (III) Você é Necker, ministro das finanças do país e conselheiro, simpatizante da burguesia, você aconselhou o rei a convocar a assembleia, nela você apresenta a situação do país e propõe que votem numa solução, porém o terceiro estado reivindica o voto por cabeça. Prepare sua carta de apresentação sobre a situação do país, lembrando que você busca uma solução financeira. (1 estudante)
- (IV) Você é um guarda real, precisa garantir a segurança da família real e servir as suas ordens. (1 estudante)
- (V) Você é representante do clero, prepare argumentos convincentes, você não concorda com pagamento de impostos pelo clero, nem com o voto ser por pessoa. Defenda o voto por estado, respeitando as tradições. (3 estudantes)
- (VI) Você é representante da nobreza, prepare argumentos convincentes, você não concorda com pagamento de impostos pela nobreza, nem com o voto ser por pessoa. (3 estudantes)
- (VII) Você é um trabalhador da cidade, representante do terceiro estado na assembleia, represente os interesses dos *sans culottes*, defenda que o voto deve ser por cabeça, não admita mais pagamento de impostos sobre os seus, você é um dos poucos do seu grupo social presente na assembleia. (1 estudante)
- (VIII) Você é um trabalhador da cidade, o conhecido *sans culotte*, você não pode participar da Assembleia, fique na rua e, manifeste-se para defender o interesse do povo, menos impostos, possibilidade de alimentação, vida digna, assim como a participação do povo nas decisões do Estado! (3 estudantes)
- (IX) Você pertence a “baixa burguesia”, representante do terceiro estado na assembleia, represente os interesses da pequena burguesia, defenda que o voto deve ser por cabeça, não admita mais pagamento de impostos sobre os seus. (2 estudantes)
- (X) Você é da “alta burguesia”, representante do terceiro estado na assembleia, represente os interesses burgueses, defenda que o voto deve ser por cabeça, não admita mais pagamento de impostos sobre os seus. (5 estudantes)
- (XI) Você é mulher burguesa, você não pode participar da Assembleia, fique na rua e, manifeste-se para defender os direitos das mulheres, sua participação política e cidadania. (2 estudantes)
- (XII) Você é uma mulher trabalhadora da cidade, você não pode participar da Assembleia, fique na rua e, manifeste-se para defender o interesse do povo, como possibilidade de alimentação e vida digna! (4 estudantes)
- (XIII) Você é um camponês que está passando na cidade, procure interagir com todos que estão ao lado de fora, relate os problemas que a maior parcela da sociedade vive no campo! (6 estudantes) (FRAGA, 2019, texto digital)

Ao dividir os papéis, os grupos autorizados a participar entraram na sala e os que não podiam entrar vieram questionar: “ei, como assim não posso entrar?”, “como vou participar e dizer o que preciso?”, “por que vamos ficar de fora?”, “como vão nos ouvir?”, “o que faremos?”, e o auge: “isso é injusto!”. Eu não respondi a qualquer pergunta, ficava os olhando em silêncio, até que uma aluna perguntou: “podemos nos organizar aqui fora e participar da

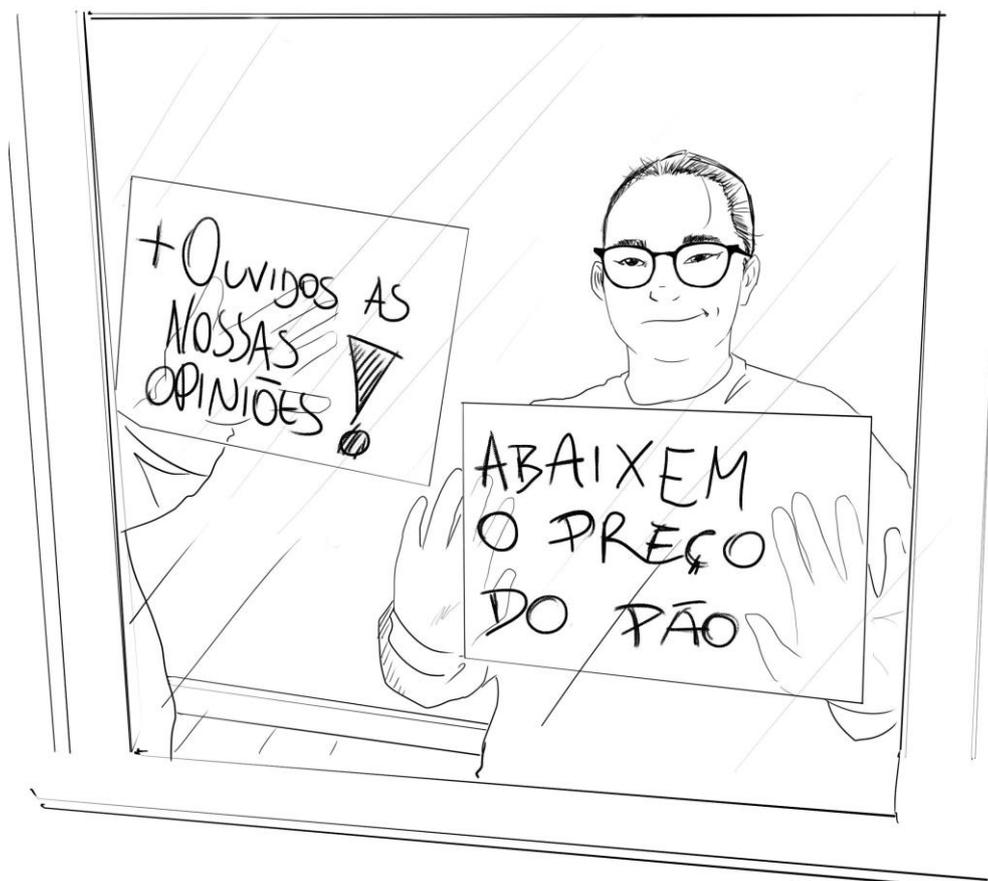
janela, tipo, podemos gritar?”. Respondi a ela que sim, mas ela continuou a indagar: “podemos fazer cartazes?”. Respondi a ela que sim e, então, veio mais uma indagação, dessa vez de outra estudante: “podemos então nos revoltar e mostrar isso através de gritos de ordem, pedaços de pau e bolinhas de papel?”. Eu não respondi, apenas sorri, sendo o bastante para uma onda de euforia tomar conta daqueles adolescentes. Eu só conseguia ouvir ruídos de muitas vozes trocando ideias, corpos correndo de um lado para o outro em busca de materiais, de cabos de vassoura, de qualquer objeto que simbolizasse uma revolta.

Iniciada a assembleia, senti um prazer enorme em ver o improviso de figurinos, tão criativos, tão coerentes; os estudantes buscaram objetos que faziam sentido, conforme podemos perceber na figura 9. O início foi tímido, estavam todos um tanto quando nervosos, mas, uma vez que os personagens representantes do clero e da nobreza começaram a apresentar seus argumentos para que o aumento de impostos fosse destinado ao Terceiro Estado, a discussão incendiou. Argumentos por todo lado, gritos de revoltas dos que estavam na janela (conforme figura 10), ameaças, indignações, o clima de revolta estava no ar e a realeza precisou se retirar escoltada. Escrevo esse texto sorrindo, pois é uma lembrança que tenho com muito carinho, jamais vou esquecer daquela energia de caos criativo, daquela grande bagunça de aprendizagens.

Figura 9 - Assembleia dos Três Estados.



Figura 10 - Grupos sociais que não puderam participar da Assembleia dos Três Estados.



Fonte: Arquivo pessoal. Reprodução Diego Madia (2022).

Ao final, ainda conseguimos arrumar a sala e fazer uma roda de diálogo. Naquele momento parecia que eu tinha outro grupo diante de mim, um grupo questionador, falante e curioso: “e o que aconteceu depois?”, “a burguesia de hoje é a mesma daquela época, não né?”, “os camponeses também participaram da revolução?”, “o que mudou com a revolução?”, “e as mulheres?”. Estavam diante de mim adolescentes vivos, curiosos e cheios de vontade de aprender. A partir dessa aula, as demais correram com muito mais fluência, com muito mais qualidade e, ainda, em parceria com minha colega e com o mestre Voltaire, consegui usar práticas performáticas em outras oportunidades dessa união de projetos.

Nesse mesmo dia, durante o recreio, um aluno dessa turma sentou comigo e perguntou: “Ju, depois dessa aula fiquei pensando em tantas coisas: sempre achei que minha família era uma pequena burguesia, já que dissemos que somos classe média, mas agora me confundi um pouco, sendo que meus pais são professores universitários, então não faz sentido serem

burgueses. Eles são de que classe ou grupo?”. Depois também perguntou: “e a diretora aqui da escola, ela é pequena burguesia ou é trabalhadora? Não consigo definir, porque apesar de ela ser dona dessa escola, tem o dono da ‘marca’ Lumiar, que está bem acima dela e ela tem que responder a ele, né?”. Essas perguntas sobre classe social renderam uma boa conversa de muitas perguntas e poucas respostas. Foi uma conversa pontual e individual, mas vi a sua reverberação em sala de aula, uma vez que esse estudante passou a ser mais ativo nas discussões acerca de temas próximos. Esse estudante fez suas relações, usou o passado para questionar o seu presente, construiu e problematizou conceitos.

Em conjunto com o mestre de filosofia, propusemos aos alunos registrarem os tabus que levantaram e discutiram ao longo do trimestre, escrevendo-os em um panfleto em forma de perguntas, como um convite à conversa. Como os estudantes amaram a aula que envolvia teatro, aproveitamos o entusiasmo e ainda propusemos três atividades de encerramento do trimestre. A primeira era a criação de personagens do período da Revolução Francesa, não precisando ser apenas da França, mas também de outros lugares do globo. Essa atividade foi bem programada, em que cada estudante escolheu uma personagem, pesquisou sobre ela e elaborou seu figurino para um grande encontro dessas figuras no último dia de aula.

Não paramos por aí, ainda escolhemos uma livraria em Porto Alegre que aceitou nos receber para uma espécie de sarau onde cada estudante se apresentava/discursava e espontaneamente interagiu com personagens que tinham histórias que se cruzavam. Pensamos também em aproveitar essa caminhada para performar na cidade, já que os estudantes estavam com seus figurinos: “que tal entregar para pessoas na rua seus panfletos com os tabus e propor uma rápida conversa?”. E assim fizemos, fomos de ônibus até o parque Redenção e, acredite, os adolescentes tímidos e indispostos do início do ano aceitaram passar por essa situação. No parque, aproximavam-se de pessoas desconhecidas, entregavam seus panfletos e, caso sentissem confortáveis, iniciavam um diálogo, reforçando que não queriam uma disputa de verdades, apenas uma troca de ideias. Muitos estudantes relataram sobre como foi difícil as primeiras abordagens, mas que era muito satisfatório quando alguém parava para conversar com eles. Uma das estudantes chorou ao nos relatar a história compartilhada por um senhor com ela na oportunidade da conversa. Fomos à livraria, fizemos nosso sarau de encontro das personagens e voltamos satisfeitos para a escola.

Figura 11 - Adolescentes do grupo F3 conversando sobre tabus com pessoas desconhecidas do parque Redenção.



Fonte: Arquivo pessoal. Reprodução Diego Madia (2022).

Percebemos que muitos dos tabus elencados pelos estudantes eram questões sobre sexo, sexualidade e drogas, faltava apenas o fechamento final desse projeto, um fechamento que evidenciasse que tabus podem e devem ser ‘cortados’, conforme o nome do projeto principal. Foi então que decidimos fazer uma entrega de pareceres⁸⁵ diferente para as famílias, propondo um Café Filosófico, objetivando discutir os temas tabus que os panfletos instigavam. Inicialmente, o grupo não gostou nada da ideia: “ah não, não tenho coragem de conversar essas coisas com meus pais”, “meus pais não vão ouvir outras opiniões”, “eu tenho vergonha”, no entanto, outras vozes da turma fizeram o contraponto: “não queríamos cortar tabus? conversar com os pais é um super exercício”, “não precisamos sentar sempre na mesa de nossos pais, podemos fazer rodízios conversando com os familiares uns dos outros”. Também houve certa discordância da minha colega de tutoria, pois se preocupava com o teor das perguntas tabus e como isso poderia afetar as famílias. A proposta era deveras ousada, mas, depois de muita

⁸⁵ Todo final de trimestre há uma reunião com os familiares em que fazemos o fechamento do trimestre (avaliando-o e entregando o parecer individual) e apresentamos o próximo.

conversa e troca de percepções, o grupo decidiu que queria realizar o café, fizemos, então, acordos e definimos os combinados do Café Filosófico em conjunto, conforme figura 12.

Figura 12 - Documento de orientações para o Café Filosófico com os familiares.



Lumiar

Café filosófico - F3 – Projeto Cortem os Tabus!

Um Café Filosófico é um encontro de filosofia num lugar público onde todos podem participar independentemente da sua bagagem filosófica.

Os Cafés Filosóficos procuram proporcionar uma pequena pausa para pensar e discutir educadamente temas do universo filosófico recorrendo às competências e atitudes cultivadas na filosofia e pondo-as à disposição dos participantes que, dessa forma, são convidados a melhorar a forma como pensam e articulam os seus raciocínios com a ajuda do grupo e, por vezes, do moderador.

Café filosófico do F3 – Cortem os tabus
 Tabus que a turma elencou: sexualidade, aborto, gênero, violência doméstica e legalização das drogas.

PARA PARTICIPAR VOCÊ PRECISA SABER QUE:

- As perguntas nas cartelas não são opiniões e sim reflexões;
- As opiniões devem sempre ser respeitadas, pois pretendemos apenas trocar ideias, saiba acolher opiniões diferentes;
- É importante deixar a mente aberta;
- Nenhuma ideia deve ser julgada, apenas problematizada;
- Não há porque se envergonhar;
- Manter a calma é importante, não aumente seu tom de voz;
- Não pretendemos definir uma posição, é só uma conversa, não se preocupe em formar respostas, mas sim em crescer com as reflexões;
- Não existirá a definição de pai/mãe/tia(o)/vó(ô) e filho(a), todas as vozes terão o mesmo valor, seremos e somos só pessoas;
- Toda opinião é válida,
- Ouvir é tão importante quanto falar, abra-se às novas opiniões.

Algumas regras:

- Respeito a fala do outro,
- Noção do tempo de fala, se precisar peça ajuda ao George e seus amigos, ele é nosso objeto da palavra;
- Ninguém é obrigado a falar, mas todo mundo precisa ter consciência e estar aberto.
- Não se exaltar,
- Não falar muito alto,
- Não é obrigatório ficar no mesmo grupo de seu filho, podem seguir juntos ou não, a cada troca evite ficar com as mesmas famílias no grupo.

Fonte: *Print* de arquivo pessoal.

A experiência final do café foi incrível, senti muito orgulho da minha turma, da sua coragem e disposição. De fato, alguns momentos foram um pouco tensos, alguns familiares tentavam dominar o assunto e tinham muita dificuldade em ouvir outra visão, principalmente

temas ligados a gênero. Em contrapartida, os estudantes foram brilhantes, retomavam os combinados, buscavam alternativas através de objetos de fala para organizar a discussão e relembavam os familiares do quanto era importante ouvir. A maioria das famílias foi muito aberta para esse momento e sentimos, no fim, uma sensação de ter feito a diferença, de ter transformado algo ou, mais humildemente: de fazer parte de tentativas reais de mudança.

| Cena 13.1.3: desdobramentos do improviso

O relato por si evidencia o enlace pesquisa-ação, potência teatral e letramento histórico, em todo caso, faz-se importante algumas considerações. No tempo em que trabalhei na Lumiar não tive experiências com estudantes que levantassem bandeiras negacionistas ou ideologia neonazista, pelo menos não de forma aberta e consciente. Suponho que a comunidade escolar entende que a proposta da escola é problematizadora, crítica e democrática e, portanto, quem busca a Lumiar já está razoavelmente aberto para outras abordagens de ensino que não a tecnicista. Em todo caso, esses adolescentes e pré-adolescentes com quem trabalhei são da geração Z, altamente digitalizada e expostos a seus fenômenos, que moram nas proximidades da escola e de quem constantemente ouvi conversas, debates e discordâncias no recreio sobre as manifestações no Parcão e sobre pautas levantadas pela direita extremista. Adolescentes não são “tábulas rasas”, logo, os efeitos da Sociedade das Plataformas também reverberam em suas visões de mundo e subjetividades, mesmo que os negacionismos e ideologias supremacistas não sejam defendidas como uma crença ou conscientes, estes adolescentes estão sujeitos às manipulações midiáticas e às ideologias do neoliberalismo.

É possível perceber esse reverberar através das questões levantadas pela turma no início do trimestre: “por que devemos acreditar na ciência?”, “o que é a ciência?”, “a verdade existe? O que é a verdade?”, “por que é tão difícil para a sociedade construir um projeto que beneficie a todos?”, “como argumentar que a Terra não é plana?”. Essas e outras questões trazidas por esses adolescentes mostram que ninguém passa imune sobre as questões de seus tempos. Além desses questionamentos genuínos, olhando novamente para essa cena, consigo enxergar os fenômenos submersos, na dificuldade da turma em dialogar, em aceitar o outro como ele é, na divisão que existia entre meninos e meninas e na dificuldade em relacionar suas famílias com a classe trabalhadora, ampliando e confundindo-se com o conceito de classe média. Esses são alguns dos aspectos que podemos fazer um paralelo com os fenômenos de nossos tempos.

Nesse relato, a arte contribuiu para construção de outras leituras de mundo, como o imprevisto que provocou tanto frenesi na turma pode contribuir com o letramento histórico, visto que os estudantes interpretaram e alguns arriscaram conceituar classe social, nobreza, clero e principalmente burguesia. No entanto, não necessariamente conexões entre o passado e o presente importam, mas os questionamentos que podem suscitar sobre o presente: como é aqui? Por que é assim?

Após a prática performática, costumo fazer uma roda de diálogo e nessa conversa os estudantes relataram o quanto foi importante sentirem “na pele a desigualdade”, fazendo perguntas sobre temas como classes sociais e desigualdade, sobre como a mulher era rebaixada à uma “coisa” - assuntos que já vínhamos trabalhando, mas que pareciam não tocá-los. Segundo Bruno Costa (2022, p. 157), “o negacionismo, no debate sobre a desigualdade social, apresenta uma peculiaridade curiosa: é pouco frequente a negação da existência do fenômeno. Talvez por ser a desigualdade tão evidente na experiência imediata do cotidiano [...]”. Dessa forma, não sendo negada diretamente, a desigualdade é naturalizada, justificada pelos interesses do mercado e maquiada pela ideologia da meritocracia e do empresário de si. O tema desigualdade opera como um negacionismo diferente, pois há a negação de suas consequências deletérias para toda a sociedade, através de uma prática que torna os mais vulneráveis invisíveis ou culpados por sua condição. Sendo assim, a desigualdade não chega a ser plenamente negada, mas suas raízes e consequências sim.

Negar os efeitos nefastos das desigualdades sociais é alimentar a indiferença e a hostilidade, além de avançar em níveis de violência, a negação dos efeitos da desigualdade gera uma sociedade que combate políticas sociais provocando ainda mais desigualdade, pois bloqueia possibilidades e disposições para a construção de soluções coletivas para os problemas. Costa (2022, p. 157-158) afirma que

[...] altos níveis de desigualdade comprometem a própria coesão social, ao minar a noção de destino compartilhado, de que o esforço comum beneficia a todos, e a própria capacidade de alteridade, uma ideia mínima de igualdade que permite a alguém colocar-se no lugar do próximo e reconhecer que poderia ser a própria pessoa a viver os sucessos ou o sofrimento do outro.

Tive experiências no ensino público e no privado, me fazendo perceber que negacionismos e reflexos do neofascismo existem em todos lugares, inclusive dentro de mim, me fazendo constantemente me autoanalisar, autoavaliar e estar em permanente (des)construção. No entanto, estando no ensino privado, sempre me pergunto: como tocar meus estudantes para que percebam os efeitos das desigualdades, mesmo quando não passam por situações limites? Não creio que haja uma resposta para essa pergunta. Enquanto houver

desigualdades, buscaremos respostas para elas. Porém, penso que há caminhos pedagógicos que não se acomodam em apenas reproduzir essa realidade, sendo a arte um caminho possível. Pereira e Torelly (2015) elencam três elementos do jogo nas aulas de história que constituem não-lugares onde originam-se os conceitos, elementos que fazem uma conexão com a improvisação que realizamos na aula de história relatada, visto que é considerada a prática performática referida (um jogo de improviso⁸⁶). Os elementos são: o estado lúdico do jogo, a brincadeira com a realidade histórica e a imaginação.

Tais elementos, na aula de história, através do jogo (nesse caso, do relatado jogo de improvisação), contribuem para a formação da consciência histórica, uma vez que ao despertar o estado lúdico os estudantes têm uma tendência a estarem no presente. O lúdico gera alegria, abertura e simpatia com a aula de história, pois “é possível aprender como algo que implica criação e não apenas um movimento de reconhecimento do conteúdo” (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 97). O jogo em aula gera risos, agitações e estados de euforias focadas. hooks (2020, p. 124-125) diz ser importante professores se beneficiarem do poder do humor, pois ele opera “como uma força na sala de aula que engrandece o aprendizado e ajuda a criar e sustentar conexões na comunidade. Quando rimos juntos, professores e estudantes, trabalhando lado a lado, nos tornamos mais equânimes”.

A brincadeira com a realidade histórica permite perceber a infinitude do passado, não se afastando da verdade histórica, mas trabalhando com ela, pois, segundo aponta Pereira e Torelly (2015, p. 98),

[...] se permite brincar com ela, jogar com outras possibilidades, sempre hipotéticas de finais, de injunções, de vitórias ou de derrotas. Pois que é nessa brincadeira com a verdade que o estudante pode aprender a densidade de um conceito, seu potencial explicativo e sua operacionalidade.

Essa brincadeira com a realidade histórica permite o contato dos estudantes com relatos do passado e, mais do que isso, a criação do seu próprio relato. Ao falar sobre jogos de improviso, Desgranges (2018, p. 88) afirma que

[...] possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo. Além de constituir-se em uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois, durante o processo, os integrantes são incentivados a estar atentos aos nós das questões, a lançar "porquês" às situações apresentadas: por que isto é assim? Poderia ser diferente?

⁸⁶ Segundo Desgranges (2018, p. 87), “os jogos de improvisação teatral, ou jogos improvisacionais, constituem-se em exercícios teatrais em que um ou mais jogadores-atores executam uma cena de maneira improvisada, ou seja, sem ensaio. A cena pode ser improvisada a partir de breve combinação estabelecida pelos jogadores-atores, ou mesmo sem combinação prévia, partindo-se de uma proposta dada pelo coordenador do processo”.

O terceiro elemento apontado por Pereira e Torelly (2015) é a imaginação, que contribui com a formação da consciência histórica, uma vez que se experiencia o passado se imerge no tempo, contribuindo para a construção de conceitos. Experienciar tem uma ligação com o estético, pois, conforme Spolin (2008, p. 3), enseja que “penetrar no ambiente, é envolver-se total e, organicamente com ele”, envolvendo os níveis “intelectual, físico e intuitivo”, que possibilitam a reflexão sobre si e a reinvenção, “abrindo-se para diferentes formas de compreender e retratar o mundo” (DESGRANGES, 2018, p. 88).

A atividade de criar personagens históricas e ousar ir para a rua dialogar com pessoas desconhecidas sobre temas tabus, como identidade de gênero, descriminalização de drogas, aborto e sexualidade, favoreceu um descentrar-se de si, abrir-se para o outro. Tiburi (2018) diz que o diálogo é uma forma de resistência ao neofascismo, pois este pauta-se no autoritarismo, na destruição do diálogo como terreno fértil para brotar violências e, em contrapartida, o desenvolvimento do diálogo “é um ato linguístico complexo capaz de promover ações de transformações em diversos níveis” (TIBURI, 2018, p. 23). O diálogo promove a escuta e a empatia, uma vez que “o diálogo não é mera conversa entre iguais, tampouco é a fala complementar, a conversação amistosa, ou a armação de um consenso, mas a prática concreta da escuta como abertura à alteridade” (TIBURI, 2020a, p. 179) e, para que o fascismo deixe de ser “eterno”, como diz Eco, precisamos transformar “as condições da qual ele se desenvolve” (TIBURI, 2020a, p. 179), isto é, promover relações baseadas no diálogo.

A partir das experiências performáticas relatadas, percebi que o desejo pelo aprender emergiu, fazendo com que as características e desejos do grupo também pudessem ser evidenciados e o mais importante, o letramento histórico foi possível, visto que novas leituras sobre classes sociais e desigualdades foram realizadas. O segundo trimestre foi construído a partir de novos olhares e novas relações de grupo emergiram, tanto que o projeto principal do segundo trimestre foi a construção de uma cooperativa na turma, pois os estudantes sentiram necessidade de trabalhar mais em equipe e estreitar seus laços através de ações coletivas.

Figura 13 - Relatos dos estudantes na plataforma Lumiar, no dia do imprevisto da Assembleia dos Três Estados⁸⁷.

⁸⁷ Anexeí o relato dos que preencheram o mosaico, nem todos os presentes na aula preencheram seus diários de bordo e alguns faltaram no dia. Não realizei qualquer tipo de correção linguística.

A aula foi incrível. Amei o teatro da assembleia e a atuação. Tudo Foi bem claro e consegui aprender como funcionava cada estado e a luta deles.

Achei a aula MUITO legal e aprendi muito com essa aula e pude sentir como foi na época.

Eu não gostei muito da aula pois não sou muito fã de teatro. Achei q fiz uma má interpretação de Necker

Foi muito legal a aula por aprender mais sobre a revolta

hoje a aula foi mto legal, fizemos uma encenação de uma assembleia construtiva, eu fiz parte da alta burguesia e nessa assembleia estava defendendo a ideia de o voto ser por cabeça e não por estado.

Amei a aula, melhor aula do ano, gostei do meu papel e quero mais aulas assim

foi muito "punk". Tentamos fazer exatamente o que faziam, pensar exatamente como pensavam, e confesso que no primeiro minuta da assembleia me deu vontade de entrar e jogar papel no clero, na nobreza, no rei e na rainha.

Gostei muito desse encontro, foi muito produtivo e divertido ao mesmo tempo. Aprendi bastante ao longo do tempo nas aulas e gosto muito desse tema.

Foi divertido e bem dinamico, consegui experenciar um pouco do que os/as camponesas sentiam e compreender os outros estados e classes sociais, foi uma boa experiência.

Foi bem divertida essa aula, eu achei que na pele dos franceses dos três estados deu pra entender o ponto deles bem melhor.

Me diverti muito

A aula de hoje foi muito legal, gostei muito do debate, acho q nao participei muito porque nao fiquei muito a vontade, nao sei pq, ja q normalmente nao tenho vergonha. consegui revisar o conteudo

O aula de hoje foi muito, muito legal. Gostei muito Hoje como combinado fizemos a assembleia dos três estados. Representei as mulheres que queriam baixar o preço do pão. Ao mesmo tem que foi engraçado foi muito "punk". Tentamos fazer exatamente o que faziam, pensar exatamente como pensavam, e confesso que no primeiro minuta da assembleia me deu vontade de entrar e jogar papel no clero, na nobreza, no rei e na rainha.

Hoje nós fizemos meio que um "teatro" sobre a Assembleia geral dos três estados onde representamos a família real, os nobres, os burgueses, os cleros e o povo. Eu achei a aula bem divertida espero que tenha outras iguais daqui pra frente.

Eu achei bem interessante. Foi uma experiência diferente estar "na pele" da alta burguesia, tentar colocar suas ideias e se sentir ignorado. Acho que aprendi bastante e me diverti também

Foi muito legal! Deu realmente pra ver como se sentiam na época. Gritei, joguei papel, avancei. Foi demais, aprendi pra caramba.

Eu achei bem interessante. Foi uma experiência diferente estar "na pele" da alta burguesia, tentar colocar suas ideias e se sentir ignorado. Acho que aprendi bastante e me diverti também

Achei bom ser o rei, pois pude ver como era a visão do povo contra mim e como agiam juntos em sociedade.

| Cena 13.2.1: Uma montagem teatral “mucho loka”

Turma: Grupo F2 (4º, 5º e 6º ano - pré-adolescentes e adolescentes)

Meu lugar no grupo: Mestre de teatro

Projeto Mucho lokos

Período: Segundo trimestre de 2019.

Na experiência que relatarei, eu ocupava um outro lugar no grupo F2, pois, conforme já dito, eu era tutora do grupo F3, mas todos os educadores fixos participavam da cartografia das turmas a fim de ampliar olhares e contribuir com diferentes repertórios. No início do segundo trimestre, eu participei da construção cartográfica dessa turma de forma mais indireta. Lembro que foi relatado pela tutora e pelo assistente que essa turma precisava melhorar suas formas de se relacionar, pois mostravam-se indisponíveis para o diálogo, para a construção e respeito de combinados de convivência, além de serem agitados e resistentes às propostas pedagógicas. Como interesses pulsantes no grupo, dentre muitas coisas, foi relatado o interesse pelo fantástico, uma curiosidade por casos sinistros ocorridos na cidade, que misturavam realidades e fantasia.

Em uma reunião com a coordenadora da escola e a tutora do F2, fui convidada para ser mestre de teatro nessa turma, pois o grupo havia definido história como projeto principal do trimestre, com o propósito de estudar os casos sinistros da cidade, em que o mestre seria um colega da história. No entanto, o grupo desejava muito transformar um desses casos em uma peça de teatro, daí partiu o convite. Tive dois sentimentos, o primeiro, que hooks (2017) chama de Eros, pois fiquei extremamente alvoroçada com a ideia de uma montagem teatral, visto que a última tinha sido em 2014, mas também fiquei com muito medo: apenas um trimestre para uma montagem teatral? Leitor, pense bem nisso: um trimestre! Ocorrendo tudo bem, significariam, no máximo, 10 encontros entre o primeiro (de planejamento com o grupo) e o final (de autoavaliação).

Procurei verbalizar para a coordenadora e a tutora minhas empolgações e medos, expliquei como era meu processo criativo com estudantes, que achava praticamente impossível trabalhar as questões de corpo e expressão do teatro, dialogar sobre história, pesquisar, elaborar roteiro, definir e construir personagens, criar figurinos, ensaiar, enfim, todas as diversas etapas de uma montagem teatral em apenas um trimestre. Conversamos muito sobre o assunto e a coordenadora me acalmou em relação ao conteúdo e roteiro, pois esse projeto de teatro estaria

conectado totalmente com o projeto de história. Também me acalmou quanto ao resultado final, sugerindo algumas simplificações, isto é, não preocupar-me com o resultado, afinal todos entenderiam o tempo que tivemos, a faixa etária do grupo e as suas dificuldades. Ainda, ressaltou que o mais importante seria o processo e que o teatro contribuísse para qualificar as relações de grupo, que até então demonstravam dificuldades em trabalhar coletivamente com qualidade e respeito uns com os outros.

Sinceramente, mesmo com esses argumentos, eu sabia que era uma tarefa praticamente impossível e não sei bem porque aceitei, acho que Eros falou bem mais alto que o medo. Talvez por eu adorar turmas agitadas, porque conectei isso a turmas criativas, ou talvez porque eu estava com saudade da energia do teatro, enfim, não sei bem, só sei que aceitei a missão (im)possível. Uma vez aceito o convite, fui apropriar-me do que havia sido planejado com o mestre de história, ficando definido, através de registro na plataforma Lumiar, que

[...] através da pesquisa de lendas, contos e causos (casos reais e ficcionais), os estudantes irão descobrir os mistérios que constituem os imaginários da cidade de Porto Alegre. A partir deles, conhecerão parte da história da cidade ao mesmo tempo em que farão experimentos éticos-criativos ao problematizar o material pesquisado (SCHIAVONE, 2019).

Para desvendar esses mistérios, o grupo F2, juntamente com seu professor de história, criou uma agência de detetives para investigar os casos sinistros da cidade. A turma nomeou o projeto como *Problemáticos*⁸⁸. Segundo Schiavone (2019), o projeto de história tinha como etapas

INTRODUÇÃO (Primeiro Assombro): Sensibilização. Elaboração de um logotipo para agência de detetives. Definição dos codinomes dos detetives. **IMPLEMENTAÇÃO** (Segundo Assombro): Pesquisa virtual de casos e lendas ocorridas na cidade de Porto Alegre. Marcação dos espaços no mapa da cidade com os locais das ocorrências. Saída em campo para reconhecimento dos lugares dos acontecimentos. Retomada dos casos analisados e seleção daqueles que serão aprofundados. **FASE FINAL** (Assombro Final): Elaboração de documento exemplificando, com um caso particular, os caminhos possíveis para um bom desfecho do caso analisado (experimento ético-criativo). Elaboração de outras formas de expressão.

Conversando com o professor de história da turma, entendi que ele pretendia, através desse projeto, dar mais visibilidade à cultura afro-brasileira, que na escola não se fazia presente. O mestre de história também me contou que a turma seria dividida em pequenos grupos para investigar os seguintes casos: história de Maria degolada, a maldição das torres das Dores, o

⁸⁸ Fiquei bem curiosa em relação ao nome do projeto e, não me aguentando de curiosidade, perguntei a razão do nome no primeiro encontro com essa turma. Por que “*Problemáticos*”? Ao fazer a pergunta, os estudantes se olharam e riram bastante, depois disseram que a razão estava ligada aos casos que seriam problematizados na agência de detetives, mas seus corpos e expressões me diziam outra coisa, que o grupo se enxergava como uma turma problemática.

caso do linguiceiro, a prisioneira do Castelinho da Bronze, o fantasma do museu Júlio de Castilhos, o príncipe Custódio, o Bará do Mercado Público, a praça dos enforcados, o hospício São Pedro, a lenda de Obirici e a lenda de Obá.

Combinamos que, no primeiro mês, enquanto eu trabalharia com jogos teatrais para expressão, a turma faria suas primeiras descobertas com a pesquisa histórica, os grupos apresentariam e escolheriam um caso para encenar. Também, faríamos um passeio juntos até esses territórios onde os casos aconteceram.

Parti, então, para meu planejamento e, conforme relatei no Ato I, meu processo de montagem teatral é longo e lento, no entanto, esse foi bem diferente: rápido e atropelado, mas incrivelmente surpreendente. Iniciei meu planejamento focada nas experiências teatrais, em aproximar o grupo através da energia e magia inexplicável do teatro, não estava pensando em letramento histórico. Meu propósito era fazer arte e educação com aquelas pessoas. Lembrei muito das aulas que tive com o Zé Adão Barbosa, em como ele, acima de tudo, estava preocupado que seus alunos experienciassem a energia do teatro, foi com essa lembrança e intuição que fui planejar o projeto de teatro com o grupo F2.

Figura 14 - Primeiros rabiscos de planejamento do projeto de teatro do F2.



Fonte: Arquivo pessoal.

| Cena 13.2.2: peça: *os fantasmas do museu Júlio de Castilhos*

Comecei diferente com essa turma, sem muito cuidado, já “jogando-os no fogo” - não se assuste leitor, o que fiz, de fato, foi já iniciá-los na prática sem muitas apresentações iniciais. No primeiro dia de aula me apresentei, fiz uma rápida chuva-de-ideias do que pretendiam fazendo teatro ou o que pensavam que era o teatro, fizemos alguns combinados e descemos para a aula prática no pátio da escola.

Costumo iniciar os encontros com caminhadas, para desenvolver a consciência sensorial, estabelecer contato com a substância do espaço, sentir liberdade, alegria e espontaneidade e criar ritmo de grupo (SPOLIN, 2008). As caminhadas com múltiplas instruções também servem como aquecimento. Depois, brincamos através de jogos que envolviam pequenas atuações, muito improvisado e desafios coletivos. Esses estudantes estavam em estado de total euforia e eu me sentia exatamente como eles, pensando: Como é bom me mexer! Como é bom falar alto! Como é bom rir! Como é bom brincar! Como é bom criar com esses ‘adolescentinhos’! Como é maravilhoso sentir o corpo e a mente presentes!

No final do encontro, fizemos uma roda de diálogo, retomando a chuva-de-ideias, em que os estudantes falaram um pouco de si, sobre como se sentiram na aula e escolheram o nome do projeto “Mucho lokos”, justificando a escolha do nome dizendo que a aula tinha sido “mucho loka”. Conversamos, também, sobre atuação e montagens teatrais, sobre suas intenções com um projeto de teatro, sobre a razão do projeto e se estavam mesmo todos dispostos a encarar um desafio tão difícil. Fizemos um grupo virtual para troca de referências e informações sobre teatro e sobre o tema do roteiro que ainda não sabíamos, aliás, devo admitir que esse grupo virtual foi essencial, pois, através dele, despachamos muitas coisas, dividimos tarefas, compartilhamos fotos, referências, textos e até áudios que ajudavam na memorização de falas.

Nos próximos quatro encontros, foquei nos jogos e exercícios, que tinham como objetivos desenvolver a imaginação, criação, comunicação verbal e não-verbal, imitação e faz-de-conta, cenas improvisadas, trabalho colaborativo, papéis e funções na estrutura de uma equipe. Após ser informada que a turma escolheu o caso do fantasma do Museu Júlio de Castilhos para encenar, reduzi o tempo dos jogos para ganhar um pouco mais de tempo para planejar coletivamente.

Uma vez escolhido o tema, percebi novos desafios além do tempo: como criar um roteiro se os estudantes ainda não têm aprofundamento sobre o tema? Como envolver todos numa peça? Além disso, até então, eu não tinha trabalhado com tema específico, conforme

relatei no Ato I, pois, é através dos improvisos que as cenas e o tema iam surgindo, dessa forma, eu nunca tinha trabalhado com um tema já posto e sem tempo para emanar as cenas ao natural. Apostei nos acordos com o grupo, na confiança e também na organização. Fizemos então alguns combinados:

- (1) cada um só se disponibilizaria a fazer o que tivesse certeza que daria conta;
- (2) precisaríamos confiar muito uns nos outros;
- (3) ao partilhar referências, todos deveriam se comprometer com as leituras, principalmente em decorar suas falas;
- (4) evitar ao máximo faltar às aulas;
- (5) todo encontro leríamos juntos as cenas que estivessem prontas, as personagens improvisariam as cenas com os textos e, em grupo, discutiríamos como melhorar a cena, uma vez acordado, apostaríamos nos ensaios delas;
- (6) no final de todo encontro, conversaríamos sobre o desenrolar da história e, a partir dessa conversa, eu escreveria novas cenas (sempre consultando o professor de história) e assim seguiríamos até a conclusão do roteiro;
- (7) cada um ficaria responsável pela construção do seu figurino;
- (8) criaríamos equipes de trabalho responsáveis pelo cenário, organização e ajustes;
- (9) nosso super assistente construiria a trilha sonora;
- (10) todo tempo que a turma tivesse disponível, usaria para estudo dos textos e ensaios.

Concluídos os combinados, conversamos sobre como seria o roteiro, a técnica que mais usei foi perguntar, apostei na pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) e na abordagem de solução de problemas (SPOLIN, 2008). Em suma, na ideia de que todo conhecimento nasce da curiosidade e, portanto, cabe ao educador instigá-la através de perguntas, seja acolhendo as que surgem, seja provocando através de indagações, pois “estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 26). Através das perguntas íamos conversando e buscando respostas e, da mesma forma, utilizei a técnica de solução de problemas que, segundo Spolin (2008, p. 19),

[...] exerce a mesma função que o jogo ao criar unidade orgânica e liberdade de ação, e gera grande estimulação provocando constantemente o questionamento dos procedimentos no momento de crise, mantendo assim todos os membros participantes abertos para a experimentação. Uma vez que não há um modo certo ou errado de solucionar o problema, e uma vez que a resposta para cada problema está prefigurada no próprio problema (e deve estar para um problema ser verdadeiro), o trabalho contínuo e a solução dos problemas abre cada um para sua própria fonte e força. A maneira como o aluno-ator soluciona o problema é uma questão pessoal.

E, para ser sincera, problemas e perguntas não nos faltavam (risos). Na primeira conversa, precisamos responder a algumas perguntas simples, lembro de algumas: onde se passaria a história? Teria um fantasma no museu mesmo? Seria um caso a ser investigado ou não? Como primeiros encaminhamentos, o grupo definiu que teria sim um fantasma no museu, a agência de detetives da aula de história seria o fio da narrativa e os detetives viveriam nos anos 1970, pois foi nesse período que foi noticiado que um vigilante pediu demissão porque via fantasmas. A agência de detetives se chamaria “problemáticos”. Como a turma sabia que constantemente o museu estava fechado, esse seria o motivo de figuras públicas recorrerem à agência de detetives. Segundo solução dos estudantes, o museu fechou nos anos 1970 porque havia um fantasma, mas os detetives precisavam desvendar o caso para o museu voltar ao funcionamento. Enfim, tivemos um início.

Dois exercícios contribuíram para a construção das personagens: um de definição de funções e outro de estruturação de personagem. Certo encontro, fiz uma tabela no quadro e pedi para que cada um escrevesse seu nome em post-its, colocando-os nos lugares que se sentiam mais confortáveis ou se identificassem, pensando na construção do roteiro e sua vivência prática. As opções eram:

Muitas falas	Poucas falas	Adoro escrever	Adoro ler	Adoro figurinos e fantasias	Sinto muita vergonha, mas estou disposto/a a encará-la	Sou muito organizado/a
--------------	--------------	----------------	-----------	-----------------------------	--	------------------------

Dessa forma, consegui dividir quem ficaria com personagens com falas longas e quem ficaria com falas mais curtas, assim como constituir alguns grupos de trabalho. Posteriormente, fizemos uma lista de personagens que seriam fundamentais e, nesse momento, os estudantes precisaram aprofundar mais do assunto, pois não estava bem claro o período que Júlio de Castilhos viveu. Depois que estavam mais apropriados, selecionamos os primeiros papéis, sabendo que poderiam surgir outros ao longo do processo. Como atividade de casa, os estudantes precisaram construir uma ficha técnica de seus personagens, descrevendo os seguintes aspectos:

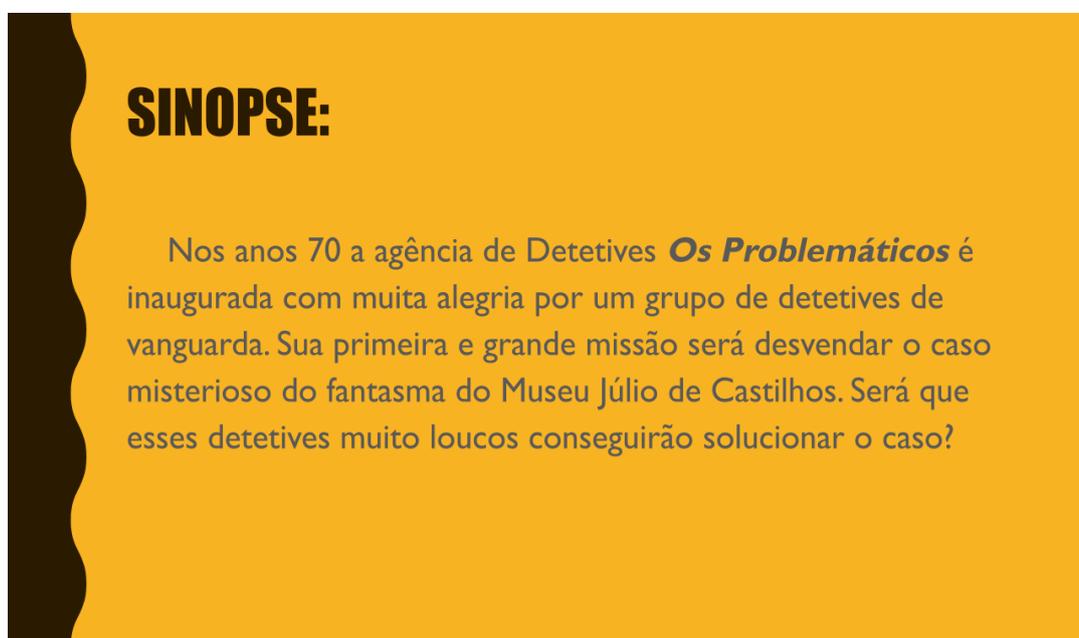
Nome da personagem, altura, idade, cabelo (cor, comprimento e estilo), sotaque (inclui voz, estilo da fala, gírias, frases ou palavras que são sua marca registrada, roupa que usa (figurino), ocupação, traços de personalidade (tímido, extrovertido, autoritário, bajulador, honesto, bondoso, tem senso de humor...), traço mais forte, traço mais fraco, o que a personagem teme?, do que a personagem se orgulha? do que a personagem sente vergonha? o que é mais importante a saber sobre essa personagem? problema atual, qual é o objetivo do personagem na história? que traços de personalidade irão ajudar ou atrapalhar o personagem a atingir seu objetivo?, o que

faz o personagem se diferenciar de personagens similares? por que o público irá se lembrar vivamente desse personagem? (FRAGA, 2019, texto digital).

A partir da definição das personagens e da entrega das três primeiras cenas, confesso que minha memória só revela *flashes* de puro frenesi. Seguimos a rotina combinada: nos encontrar, ler os roteiros novos (sempre fazíamos modificações de acordo com os apontamentos dos estudantes), fazer improvisado, definir a cena, ensaiar e, no fim do encontro, uma roda de diálogo para traçar o roteiro das próximas cenas.

A peça, que deveria ser simples e muito sucinta, chegou a 19 cenas, com uma duração de uma hora de apresentação. As falas, que deveriam ser curtas, algumas vezes foram longas, pois, a cada roda final de diálogo, os estudantes me enchiam de dúvidas sobre os fatos ocorridos na época, de forma que íamos encontrando as respostas que acabavam compondo o texto teatral. Pessoalmente, não gosto de cenas com falas longas e cheias de informações, mas, naquela situação, com estudantes tão curiosos querendo entender tudo que pudessem, algumas falas ficaram densas, pois faziam sentido para esclarecer o mistério do roteiro. Fizemos uma grande mistura de fatos reais e imaginários.

Figura 15 - Sinopse da peça *Os fantasmas do museu Júlio de Castilhos*.



Fonte: Arquivo pessoal.

Construímos vinte e sete personagens, cada número corresponde a um estudante:

Personagens	
1	- FANTASMA DE JÚLIO DE CASTILHOS - VISITANTE DO MUSEU
2	- FRANCISCA - SECRETÁRIA DA AGÊNCIA DE DETETIVES - MÉDICA
3	- MARIA FRANCELINA - DETETIVE - HONORINA DE CASTILHOS
4	- JÚLIO DE CASTILHOS
5	- FELIPE – DIRETOR CHEFE DA AGÊNCIA DE DETETIVES
6	- PATY – DETETIVE
7	- JOSÉ – MEDIADOR NO MUSEU JÚLIO DE CASTILHOS - BABALORIXÁ
8	- VISITANTE DO MUSEU - PRÍNCIPE CUSTÓDIO
9	- VICK – DETETIVE
10	- GUSTAVO – DIRETOR DO MUSEU JÚLIO DE CASTILHOS
11	- CLÁUDIA – JORNALISTA - CAROLINA – MÃE DE JÚLIO DE CASTILHOS - PRINCESA DO REINO DE BENIN
12	- MARTIN - DETETIVE
14	- LEOPOLDO – SECRETÁRIO DE CULTURA DO RIO GRANDE DO SUL - TRABALHADOR NA AGÊNCIA DE DETETIVES
15	- VIGILANTE DO MUSEU - MARAGATO
16	- PEVISQUINHO – AUXILIAR DO DIRETOR CHEFE DA AGÊNCIA DE DETETIVES
17	- ANTÔNIA – HISTORIADORA
18	- TRABALHADOR DA AGÊNCIA DE DETETIVES - JORNALEIRO - CHIMANGO - RELIGIOSO

Eu teria tanto mais a contar desse projeto, mas ficaria deveras longo, e creio que o importa até aqui é que foi simplesmente surpreendente e única a experiência com essa turma. Todos estavam no palco de maneira igualitária, pois não trabalho com protagonistas em minhas peças - mesmo a narrativa sendo centrada em Júlio de Castilhos, ele não foi o protagonista.

Todas as personagens, com pequenas exceções, foram igualmente relevantes e todos meus queridos ‘adolescentinhos’ protagonizaram esse espetáculo. Assim, foi, de fato, um espetáculo! Até hoje não consigo acreditar no que fizemos, vivenciamos e aprendemos em um tempo tão curto, mesmo que alguns ensaios tenham acontecido já após o fim do trimestre, assim como a apresentação, já que tivemos menos de quatro meses para construir tudo.

De toda forma, o vínculo foi tão forte com esses estudantes que fiquei com eles até minha saída da Lumiar. No terceiro trimestre, a tutora da turma precisou pedir demissão e eu fiquei como tutora do F2. Em 2020, ano caótico da pandemia, eles foram meus maiores companheiros. Em 2021, a maior parte desse grupo estava avançando para o F3 e eu os acompanhei voltando a ser tutora do F3. O crescimento que eu vi nessa turma é de orgulhar qualquer professor, a arte reverberou na vida. Após o espetáculo, a turma era outra, eu também já não era mais a mesma. Se você, leitor, desejar assistir, a peça está disponível em plataforma digital⁸⁹.

| Cena 13.2.3: desdobramentos da montagem teatral

Que pistas o projeto *Mucho lokos* revela para compreender a pergunta geradora da pesquisa? O que esse projeto revela que possa ajudar a enfrentar negacionismos e neofascismo? Para responder a essas questões, preciso, novamente, recorrer a memórias. Mesmo que na época eu não estivesse pesquisando sobre esses fenômenos, combatê-los faz parte de meu trabalho como educadora, assim, eu e meus colegas tentávamos estar atentos às suas manifestações. Um dos aspectos compartilhados entre nós era a dificuldade de trazer a cultura afro-brasileira para a escola e abordar temas correlacionados, pois tínhamos noção de que os empecilhos estavam ligados ao racismo estrutural e à branquitude, uma vez que nas cartografias a invisibilidade negra brasileira tornava-se gritante. Quando trabalhado o tema, era por necessidade e não como interesse, pelo menos do que tenho lembrança.

O projeto *Problemáticos*, de história, foi muito importante para dar visibilidade à cultura afro do Rio Grande do Sul, pois o mestre abordou de forma brilhante questões como resistência, preconceito, invisibilidade, violência e as religiões de afro-gaúchas, através dos casos selecionados para serem desvendados em sua aula. Entretanto, um aspecto chamou nossa atenção: por que, dentre tantos assuntos, o grupo F2 escolheu o tema do museu? Será que o grupo que apresentou esse tema empolgou? Será que houve algum tipo de rejeição aos outros

⁸⁹ ["Os Fantasmas do Museu Júlio de Castilhos" - Grupo F2 - Escola Lumiar](#)

Esses mapas, que revelam um pouco do trabalho pedagógico do professor de história e seus detetives, deixam mais evidentes os temas relacionados à negritude, cultura afro-brasileira e desigualdades raciais. Tenho lembrança que fiquei encantada com esse trabalho e surpresa quando soube que a escolha da turma era sobre o museu, confesso que não busquei aprofundar essa questão e, por hora, retorno ao processo criativo.

Após definirmos o tema, a agência de detetives dos anos 70 e os primeiros personagens, aconteceu algo do tipo “e agora, o que fazemos?”. relatei que usei dois autores como suporte, Freire e Spolin, dando ênfase à importância da pergunta e na técnica de solução de problemas, logo, eu só redigia as cenas seguintes após diálogo e concordância com o grupo, até hoje não escrevi um roteiro completo sozinha ou pré-definido, eles são feitura de muitas mãos.

Bom, tínhamos vários problemas: quem é o fantasma do museu? Por que teria um fantasma? Qual a relação existente entre o museu, o Júlio e o fantasma? Dessas perguntas, os estudantes foram criando hipóteses e novas perguntas. Tentarei reproduzir/imaginar um tipo de diálogo que às vezes acontecia:

- O fantasma pode ser o próprio Júlio! Claro!
- Mas por que ele seria um fantasma?
- Dizem que fantasmas são almas que ficam presas.
- Minha tia vai no centro espírita e disse que existem espíritos que ficam presos aqui.
- Ah, uma vez (...seguem muitas histórias).
- Boa, então ele ficou preso porque tinha pendências na Terra.
- Mas que pendências?
- Deve ser das guerras que ele se envolveu.
- Ele se envolveu em guerras?
- Acho que se envolveu sim. Ju, o Júlio se envolveu em guerra, né?

Essa frase de socorro “oh Juuuuu!” era meu momento de intervenção, se tivesse tempo eu dava poucas informações e estimulava a pesquisa sobre a pergunta, mas quando estávamos com pouco tempo eu respondia de forma sucinta, compartilhava algumas referências sobre o assunto no grupo digital e transformava a dúvida em texto teatral. No encontro seguinte, estudávamos o roteiro, modificávamos o que achávamos relevante e, a partir dos novos problemas e soluções, novos aprendizados aconteciam.

A fim de resumir, o grupo definiu, nessa busca, que não seria um fantasma, mas dois: Júlio, por achar que o positivismo resolveria tudo e era o único caminho, seus mandatos de presidente do RS foram marcados por guerras civis, muita violência e autoritarismo; e

Honorina, sua esposa, pois a turma descobriu que ela havia se suicidado na casa que hoje é o museu. Lembro de alguns diálogos:

- Por que será que ela se suicidou?
- Foi depois da morte dele, né? Deve ser de saudade.
- Mas se matar de saudade?
- Ah, deve ser porque naquela época a mulher vivia só pro homem, aí morre o homem e o que ela vai fazer, né?
- Ju, a Honorina também era tratada menos que o homem como a maioria naquela época?

A partir dessas perguntas, o roteiro ia nascendo. De suas cenas emergiram conceitos como positivismo, autoritarismo e guerra civil, como também abordamos desigualdade de gênero, polaridades políticas e Primeira República. Posteriormente, o desfecho foi resolvido evocando muitos outros fantasmas: além de Júlio (fantasma por ter sido autoritário e achava que o positivismo levaria a um mundo melhor, o que não aconteceu) e Honorina (fantasma por não poder estudar não vendo sentido em sua vida após a morte de Júlio, representando tantas mulheres de sua época), a peça foi finalizada ressaltando que havia inúmeros fantasmas no museu representando aspectos que a sociedade brasileira não superou, como fome, racismo, ódio, exclusão social... e o museu é a representação desses aspectos, pois a maioria dos seus artefatos são relacionados a poder.

Uma vez resolvida a questão dos fantasmas, precisávamos contar essa história, quem foi Júlio e por que virou um fantasma. Nesse processo, a turma descobriu que ele teve câncer e foi pedir ajuda espiritual ao príncipe Custódio. “Quem foi o príncipe Custódio?”, ele estava nas listas dos casos estudados na aula de história e o grupo que estudou seu caso lembrou o que sabia. Mas, como seria esse encontro de Júlio com o príncipe Custódio? Essa etapa do processo foi uma das mais bonitas, pois a turma buscou mais informações sobre o assunto: alguns recorreram às aulas de história, outros compartilharam vídeos e textos sobre o batuque e passe. No entanto, o problema persistia em como montar essa cena, pois fugia da vivência da branquitude, não havendo muitas referências reais cotidianas nesse grupo.

Essa cena, que parecia um problema, nasceu totalmente do improviso. Spolin (2008, p. 20) diz que “problemas para solucionar problemas” geram espontaneidade para resolver situações de caracterização ou de improvisos e têm reflexos na vida. Através dessa concepção,

[...] o dogmatismo é evitado pelo fato de não se dar palestras sobre como atuar; a versalização é usada com o propósito de esclarecer o problema. Pode ser considerado como um sistema de aprendizado não-verbal, já que o aluno reúne suas próprias informações e dados a partir de uma experiência direta. Esse envolvimento mútuo com o problema e não com aquilo que é pessoal, juízos de valor, recriminação,

bajulações etc., restabelece a confiança e o relacionamento, tornando possível o desprendimento artístico (SPOLIN, 2008, p. 20).

Em um dos encontros, solicitei que todos levassem o que já tinham construído de seus figurinos para uma fotografia de divulgação da peça. Aproveitamos para ensaiar com objetos e figurinos. Meu colega (assistente da turma) estava construindo a trilha sonora da peça e, nesse dia, resolvemos aproveitar as músicas e os figurinos. Tudo corria bem, até chegar na cena do encontro entre Júlio e o príncipe Custódio, em que já tínhamos definido as personagens, mas como representá-los? Havia, ali, mais uma vez um problema. Vamos de improviso, claro! Entraram em cena dois meninos, que seriam filhos de santo, com seus tambores e, então, entrou príncipe Custódio e sua esposa e, depois, entraria Júlio. Quando todos estavam em cena, mas sem saber bem o que fazer, o assistente colocou a música *Padê Onã*, versão de Kiko Dinucci e Bando Afromacarrônico. Ao começar a música, os meninos tamboreiros começaram a tocar e o som foi ecoando pela sala, quando todos alunos começam a bater palmas no ritmo. Tamboreiros, príncipe Custódio e sua companheira iniciam sua dança livre, uma dança desprendida. Quando percebo, a cena se compõe em uma atmosfera deslumbrante, o grupo a dançar, tocar e dançar ainda mais livre e entregue, lindamente e magicamente. Assim, Júlio entra e, espontaneamente, príncipe Custódio dá o passe. Ao fim da cena, ouço palmas radiantes da turma toda. Assim nasceu uma cena, assim nos conectamos da forma mais bela com as raízes afro-brasileiras, sentindo e experienciando.

O racismo estrutural, assim como a desigualdade provocada por ele, é provavelmente o negacionismo mais perverso e incrustado da sociedade brasileira, sendo o traço mais marcante do neofascismo em nossa sociedade, afinal, sua base de construção é a supremacia branca. A negação da desigualdade racial se renova adquirindo novas formas de operar. Segundo Cibele Barbosa (2022, p. 477),

[...] nos dias atuais, estaríamos presenciando não mais o racismo que afirmava inferioridade biológica ou intelectual como no início da República, mas um racismo guiado pelo discurso da “lógica de desempenho”. Nesse caso, a negação do racismo sistêmico adquire novas táticas e formas de manifestação, desta vez sob o verniz neoliberal da sociedade de mercado.

Ao classificar e diferenciar a branquitude acrítica (grupos supremacistas) da branquitude crítica (grupos que desaprovam o racismo publicamente), Cardoso (2010) salienta que só desaprovam o racismo não é suficiente, pois não atinge os privilégios e suas desigualdades, ou seja, uma postura passiva também contribui para sua manutenção. Jorge Hilton Miranda (2020, p. 162) diz que, para formar “brancos denegridos”, ou seja, uma branquitude crítico-ativa que se autocritica e age em prol da mudança e justiça social,

[...] é preciso um processo educativo que forneça aos brancos que ainda não tem a consciência crítica sobre o assunto, que ainda não despertaram para confrontar a própria branquitude, referenciais para que os mesmos, através de "uma operação sangrenta", ou seja, radical, descolonizem-se.

Tornar-se um “branco-denegrado”, segundo Miranda (2020, p. 133), é se reconhecer “como peça da estrutura a qual o racismo opera”, problematizar e autocriticar a branquitude, passar por processos que envolvem “culpa, vergonha, indignação, raiva”, enxergar partes sombrias até renovar-se em ações “torna-se denegrado/a, não por se afirmar negro/a, mas por incorporar a perspectiva de denúncia da militância negra, que, dentre outras coisas, considera que os privilégios e a omissão sustentam as desigualdades sociorraciais”. O autor ainda destaca a potência do rap crítico na formação de “brancos-denegrados”, afirmando que a educação promovida pela arte é mais significativa que a educação formal, que ainda é espelho e instrumento da branquitude. Deixar de fazer uma educação perversa é descolonizar-se, (re)conhecer outras formas de saberes e fazeres.

O relato que fiz sobre o improviso ao som de *Padê Onã* possibilitou o letramento histórico, pois a cena foi trabalhada e a motivação para procurar referências era outra, tanto que o príncipe Custódio, um aluno/ator que estava com muita dificuldade em decorar as falas, triplicou seus textos e estava impecável na apresentação. Mas, e a transformação? Letramento leva a transformações? Se leva a outra leitura de mundo e a uma outra relação com ele, então há transformação?

Posso afirmar que a arte me tocou como pessoa e educadora, pois percebi a pessoa passiva que estava sendo e quanto minha própria negação e passividade contribuía com a desigualdade. Eu não questioneei a turma sobre a escolha do tema da peça, sequer perguntei a razão. Hoje, revisitando esse episódio, fico me perguntando: por que fiquei passiva? Seria por que não tinha tempo? Ou seria por que eu mesma tinha poucas referências sobre a história e cultura afro-brasileira, sendo mais conveniente a passividade e acomodação?

Naquele momento tive noção do quanto minha prática ainda precisa se descolonizar, o quanto ainda preciso aprender para fazer melhor, assim, afirmo isso porque foi uma transformação subjetiva, com ação prática. A atividade performativa despertou algo em mim, uma vez que passei a buscar mais informações sobre branquitude, sobre educação decolonial e a conversar mais sobre o assunto com meus colegas, fazendo as leituras de turma com mais clareza e atenção, mas, principalmente, autocriticar minha branquitude. Agora, percebo o reverberar dessas transformações - as minhas e da turma - pelos projetos de 2020 e 2021, mais comprometidos com uma educação antirracista e decolonial.

| Cena 14: último enlace do roteiro

Como último enlace proposto no Ato IV, está a pesquisa-ação e prática pedagógica. Minha trajetória profissional iniciou com muito contato com as obras de Freire e muitas experiências com a pesquisa-ação. Tive outras vivências, mas os princípios dessa metodologia continuaram presentes. Segundo Christiê L. Casanova (2017, p. 23-24), “pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os professores buscam efetuar transformações em suas próprias práticas”, que compreendem o movimento dialético, de reflexão-ação-reflexão, isto é, fazer e pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996/2013), uma reflexão crítica sobre a prática de forma cíclica e permanente. A pesquisa-ação no fazer pedagógico parte da ideia que “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 1996/2013, p. 30-31), dessa forma, ela permite planejar, implementar, descrever, avaliar mudanças e melhorias do trabalho pedagógico, por meio de uma investigação de processo permanente (CASANOVA, 2017).

Ao analisar minhas práticas pedagógicas, percebo que a construção dos projetos com os estudantes, seu processo, aplicabilidade e resultados convergem muito com a pesquisa-ação, pois os participantes, docentes e discentes, têm participação ativa em todas as etapas, incentivando ações coletivas que promovam transformações. A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa qualitativa, muito apropriada para o trabalho em equipe, pois favorece discussões e participação coletiva em todo o processo. Segundo Michel Thiollent (2011, p. 21), ela só é classificada como pesquisa-ação quando de fato há “uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”, uma vez que os problemas a serem resolvidos podem ser variados, dando ênfase a três aspectos: “resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento”.

Gisele Lorenzi (2021) esquematiza três momentos de entrelaçamento da dialética e da interdisciplinaridade, a partir da análise de Gadotti (1996) ao método freiriano, destacando: investigação temática, tematização e problematização. O processo investigativo envolve totalmente estudantes e educadores, aliás, todo processo ocorre em conjunto, pois nessa etapa se investiga a leitura de mundo dos estudantes, buscando um problema a ser resolvido. Na tematização se codifica e decodifica esses temas buscando “seu significado social, tomando assim, consciência do mundo vivido” (LORENZI, 2021, p. 63). Por fim, a problematização busca avançar no pensamento genuíno de consenso, adquirindo um olhar crítico capaz de gerar “transformações do contexto vivido” (LORENZI, 2021, p. 63).

Acredito que o trabalho na Lumiar possibilita a aplicação da pesquisa-ação como prática metodológica de ensino, mesmo que, por vezes, com algumas contradições, reinvenções ou adaptações compelidas pelo modelo de ensino Lumiar e/ou pelo contexto que trabalhamos, no qual situações-limites ainda parecem “distantes”. O projeto institucional, segundo o modelo Lumiar (2016),

[...] instaura uma dinâmica coletiva e colaborativa, apresenta a possibilidade de integração de conteúdos de diferentes componentes curriculares e pressupõe um olhar investigativo do estudante. Tendo o tutor identificado um tema comum do grupo e a possibilidade deste tema apresentar uma problemática que se configura como um Projeto, o grupo passa a compartilhar de um objetivo que norteará suas ações e seu processo de aprendizagem. Inaugurado o cenário de um Projeto, cada estudante a seu modo, quando se percebe corresponsável por um resultado, aciona habilidades gestoras simples ou complexas e se depara com o que o Modelo Lumiar considera prioritário em termos educacionais: o estabelecimento de relações diversas entre fatos, estratégias, ações e outros elementos que toda prática aciona.

Sendo assim, a Lumiar prevê etapas do projeto que convergem com a pesquisa-ação, uma vez que é uma metodologia viva, que envolve a todos sem hierarquizações no seu processo. As contradições ou reinvenções que vejo ao fazer essa relação estão ligadas às situações-problemas que desencadeiam a necessidade do projeto, pois, na Lumiar, o diagnóstico visa identificar interesses e necessidades, o que por vezes pode ser entendido como outras possibilidades metodológicas, permanecendo a ideia de pesquisa-participativa. Dessa forma, nem sempre agrega-se à concepção de Thiollent (2011, p. 21), que diz que, para se caracterizar como pesquisa-ação, é preciso que a “ação não seja uma ação trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada”, elencando possíveis ações como reivindicatórias, de caráter prático e de resolução de problemas, por exemplo. Na Lumiar há muito cuidado com o diagnóstico de situações que merecem a construção de projetos, uma vez que há uma abertura para interesses dos estudantes, mas nem sempre o que pulsa no grupo corresponde com uma expectativa de situação-limite ou problema a ser resolvido. Na maioria das vezes, sim, mas não se castram projetos que emanam simplesmente do desejo de “aprender por aprender”.

Concepção, aliás, que também considero transformadora, pois o desejo pelo aprender também é político e resulta em transformações, visto que sempre nos modificamos com novas aprendizagens e ao longo do processo muitas novas questões podem ser trabalhadas. Sendo assim, mesmo que a pesquisa-ação se misture a outras concepções metodológicas, podemos identificar muitos de seus princípios nos relatos das práticas pedagógicas.

Uma vez que todos os envolvidos participam de todas as etapas do processo, “os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham papel ativo” (THIOLLENT, 2011, p.

28), os estudantes com seus/suas tutores(as) envolvem-se desde a fase exploratória, diagnóstica do problema ou do tema relevante. Assim, definem juntos a temática, mesmo que educadores façam suas cartografias em momentos sem os estudantes para analisar e mapear as necessidades e interesses, os temas não são definidos sem que a participação dos estudantes faça parte. Essas cartografias são realizadas por muitas mãos e muitas vozes participam da definição das temáticas, que não são triviais, mas significativas e justificadas, afinal, “um tema que não interessar à população não poderá ser tratado de modo participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 60).

Assim que as temáticas são definidas, os mestres de cada área encontram suas turmas para traçar as etapas do projeto: o que os impulsiona e qual o problema (interesse/necessidade). Segundo Thiollent (2011, p. 63), “o problema da transformação colocado como passagem de uma situação inicial para uma situação final (ou desejada) é definido em função de estratégia ou de interesse dos atores”. Essa etapa de definição e compreensão do problema tem sido cada vez mais aplicada com rigor e diálogo com os estudantes. Lembro de muitos momentos entre estudantes e seus mestres, em que os educadores estimulavam-os com perguntas, como “esse tema é mesmo relevante?”, “no que vai agregar?” e “que mudança isso provocará no mundo ou em suas vidas?”. Um desses episódios pode ser bem exemplificado através de uma memória: na cartografia do F3, em 2021, surgiu a necessidade de o grupo trabalhar em equipe, metendo a mão na massa, construindo algo concreto juntos, pois há pouco tempo haviam voltado para o presencial e estavam com dificuldade de se aproximar de pessoas e possuíam o desejo de sair um pouco do virtual e deixar algum legado.

Decidiram, por fim, que queriam ter marcenaria, lembro da conversa com a mestre de matemática que, ao planejar, os questionou: “mas vocês querem marcenaria por quê?”. Alguns diziam que era para fazer objetos para casa, casinhas de cachorro para colocar na rua ou para alguma ONG. Todas essas respostas deixaram a turma reflexiva, percebendo que seus argumentos não justificam sua escolha, não parecendo relevante o projeto, apenas uma ação superficial. Porém, as suas necessidades de construir algo com suas próprias mãos, em equipe, era evidente, e, por isso, as discussões continuaram. Em outra aula, com a presença do mestre de marcenaria, a discussão continuou, em que questionei: “qual a relevância dessa ação?”, “onde vocês pretendem chegar?” e “o que querem transformar?”. Mais diálogo foi necessário até que chegaram a conclusão que queriam fazer algo que motivasse a convivência entre estudantes, como um banco ou um balanço. “Mas quem precisa disso?”, alguém perguntou e uma estudante respondeu: “podemos fazer e doar para uma escola pública”. Mais discussões seguiram: “fizemos algum estudo para saber se alguma escola deseja ganhar um banco?”, “será

que é um banco que a escola pública precisa?”, “o que será que a escola pública realmente precisa?”, “quem está precisando de espaços para convivência?”, “sabemos o que essa precisa, conhecemos essa escola?” e “se ela precisasse, seus próprios estudantes não fariam um projeto para isso?”. A discussão ficou em suspenso, pois era recreio e ninguém chegou a um consenso com argumentos claros.

No retorno do recreio a discussão tomou outro rumo, pois, durante o intervalo, os estudantes olharam para sua escola de uma forma diferente, se dando conta de que eram eles próprios que necessitavam de um espaço de convivência. Como ainda estavam desconfortáveis com o retorno do isolamento, queriam construir algo juntos para conviverem mais nesse espaço. Assim surgiu o projeto de marcenaria, em que os estudantes construíram um deck lindíssimo em volta de uma árvore no pátio, muito utilizado até hoje. Ainda, emergiram questões muito importantes que puderam também ser trabalhadas.

Este sucinto relato procurou evidenciar como acontece a troca de ideias para a construção de um projeto, cada vez mais buscando um problema, uma ação relevante, algo que transforme. As etapas da pesquisa-ação que preveem estudo teórico, seminários de discussões, plano de ações, avaliação dos processos e constante reflexão-ação-reflexão (THIOLLENT, 2011) também são praticadas com outros nomes, mas com a mesma essência.

Nos dois relatos que fiz no Ato IV procurei evidenciar alguns princípios fundamentais da pesquisa-ação em minha prática pedagógica, como o planejamento coletivo, as ações coletivas, o diálogo sempre presente, a reflexão coletiva sobre a prática e tomada de novas ações e as possíveis transformações que a metodologia de pesquisa-ação é capaz de gerar. Lembrando que pesquisas vivas abrem possibilidades para mudanças ao longo do processo e o uso de outras metodologias que vêm a agregar.

ATO V

**As cortinas se fecham e as luzes se apagam,
mas a trupe já pensa no próximo espetáculo**

*Beatriz – Como deixamos o ódio tomar conta das
relações das pessoas? Como ficamos calados
quando começaram a tirar nossos direitos?
Se eu pudesse voltar no tempo, eu iria para
a rua, conversaria com meu vizinho, abraçaria
os ressentidos, ensinaria democracia aos
jovens iludidos pelo autoritarismo...*

*Márcia Tiburi e Rubens Casara (2021)
Um fascista no divã*

| Cena 15: as marcações de palco

Minha dissertação se constituiu, de certa forma, como eu construía montagens teatrais com meus grupos de adolescentes nas oficinas de teatro. Como narrei no Ato I, eu nunca sabia como seria o processo, o que aconteceria, qual seria o resultado, que cenas comporiam o roteiro, quem seriam as personagens, que tramas e dramas estariam envolvidos. Dois sentimentos estavam presentes ao iniciar uma oficina de teatro: receio e excitação. Posso traduzir o receio como aquele frio na barriga, ver ‘adolescentinhos’ sedentos por vivências e por provar da experiência de um palco, sem eu poder dar qualquer garantia de sucesso, sem saber se daria certo ou não, apenas a certeza que nos entregaríamos à experiência que nos propúnhamos gerava sempre incertezas assustadoras. Já a excitação vinha justamente das incertezas, do desconhecido, do desafio e das infinitas possibilidades que eu sequer poderia imaginar.

A mim, que sou ansiosa, não foi tarefa fácil compor todas as cenas para a montagem desse espetáculo/pesquisa, pois muitas questões amedrontavam: e se faltarem cenas? E se elas não conversarem entre si e não fizerem sentido algum? E se, ao fecharem as cortinas, eu não ouvir a plateia? Fazendo essa analogia com as montagens teatrais, lembrei que não havia segurança alguma diante do desconhecido, mas que, mesmo assim, valia sempre muito a pena, pois, indiferente do resultado, o processo era sempre de sucesso, sempre único e de aprendizagens incríveis. Mas, e os resultados? Só passando pelo processo, assim como pelas montagens, é que fui construindo cenas aleatórias para compor a investigação a que me propus.

O início do mestrado foi um período muito difícil, de medos, incertezas e angústias. Confesso que estava imediatista e buscava pelo método e metodologia como se precisasse dele antes de tudo: quero um método! Preciso dele! Onde ele está?

Nesse processo, minha maior parceria e apoio foi meu orientador Marcelo Eichler, que, por vezes, afligia-me com o construtivismo dele, desejando secretamente que ele fosse mais tradicional e me dissesse o que fazer de forma imediata. Ria comigo mesma ao pensar sobre esse desejo secreto. Perceber que eu queria as coisas prontas, dadas e claras, contrariando toda minha construção como educadora, me trazia uma contradição deveras engraçada. Logo eu, oposta a pensamentos prontos, que acredito nas perguntas, no processo, que instigava meus estudantes e adorava seus desconfortos em busca de suas respostas, via-me na posição de estudante/pesquisadora agindo exatamente como alguns dos meus alunos, estressada porque o caminho não estava dado facilmente, tendo que pensar, estudar, investigar, vivenciar o processo e construir meu próprio caminho metodológico.

Processo este que é sofrido, pois é contraditório. Na minha ansiedade, percebi que estava bastante condicionada e contaminada com metodologias de pesquisa tradicionais ao pensar em pesquisa acadêmica. Adestrada às concepções de pesquisas tradicionais, padecia por não me entregar ao processo que eu mesma defendo como educadora. Precisei muito das palavras de incentivo e calma de meu orientador, que dizia que eu encontraria meu caminho, que não precisava me desgastar procurando por ele, apenas vivenciar o mestrado e seu processo, e tudo iria se revelando. Demorei para aceitar que a metodologia era parte do processo, que ela me encontraria de forma orgânica, que o caminho se faria caminhando e que a metodologia se construiria nesse caminhar. Demorei, inclusive, para relacionar a metodologia da minha prática pedagógica com a prática de pesquisa. Penso que são resquícios de aprendizagens fragmentadas. De tanto ouvir teoria e prática, precisei lembrar que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996/2013, p. 40).

Quando finalmente o método me encontrou, as metodologias se revelaram, a ansiedade transformou-se em encantamento e paixão, valendo a pena o caminho árduo trilhado com meu orientador. Assim como sempre valia a pena aguentar as reclamações dos meus estudantes para, no fim, contemplar o brilho no olhar de cada um com suas próprias conquistas cognitivas.

Minhas primeiras cenas para compor a peça teatral, ou seja, as primeiras etapas da pesquisa foram compostas pela perspectiva teórica, pois, através da imersão em obras de autores que abordavam temas pertinentes à temática, fui conduzida a compreender o problema de forma profunda, entendendo como ele emerge e opera.

Essa revisão bibliográfica foi fundamental para a análise das narrativas que se sucederam, pois, com suporte teórico, foi possível revelar a relação entre neoliberalismo e Sociedade das Plataformas, que resulta nos negacionismos e neofascismo de nossos tempos. Compreendendo a explosão de ignorância e a gravidade desse fenômeno para toda sociedade, principalmente para os mais vulneráveis. Também foi possível reconhecer o reflexo dessa ignorância na educação, em especial no ensino de história. Esse estudo teórico revelou e reforçou os desafios que, como educadores, temos com nossos estudantes adolescentes, superexpostos e subjetivados pela Sociedade das Plataformas, uma sociedade de controle, vigilância e manipulação.

A pesquisa bibliográfica também foi fundamental para a construção e interpretação dos conceitos que contribuíram para traçar um caminho que levasse à compreensão da necessidade de uma contra-educação, fundamentada no pensamento de Freire, Tiburi e hooks, que acreditam em uma educação que liberta. O diálogo com autores da área do ensino de história e do teatro

contribuiu para o entendimento do conceito de letramento histórico e, enquanto aliado à linguagem teatral, podem convergir com uma proposta de contra-educação.

Busquei em pesquisadores e pesquisadoras brasileiros(as) as principais referências para alcançar essas compreensões e conceitos, assim como pesquisadores(as) da cidade de Porto Alegre, por entender que o problema envolvido, mesmo que seja uma questão macro em alguns aspectos, e sua forma de operar é muito singular e local, precisando de olhares muito próximos. Esse olhar, tão próximo geograficamente e culturalmente, foi atravessado por outros(as) autores(as) dos quais, em diálogo, contribuíram com ricas conclusões.

Certamente, essa opção por buscar respostas nas produções mais próximas do problema da pesquisa acabou afastando outros possíveis referenciais, resultando em perdas e ganhos. Se, por um lado, usar como base fundamental pesquisadores(as) brasileiros(as) agrega porque o contexto é importante, já que não precisamos sempre buscar “fora” as respostas para nossos problemas, rompendo um pouco com o pensamento colonizado. Por outro lado, senti falta de aprofundar leituras sobre as referências das minhas referências, isto é, o velho “beber da fonte”, ler os clássicos referenciados pelos autores que usei, como Foucault, Adorno, Bourdieu, Deleuze e Karl Marx, por exemplo, sendo um aprofundamento que penso ser necessário para a próxima etapa de minhas pesquisas.

Para além do aprofundamento teórico, buscando atingir os objetivos propostos, necessitei fazer uma investigação narrativa. Para tanto, adotei a PEBA, mais precisamente a a/r/tográfica, pois é uma metodologia que considera a própria linguagem artística e a identidade do artista/pesquisador/professor nas análises. Para a qualidade da investigação narrativa, a perspectiva híbrida da a/r/tografia foi fundamental, pois as experiências pedagógicas enquanto artista/educadora - uma vez narradas de forma escrita - encontraram a pesquisadora, que analisou seu próprio processo criativo, fazendo conexões com os conceitos emergidos, como letramento histórico, linguagem teatral, negacionismos e neofascismo.

A memória se apresentou nesta dissertação como *plot twist*⁹⁰, pois, inicialmente, não tinha pensado em trabalhar com memórias. Quando estas foram requisitadas por serem pistas/cenas fundamentais, o caminho de minha pesquisa tomou outro rumo e assumiu outra forma. Percebi que (re)enviar-me ao passado propiciaria construir os significados e significantes necessários para responder à pergunta geradora da pesquisa.

⁹⁰ Segundo Wikipédia (2022d), *plot twist* é uma reviravolta no enredo, “é uma mudança radical na direção esperada ou prevista do enredo de um romance, filme, série de televisão, quadrinho, jogo eletrônico ou outra obra narrativa. É uma prática muito usada para manter o interesse do público na obra, para normalmente surpreendê-los com uma revelação surpresa. Quando acontece perto do fim de uma história, geralmente é conhecido como um final surpresa, uma conclusão inesperada que faz com que o público pare para reavaliar toda a narrativa e os personagens”.

Lembro que quando conheci a a/r/tografia e iniciei textos aleatórios descrevendo minha pesquisa de forma mais pessoal, inserindo minha vida na própria pesquisa e narrativa, senti culpa, me achava narcisista, como se estivesse fazendo algo errado. Somente praticando é que fui entendendo que uma coisa não está separada da outra; que rigor acadêmico não significa transformar a si e ao estudo em “objetos”. Dessa forma, doeu (re)visitar-me, doeu sair da subjetividade endurecida para a subjetividade aberta. Maçaneiro (2012, p. 7), ao falar do potencial da a/r/tografia, diz que é uma metodologia que “ênfatiza a inter-relação entre teoria, prática e criação, apaga fronteiras, propaga outros modos para a pesquisa baseada nas artes, possibilita escritas verdadeiras, saindo de um estado cientificamente enlatado para um lugar de permanente processo de negociações”.

Confesso que percebi que não consegui aplicar na escrita a performidade do meu processo criativo, mas senti mudanças, pois a a/r/tografia inspira mudanças pelo próprio ato criativo de escrever. Entretanto, apesar de não conseguir aplicar uma escrita criativa, senti mais liberdade e outras ideias surgiram. Penso, por exemplo, que faz muito sentido escrever a tese, caso se concretize minha intenção de pesquisa para o doutorado, em forma de texto dramático. Na produção escrita dessa dissertação, também observei alguns aspectos interessantes, como a dureza ou leveza da escrita de cada ato que está intimamente ligada a seu conteúdo.

Para construir a narrativa dos dois projetos que analisei, busquei não somente em memórias, mas recorri a registros da Plataforma Lumiar, aos meus diários de aula/vida e arquivos pessoais em que registrava planejamentos e guardava documentos. Segundo Dias (2013, p. 23), a a/r/tografia está baseada “no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo” e, nesse desafio de narrar práticas performativas, compreendi na própria feitura o trabalho de um(a) a/r/tógrafo(a), que é “reflexivo, recursivo, refletivo e responsável” (IRWIN, 2013, p. 30). Reflexivo, porque ao recordar, repensar e rever, emergiram significados que estavam submersos, chegando a fazer um estudo sobre mim mesma, como se fosse um espelho (HERNÁNDEZ, 2013). Recursivo, pois possibilitou compreender o caminho trilhado e as novas ideias possíveis a partir das vivências (re)vistas. Refletivo, porque não só meu processo criativo pedagógico foi pesquisado, mas pesquisei-me junto a ele, percebendo, na narração, limitações, preconceitos e negações que viviam em mim e que a pesquisa possibilitou questionar e transformar. Por fim, responsável, porque a análise não se desvinculou da ética.

A descrição dos processos criativos, através do conjunto de registros e da narrativa das memórias, me fez entender melhor a natureza rizomática da a/r/tografia, pois as conexões

possíveis levam a outras e a outras, e, assim, fui compreendendo sua incompletude, chegando a pensar que essa pesquisa pode, de fato, dar origem a tantas outras, uma vez que a pergunta inicial despertou várias outras questões. Essa compreensão motivou-me a ensaiar uma proposta metodológica que sirva como inspiração para mim e outros profissionais que desejem pesquisar a potência das artes conectada a letramentos. Por fim, acredito que o caminho metodológico construído me conduziu com qualidade ao esclarecimento da pergunta geradora desta pesquisa.

| Cena 16: novas montagens sugerem novos ensaios

Aprofundando mais sobre pesquisas vivas, proponho, na última cena dessa dissertação, um diálogo entre pesquisa-ação e a/r/tografia, visando, através desse enlace, ensaiar um caminho metodológico que possa contribuir com futuras pesquisas de artista/pesquisador/professor que percebam a arte como possibilidade para letramentos. Também, tenho interesse particular em ensaiar possíveis caminhos metodológicos, pois a pesquisa atual contribui para meu entendimento de como a potência teatral pode minimamente enfrentar negacionismos e neofascismo, porém, acredito ser potente e esclarecer uma pesquisa de campo focada neste tema através de uma oficina de teatro, encontrando parceria entre adolescentes que estejam dispostos a analisar esses fenômenos comigo e a colaborar com o campo da educação.

Ao relatar os desafios que surgiram na qualificação de meu projeto, percebi o óbvio (que não se mostrava tão óbvio): que meu trabalho pedagógico já estava orientado pela metodologia da pesquisa-ação e, conhecendo melhor a a/r/tografia, penso seguir e aprimorar sua aplicação no trabalho pedagógico, nas pesquisas e na vida. A a/r/tografia sustenta-se na pesquisa-ação por ser uma prática viva. Segundo Irwin (2013, p. 28), ela “se liga intimamente a pesquisa-ação”, pois

[..] tal como acontece na pesquisa-ação a a/r/tografia, muitas vezes, tem um caráter intervencionista. A/r/tógrafos concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros.

Se a pesquisa-ação pressupõe uma investigação aberta, que respeita a possibilidade de novos caminhos, respeitando o imprevisível e apostando no devir e no tornar-se, pois tem como base o processo dialético de reflexão-ação-reflexão, ela converge com a a/r/tografia em sua metodologia, pois “pensamento e ação estão inextricavelmente ligados através de um círculo hermenêutico de interpretação e compreensão” (IRWIN, 2013, p. 130). Círculo esse que nunca

se rompe, pois novos conhecimentos afetam os já existentes, que também afetam os recém adquiridos, em um processo que também é de permanente ação-reflexão-ação.

O método qualitativo da pesquisa-ação se caracteriza como tal se há realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema observado. Nesse caso, o pesquisador - ou os pesquisadores - “desempenha papel ativo no equacionamento dos problemas observados, acompanhando, avaliando ações desencadeadas pelos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21). A a/r/tografia propõe projetos colaborativos e de intervenções artísticas, sugerindo formas de representar a criatividade dos participantes, do processo e do próprio artista/pesquisador/professor, entretanto seu desafio, que “é ir além da produção de textos ou imagens impactantes e chegar a mobilizar a nós mesmos e outros à ação, de maneira que o efeito da pesquisa - da participação nela - seja melhorar nossas vidas” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 57).

Tanto pesquisa-ação quanto a/r/tografia acreditam que as ações visam transformações. Hernández (2013) reforça que a participação dos sujeitos do processo torna-se importante, pois, a partir do seu fazer artístico e das manifestações de suas emoções, transformações são possíveis. Por transformação, minha compreensão aproxima-se da ideia de Freire (1967/2020, p. 113), que acredita na transformação como a “transitividade da consciência ingênua para a consciência crítica”. Uma compreensão da realidade alienada gera ações acrílicas e manipuláveis pela hegemonia estabelecida, adaptando-se à realidade em vez de transformá-la. Já com o desenvolvimento da consciência crítica, as ações visam à transformação do mundo em busca da libertação (FREIRE, 1979/2005).

Minha proposta é miscigenar essa íntima relação de metodologias, uma vez que o foco que sugiro pesquisar é o teatro como possibilitador de letramento histórico para o enfrentamento de negacionismos e neofascismo, já havendo no próprio tema uma interdisciplinaridade. Investigar temas ligados às artes e aos letramentos históricos, principalmente a partir de lentes críticas e conectadas com uma educação engajada, envolve olhares de múltiplas áreas, não só da potência da arte através da prática teatral, do conhecimento histórico que contribuirá com ampliação de repertórios, das fontes de entendimentos e de referências para com a compreensão de fenômenos atuais, como também na forma de divulgação da pesquisa.

Essa é uma proposta que envolve olhares de múltiplas áreas, inclusive das Ciências Sociais, visto que, além de autores e autoras dessa área - que contribuem com a compreensão da Sociedade das Plataformas -, está imbricada a metodologia da pesquisa-ação, apropriada para alcançar os objetivos almejados. A potência teatral precisa do envolvimento e, para tanto, a pesquisa-ação tem como proposta que as interpretações da realidade observada e as ações

propostas sejam objetos deliberativos de reflexão-ação-reflexão-ação (LORENZI, 2021, p. 79) e que possibilitem compreender complexidades e subjetividades que não poderiam ser analisadas através de métodos ou ferramentas duras e fechadas. Afinal, uma pesquisa que propõe práticas teatrais pressupõe entrega, envolvimento e desconstruções que geram novas construções, de modo que metodologias duras que coloquem o pesquisador apenas como observador, assim como participantes da pesquisa, como meros objetos passivos, não faz sentido para o que se pretende pesquisar.

Nesse sentido, a/r/tografia como uma PEBA vem a agregar, pois, apesar de ser uma metodologia considerada nova, tem crescido proeminentemente nas Ciências Sociais e Humanas. Segundo Dias (2013, p. 13), publicações são importantes pela “possibilidade de as artes influenciarem a construção de saberes em vários campos de conhecimento, em particular nas ciências humanas”. Valorizando e corroborando com pesquisas que empregam a arte em seus processos de pesquisa em um “amplo espectro dos tipos de pesquisa e investigações utilizadas pelos pesquisadores, incluindo formas literárias, performance, poesia, artes visuais, vários tipos de mídia, narrativa, arte popular, artefatos, visualidades e muito mais” (DIAS, 2013, p. 13). Assim como, no caso desta proposta de pesquisa, a linguagem teatral como possibilidade de letramento histórico.

Se por um lado a pesquisa-ação foca na criticidade, na ação e transformação, introduzindo “maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta” (THIOLLENT, 2011, p. 30), a a/r/tografia não só comunga destes elementos como agrega e seu foco no processo artístico amplia a visão por

[...] investigar sobre a criatividade (os conteúdos da investigação) e sua interpretação (uma explicação dos conteúdos) o participante na investigação se fortalece, a relação entre investigador acadêmico e o investigador participante se intensifica e se faz mais igualitária, e os conteúdos culturalmente mais exatos e explícitos, dado que se utilizam tanto formas de conhecimento emocionais como cognitivas (HERNÁNDEZ, 2013, p. 44).

A a/r/tografia, além de pesquisar a partir do processo criativo, investiga “fenômenos relacionados a comportamentos humanos, relações sociais ou representações simbólicas” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 42). Por isso é híbrida, podendo somar-se com investigações etnográficas e bibliográficas, narrativa, performática, autobiografia, dança e movimento, poesia, música, literatura, leitura teatral, multimídia, hipertexto, práticas criativas, estudos acadêmicos e “perspectivas que olham o sujeito e a narrativa que dá conta da experiência” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 42). A a/r/tografia também oferece a possibilidade dos a/r/tógrafos recolherem uma vasta quantidade de dados, como levantamentos, coleta de documentos, entrevistas, observações, histórias de vida, lembranças e fotografias, sendo um processo que os

próprios participantes também podem ser a/r/tógrafos, analisando seus próprios processos. Esse conjunto de dados possibilita uma complexidade de conexões que podem gerar desvios ao longo do caminho. Segundo Irwin (2013, p. 30),

[...] permitir a alguém obter mais informações ao longo do caminho ao desviar da rota original e explorar outros caminhos pode parecer uma viagem sem foco, entretanto, ironicamente, pode ser considerada até mais focada ao compreender as particularidades do lugar. Escolher conexões nos proporciona uma compreensão entendida como rota original. Além disso, embora o ponto B possa ter sido o destino original, a região do ponto B pode tornar-se o foco. Em vez de mover do ponto A ao ponto B, exploramos o contexto do entre-lugar e, assim, apreciamos a complexidade e particularidade desse espaço.

Na a/r/tografia, além da multiplicidade de técnicas, procedimentos, interpretações e apresentações, há um estímulo à escrita como parte do processo criativo, encorajando “modos criativos de representação que reflitam a riqueza e a complexidade das amostras e dados de pesquisa e desse modo promovem múltiplos níveis de envolvimento, que são simultaneamente cognitivos e emocionais” (DIAS, 2013, p. 24). Essa escrita não convencional pode valer-se de outros modos, como imagens, dança, performance e, inclusive, ser uma escrita performativa.

A partir da atual pesquisa, concluí que, mesmo que estejamos muito cientes da gravidade dos negacionismos e neofascismo de nossos tempos, também somos afetados por eles. Portanto, a a/r/tografia ajuda a compreender as questões que emergem do próprio pesquisador, uma vez que ele é analisado junto a seu tema de pesquisa. Uma proposta muito interessante quando o tema envolve questões tão complexas, como os fenômenos da Sociedade das Plataformas.

Sendo assim, segue uma proposta de roteiro utilizando a pesquisa-ação crítica enlaçada à a/r/tografia como instrumento pedagógico e científico. Uma pesquisa que visa descrever e analisar experiências performativas (em que o pesquisador estará diretamente envolvido na ação dos pesquisados) com a finalidade, obviamente utópica, de uma transformação ou conscientização através do conhecimento histórico e da criticidade provocada pela prática teatral. Acredito que através da a/r/tografia seja possível fazer uma imersão nas práxis do grupo social que estiver envolvido no estudo, a partir da qual será possível extrair as perspectivas latentes, o oculto, as sombras que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, acredito que uma pesquisa colaborativa, participativa e baseada em arte se assume como um caráter de criticidade, criatividade e autocrítica, fundamentais para compreensão do problema. Sua capacidade de gerar processos dialéticos de reflexão-ação-reflexão coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem

utilizadas, contribui na formação do pensamento crítico. Segundo Maria Amélia Franco (2005, p. 486),

[...] a pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos.

A pesquisa-ação requer, para seu exercício, uma imersão na intersubjetividade da dialética do coletivo, pois busca conhecer e intervir na realidade que pesquisa, considerando as relações humanas como hiperconexões por meio de saberes partilhados e optando por um conceito de racionalidade comunicativa. Na ação comunicativa, os participantes podem chegar a um saber compartilhado, que vai tecendo uma estrutura interacional de confiança e de comprometimento, tornando o agir subjetivo possível, através de interações que permitam a criação de um clima de cumplicidade e de participação.

Para tanto, segue uma organização-roteiro para a aplicação de uma pesquisa que visa compreender como a potência do teatro possibilita trabalhar conceitos históricos, contribuindo para o letramento de adolescentes no contexto da Sociedade das Plataformas, combatendo negacionismos e neofascismo, com o entendimento de que “o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível” (THIOLLENT, 2011, p. 55).

(I) Atividade de sensibilização

Apresentar aos estudantes do colégio em que se fará a proposta da pesquisa-ação crítica unida à a/r/tografia uma proposta de criação de uma oficina de teatro com o objetivo de letramento histórico para problematizar temas relacionados à Sociedade das Plataformas.

Entregar Termo de Consentimento para os interessados. A ética deve permear toda a pesquisa.

(II) Fase exploratória

Etapa de investigação e mapeamento do perfil do grupo de adolescentes da Educação Básica disponível para o trabalho de pesquisa; aplicação de formulários e entrevistas individuais não totalmente estruturadas. Salienta-se que a pesquisa-ação e a a/r/tografia preveem o uso de questionários e entrevistas individuais convencionais “utilizados como meio de informação complementar” (THIOLLENT, 2011, p. 33). Esse inventário inicial busca elencar os temas e assuntos que são recorrentes como os mais negados pelo grupo de estudantes em estudo,

surgindo possíveis temáticas, como diferenças de gênero, racismo, branquitude, diferenças sociais no Brasil, defesa da Terra Plana, evitamento vacinal, dietas absurdas, fascismo e neofascismo, ou temas ligados ao revisionismo histórico, como negação do holocausto promovido pelo nazismo, da ditadura no Brasil, do envolvimento dos Estados Unidos nas ditaduras da América Latina. Temas ligados a pensamentos neofascistas também poderão ser identificados como racismo e desigualdade racial.

A partir da análise do levantamento de sensibilização, torna-se possível identificar os assuntos que os indicadores apontam como mais problemáticos e presentes correlacionados com os negacionismos e o neofascismo. É importante destacar, porém, que esse levantamento inicial serve apenas para fins de ponto de partida, pois os elementos ligados à negação e ao neofascismo podem aparecer ao longo do processo, na observação do cotidiano e dos exercícios teatrais ou nos diálogos das rodas de conversa.

Para a coleta qualitativa dos dados, sugiro a aplicação de formulário digital de preenchimento anônimo com as seguintes perguntas: Qual a sua idade? Com qual gênero você se identifica? Em qual bairro você mora? Como você se autot classifica socioeconomicamente? Como você se autodefine étnico-racialmente? Quais são suas fontes de pesquisas? Qual plataforma digital você mais acessa? Quanto tempo, em média, você gasta por dia na internet? Quais seus maiores interesses ao navegar na internet?

Em uma segunda etapa, sugiro a realização de uma entrevista individual, não totalmente estruturada, em que não haja imposição ou ordem rígida de questões, para que o entrevistado discorra sobre o tema proposto por meio de uma conversa leve e informal. Havendo apenas um roteiro-guia de conversa, que pode ser flexível quanto à ordem, já que o objetivo é diagnosticar temas latentes ligados à temática proposta. Importante que as entrevistas sejam gravadas⁹¹, porém não transcritas, apenas servindo para que a pesquisadora consiga analisar as falas posteriormente, para a coleta de informações. Apenas falas significativas podem ser apresentadas na apresentação da pesquisa. Sugiro, para tanto, uma tabela sem o nome dos estudantes, conforme segue.

⁹¹ A autorização para a gravação deve estar expressa em termo de consentimento, tanto da família quanto dos estudantes, porém, dizendo respeito apenas à voz, uma vez que não será necessário gravar a imagem.

Entrevistado /número	Falas significativas	Problematização	Visão negacionista ou visão de cunho neofascista (conceito)
4	xxxxxxx	?	yyyyyyy

Durante a entrevista, os registros são fundamentais, podendo ser inscritos em um diário de campo, anotando o que for presenciado/observado/constatado, aquilo que chama a atenção. Procurar limitar ao máximo a intervenção no discurso do entrevistado. Para que a conversa flua e se evitem perguntas previamente roteirizadas, sugiro a seleção de imagens que sirvam de guia para a conversa. Sugestão de imagens: grupo representativo de pessoas LGBTQIA+; manifestação de pessoas negras lutando por direitos; homem com vestimenta da Ku Klux Klan em Porto Alegre; pessoas com corpos gordos; negros em alta posição social e brancos em situação inferior socialmente; manifestação a favor das cotas raciais; Terra Geoide x Terra Plana; feminicídio; movimento feminista; violência policial na periferia; crianças se vacinando contra a covid-19; ditadura no Brasil; imagens de bairros de Porto Alegre que representem segregação racial; exemplos atuais de gentrificação na cidade de Porto Alegre; imagem do holocausto provocado pelo nazismo; indígenas na universidade sob a posse de aparelhos eletrônicos; neonazista em torcida de futebol; indígenas protestando contra medidas que dificultam a demarcação de terras; manifestação do Movimento dos Sem-Terra; ser humano chegando na Lua; Floresta Amazônica em chamas; manifestação reivindicando medidas concretas para combater o aquecimento global e para frear as emissões de CO₂ etc.

Algumas questões que podem ser levantadas na conversa com os estudantes:

- Divida as imagens entre aquelas que lhe agradam e as que lhe desagradam. Se você pudesse acrescentar uma imagem em cada grupo, qual você traria para compor?
- Você quer justificar suas escolhas?
- Todas as imagens representam cenas reais? Quais não? Por quê? Em caso de todas serem reais e você ter o poder de eliminar uma do planeta, deixando de ser real, qual seria? Por quê?
- Qual imagem você mais repudia? Por quê?
- Qual imagem você gostaria que fosse uma realidade concreta? Por quê?

Após as entrevistas individuais, é importante agendar um encontro inicial coletivo. Nesse primeiro encontro, planejar dinâmicas para os estudantes se conhecerem melhor,

apresentar a proposta dos demais encontros, escolher o nome da oficina de teatro, estabelecer os combinados, assim como propor uma roda de diálogo para conversar sobre as imagens usadas na entrevista individual. Será possível, também, fazer alguns exercícios e jogos teatrais usando as imagens como motivação, porém, o objetivo desse encontro ainda deve ser diagnóstico para a organização da oficina. Para tanto, uma outra possibilidade muito coerente, dependendo do grupo que fará parte da pesquisa, é substituir a conversa individual com as imagens pelo trabalho prático teatral, isto é, já propor que em pequenos grupos se crie uma cena inspirada na imagem ou mesmo as imagens serem usadas como estímulos para improvisos, pois a própria forma de apresentar já revela a interpretação/posição do grupo/indivíduo diante da temática. Lembrando que as características do grupo constituído é que revelará o melhor caminho a seguir.

(III) Fase de tematização

Realização do mapeamento das informações, dos registros e das análises em diário de campo. As informações coletadas, seja nas gravações ou no diário, serão organizadas em um arquivo digital, formando um inventário. Uma vez realizado o mapeamento, serão estabelecidos três temas para o trabalho prático inicial na oficina de teatro.

A partir da definição dos três temas iniciais, os encontros serão planejados tendo como referências autores do teatro como Viola Spolin, Gilberto Icle, Bertolt Brecht, Augusto Boal e outros coerentes à proposta de práticas performativas, assim como referenciais de história, que serão selecionados conforme os temas definidos. É importante destacar que há muitas formas de definição dos temas previstos na pesquisa-ação a/r/tográfica, sendo uma opção definir temas que emergem “progressivamente das discussões exploratórias” (THIOLLENT, 2011, p. 60). Entretanto, a pesquisa é aberta e, a cada encontro, através da roda de diálogo e das práticas performativas, poderá ser possível seguir caminhos imprevistos, por isso, “deve-se deixar claro que o tema e as questões práticas a serem tratadas devem ser absolutamente endossadas pelos participantes, pois não poderiam participar numa pesquisa sobre temas distantes de suas preocupações” (THIOLLENT, 2011, p. 60).

Outro aspecto relevante nessa fase de tematização será criar um banco digital de referências teóricas (textos, imagens, filmes etc.) que poderão servir para sensibilizações e referências nos encontros com os estudantes. Eles também poderão sugerir e alimentar esse banco de referências a partir de suas próprias pesquisas, que deverão ser orientadas e acompanhadas, também podendo virar temática de trabalho, caso se perceba que os estudantes não usam fontes confiáveis. Afinal, segundo Thiollent (2011, p. 69), para que a pesquisa-ação seja efetiva, “é preciso, em cada instante, procurar informações pertinentes relacionadas ao

assunto focalizado”, sendo os estudos coletivos muito importantes para uma aprendizagem significativa à medida que evitam que discursos sobre teoria e prática se tornem inoperantes.

Como última estratégia da etapa de tematização, sugiro o convite para que os(as) estudantes também sejam a/r/tógrafos(as), registrando seus processos artísticos, experiências, aprendizagens, emoções, reações e pensamentos, da forma que optarem, como imagens, vídeos, diário, entre outras. Hernández (2013, p. 55) diz que “a representação artística opera facilitando a empatia ou nos permitindo ver através do olhar do pesquisador/artista”, um processo que pode ser vivenciado também pelos(as) estudantes.

(IV) Fase de programação-ação

Formado o grupo de teatro para adolescentes e estabelecidos os acordos de funcionamento da oficina, é importante apresentar um cronograma inicial para discussão e aprovação dos participantes. A oficina pode contemplar oito encontros de trabalho prático, com três horas de duração, havendo mais dois encontros para ensaio dos esquetes escolhidos como mais relevantes e para a apresentação aos demais adolescentes da escola, além de mais um encontro para a avaliação do processo e confraternização, totalizando 11 encontros com 33 horas.

Como sugestão de proposta inicial, a metodologia da oficina pode seguir o seguinte roteiro:

Tema do encontro	
Conteúdo e habilidades	
1) Aquecimento	Exercícios teatrais de aquecimento e de sensibilização para ativação e percepção do corpo, como as caminhadas de exploração do corpo e do espaço.
2) Atividades	Atividades que prevejam jogos teatrais, improvisos e atividades em grupo. Nessa fase, são inseridos momentos de leitura de referências para serem discutidas, encenadas ou para disparo de ideias.
3) Apresentação e feedback	Após cada exercício, quando houver plateia (se o trabalho não envolver o grupo todo, mas parte dele, os demais assistem), fazemos uma breve conversa sobre itens a melhorar, elementos destacáveis e assuntos que precisam ser mais aprofundados.
4) Roda final de diálogo	Essa roda visa à troca de ideias e ao desenvolvimento do diálogo e da escuta, além de retomar o trabalho do dia, seus aspectos mais relevantes, dificuldades

	e facilidades. Esse será o momento de diálogo sobre as temáticas trabalhadas, sendo possível, em algumas rodas, a leitura de textos, de fragmentos da literatura que contribuam com a conversa e aprofundamento dos assuntos.
--	---

Ao longo da oficina, devem ser usados variados recursos e metodologias, como jogos teatrais, leitura e estudo de textos científicos, literários e dramaturgicos, assim como improvisos e criação de textos coletivos. Além disso, através de performances e improvisos, pretende-se aplicar a pesquisa-ação para, coletivamente, avançar no estudo histórico e científico dos temas abordados. Concluo essa etapa ressaltando que os processos criativos e as respectivas reflexões sobre devem ser registradas em um diário de campo, lembrando que os registros podem ser escritos ou através de outras formas, como imagens, a fim de que sejam feitas posteriores análises dos registros/relato das experiências, sob o olhar da pesquisadora. Também é importante lembrar que a roda de diálogo é fundamental para troca de ideias, reforçando que “a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLENT, 2011, p. 28).

(V) Finalização

Penso que, a partir da análise dos dados, da escrita criativa e crítica, seja possível avançar fazendo uma proposta de intervenção pedagógica para o letramento histórico na área escolar das Ciências Humanas, conjuntamente com os(as) estudantes que participaram da pesquisa. Segundo Santos e Borre (2022, p. 312),

[...] é importante pensar-se enquanto sujeito que participa, produz e aprende, em uma mesma medida, de modo que o ensino, as práticas pedagógicas e o próprio processo criativo sejam simultâneos e em uma escala equivalente de relevância. Penso na pesquisa e no ensino das artes como uma aglutinação, de maneira associativa, contextualizando-me dentro das narrativas estudadas e ensinadas, jamais dissociando-me delas.

Levando em consideração os diversos aspectos do processo de aprendizagem, creio ser possível fazer uma proposta coletiva que contribua com o letramento histórico através da arte. Essa proposta, uma vez construída com o grupo, pode ser apresentada de forma criativa, transparecendo o processo artístico realizado na oficina. Certamente é uma proposta de pesquisa em que os envolvidos entendem a importância da temática, diferentemente de um grupo em que os negacionismos e tendências neofascista são uma convicção e que os mesmos se colocam como parte de um movimento. Para esses, acredito que a proposta de pesquisa caminhará por outra via, buscando na psicanálise a compreensão de por que adolescentes assumem ou

identificam-se tão profundamente com posições tão perversas e deletérias para si e para a sociedade.

| Cena 16.1: últimas observações

Como último aspecto a ser abordado, mas não menos importante, ressalto a questão da ética na pesquisa. A esse respeito, Thiollent (2011) elenca oito princípios: ato reflexivo, objetividade e clareza, dinamicidade, teoria e prática, publicidade, ética, prática social e política, e a não neutralidade. Destaco, nesse momento, a questão ética, pois, como a pesquisa enfoca adolescentes, precisa ser transparente e bem elucidada. Segundo Thiollent (2011, p. 85), “nenhum ato ou ação do pesquisado ou do pesquisador pode prejudicar ou gerar danos ao outro, o que pressupõe o respeito mútuo”, devendo também haver transparência em cada uma das ações “desde as mais simples, como na autorização de um registro fotográfico ou de áudio, até as que norteiam coleta, análise e interpretação dos dados e divulgação dos resultados”.

A pesquisa que proponho implica o envolvimento de adolescentes (12 a 18 anos), visando trabalhar com temas delicados, como negacionismos e neofascismo, temas pertinentes ao ensino de história, mas que não deixam de ser tópicos sensíveis se levarmos em consideração o contexto atual descrito no Ato II deste trabalho. Para tanto, respeitar as diretrizes e os princípios éticos de pesquisa com seres humanos, garantido a integridade física, moral, intelectual e emocional dos adolescentes é parte fundamental da proposta desta pesquisa.

Segundo Sônia Aparecida Siquelli (2017), toda investigação que envolva seres humanos precisa respeitar a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que especifica as exigências a serem seguidas pelos pesquisadores. Tal resolução foi atualizada conforme Resolução nº 510, promulgada em 2016, logo, os apontamentos que seguem estão coerentes com essa atualização, pois há ciência da importância da ética como pesquisadora. Portanto, elenco alguns cuidados indispensáveis para o cumprimento das necessárias exigências da Resolução nº 510/16, para que a proposta que desenvolvo não se desvincule da ética que uma pesquisa com seres humanos exige:

(I) a participação na pesquisa deve ser por livre adesão. Portanto, sugiro a realização de um seminário para apresentar o tema e a proposta de pesquisa-ação a/r/tográfica para as turmas de adolescentes, convidando-os(as) a participar. Os(as) interessados(as) levarão um termo de consentimento para seus responsáveis lerem e assinarem, enquanto se registram todos que levarem o termo a fim de conseguir o retorno no dia seguinte. Ao entregar o termo, o estudante

interessado que fará parte da pesquisa também assinará o termo de consentimento, que preverá a participação na oficina, uso de depoimentos e imagens;

(II) marcar um encontro com o grupo para coleta qualitativa de dados. Nessa coleta inicial não será necessária a identificação, podendo manter-se anônimo(a). Tal atitude será tomada com o intuito de respeitar a privacidade e a confiabilidade. Além disso, as questões serão realizadas por meio de formulário digital e não serão apresentadas perguntas delicadas que possam causar desconforto, de modo que elas focarão em aspectos gerais do perfil de grupo, como idade, onde o estudante procura pesquisar seus temas de interesse e de estudo, as plataformas digitais que mais acessa, seu maior interesse na internet, tempo médio que fica conectado à internet etc.;

(III) nesse mesmo encontro de entrevista individual não totalmente estruturada, procuram-se diagnosticar possíveis negacionismos da parte dos estudantes. Nesse encontro, já se deixa claro que não serão usados os nomes reais de nenhum participante, apenas pseudônimos dos quais nem eles saberão, assim como na análise serão registradas as vivências em um diário, focando na observação da experiência. Não se utilizando a metodologia de análise de discurso, registro de falas só serão usados quando forem extremamente necessários, de forma totalmente anônima, através de pseudônimos.

Na entrevista, é importante solicitar autorização para gravar a voz, com o intuito de a pesquisadora participar da conversa sem a necessidade de ficar registrando por escrito. Essa gravação não deve ser transcrita nem usada em nenhum tipo de veículo, somente falas curtas e extremamente relevantes podem ser utilizadas na divulgação da pesquisa e de forma anônima. O objetivo principal da gravação é ter o cuidado para que os dados não se percam, visto que a entrevista será não totalmente estruturada, sem questionários ou roteiros definidos;

(IV) o processo deve resguardar a integridade dos participantes. Marcia Mocellin Raymundo (2017, p. 130) diz que os projetos devem prever possíveis *benefícios-danos*, “assegurando que os possíveis benefícios resultantes da pesquisa não sejam menores que os possíveis danos decorrentes da participação”. Para tanto, é importante destacar que, apesar dos temas do projeto serem atuais, podendo suscitar discordâncias, a proposta da oficina não prevê debates, nem discussões, muito menos julgamentos, mas, sim, rodas de diálogo sobre os temas pautados em referenciais, com incentivo ao diálogo e à escuta⁹².

⁹² Dunker (2020, p. 38) faz uma interessante distinção entre diálogo e escuta na educação: “o diálogo geralmente presume regra, códigos e demais dispositivos que antecipam as condições pelas quais a conversa ou a interlocução pode ocorrer. A escuta, ao contrário, é o espaço de criação ou de determinação dessas regras”. bell hooks (2017, p. 201) diz que uma das responsabilidades dos professores é criar práticas pedagógicas que promovam a escuta, ensinar a escutar, ouvir uns aos outros, criar ambientes onde os estudantes, além de aprender a falar, também

Raymundo (2017, p. 135) alerta que “projetos envolvendo seres humanos com frequência é visto como um evento, contudo, se trata de um processo”, sendo assim, será importante fazer acordos com os estudantes nos primeiros encontros, seja sobre as rodas de diálogo e de escuta, seja do consentimento ao longo do processo. Isto é, a participação nos exercícios, improvisos, jogos e nos esquetes teatrais são muito importantes, mas os participantes terão a liberdade de não participar, caso não se sintam confortáveis (já os benefícios da participação serão inúmeros conforme a proposta construída).

Ainda, a autora alerta que “participar em um estudo pode trazer enorme satisfação e sentimento de pertencimento, para outros pode significar desconforto e sentimento de abuso ou exploração” (RAYMUNDO, 2017, p. 131). Atenta a esse aspecto, além dos acordos sobre os estudantes não participarem das atividades teatrais que não se sintem aptos, considero extremamente importante que, no primeiro encontro da oficina, sejam elaboradas dinâmicas e exercícios de conhecimento e de formação de grupo, visando a que os/as participantes sintam-se seguros(as) no espaço de trabalho;

(V) os temas devem ser apresentados sob a forma de conhecimento, procurando despersonalizar ou individualizar assuntos e questões. Nessa perspectiva, o teatro contribui muito com isso, pois ao interpretar um tema ou um personagem, não é o “eu” que está ali, mas a interpretação, levando o tema a um certo distanciamento, o que facilita a troca de ideias e múltiplos olhares.

Sendo assim, finalizo essa proposta de futuras pesquisas lembrando que é apenas um possível caminho como ponto de partida, mas que, através de metodologias vivas, não há apego na proposta. Conforme bem aponta Irene Tourinho (2013, p. 68),

[...] compreender as metodologias como algo processual e relacional me leva a reforçar a defesa pela multiplicidade de caminhos e ir contra a metodolatria [...] o apego serviu a um método - uma idolatria do método que ultrapassa as relações que se pretende estudar e ensinar [...] que vise a própria disseminação para encontrar lugares que desconhecemos, práticas que não vivenciamos, sentidos que não nos pertencem - que extrapolam nossos repertórios de vida.

Desta forma, minha proposta leva em consideração o fazer coletivo, democrático, experiencial e criativo, aberta a mudanças que o processo poderá levar, sendo uma proposta desapegada a métodos rígidos e duros. No entanto, disponível a encontrar significados na prática.

aprendam a ouvir de forma respeitosa, e alerta: “isso não significa ouvir acriticamente ou que as aulas devam ser abertas de tal modo que qualquer coisa que qualquer pessoa diga seja considerada verdadeira, mas significa levar realmente a sério o que a outra pessoa diz”.

| *GRAND FINALE*

A situação é grave, o crescimento fascista é assustador, a educação está ameaçada. Nossos(as) adolescentes estão expostos às militâncias negacionistas e neofascista, nossa sociedade está em colapso, todos nós agonizamos. Essa pesquisa sobre educação procurou entender e alertar sobre a gravidade de nossos tempos totalitários característicos de uma Sociedade das Plataformas. No entanto, tempos difíceis exigem reações. Dessa forma, motivada a contribuir com formas de resistência através da construção de conhecimento, dos letramentos históricos e da arte teatral, propus um estudo sobre esse enlace que objetivasse não em trazer respostas, mas ser um disparador de ideias e discussões que contribuíssem para novas pesquisas e novas práticas pedagógicas em uma contra-educação.

Pode parecer utópico - e na verdade é sim -, pois, como educadora, acredito na dinâmica entre denúncia e anúncio: denunciar a sociedade injusta e espoliadora exige também o anúncio do sonho possível (FREIRE, 2014/2021). Assim, continuarei a sonhar com um mundo possível, por mais que o sistema tente me transformar em uma máquina servil e sem sentimentos.

Concluo, com a presente pesquisa, que as aprendizagens proporcionadas pela prática teatral são incontáveis, que é possível a sua linguagem levar ao letramento histórico, destacando, ao longo do texto, alguns elementos dos quais denotam possibilidades de aprendizados condizentes com uma educação libertadora, contra a hegemonia da ideologia neoliberal e em consonância com a contra-educação. Essa compreensão foi possível porque, através dos referenciais teóricos e das análises de práticas performativas, pude reconhecer na arte a força propulsora capaz de enfrentar o obscurantismo de nossos tempos. Brecht é referência nas artes como dramaturgo que não se rendia a visões de realidade inexoráveis, já que acreditava que o momento histórico não é determinista e que as mudanças são possíveis. Segundo Brecht (1978, p. 113),

[...] necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as idéias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação deste contexto.

O teatro como potência em uma contra-educação pode possibilitar, através da expressão artística que produz, instiga, promove, experiência ou provoca, a humanização, o pensamento crítico, o encontro consigo e com o outro, aquilo que a educação ameaçada de hoje urge, afinal, “o conhecimento pode também derivar da experiência. E uma forma genuína de experiência é a artística” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 43). Não compreendo o teatro enquanto linguagem para

o letramento histórico como uma solução, mas como mais uma possibilidade dentre outras possíveis no Ensino Básico. Entretanto, a pesquisa sobre essa potência artística/pedagógica do teatro e seu enlace com o letramento histórico pode servir como suporte ou inspiração para novos estudos emergentes em educação, contribuindo com o resgate do pensamento crítico, da argumentação, do diálogo e da construção de uma sociedade mais justa, humanizada, democrática e altruísta, mesmo em tempos tão difíceis.

Enfrentei muitas dificuldades ao longo desse processo de pesquisa, algumas pessoais, outras de cunho acadêmico, outras como pesquisadora e muitas como autora. Coloquei como desafio estudar a *a/r/tografia* e colocá-la em prática, ao menos em alguns pontos da pesquisa, dos quais entendo que era a melhor metodologia para atingir os objetivos. A *a/r/tografia* valoriza a identidade do(a) pesquisador(a) tanto quanto sua produção artística e, analisando minha experiência, me lancei ao desafio de também me autoanalisar e autocriticar, o que enriqueceu a compreensão do tema, pois não vi somente o outro e o trabalho pedagógico, mas minha relação com ele e com a temática da pesquisa.

Compreendo com muito mais clareza o que significa valorizar e evidenciar a identidade do pesquisador na própria pesquisa, pois percebi que me autopesquisei, autoinvestiguei e autoconheci, mas, nesse processo, eu também me autossabotei algumas vezes, no entanto, aprendizagem com experiências transformam. Essa palavra que tantas vezes fui indagada sobre: como vemos a transformação? Como sabemos que algo foi transformado? Creio que toda experiência e aprendizagem estética, política e crítica transforma, pois somos seres mutáveis. A Juliana que iniciou esse mestrado NÃO É a mesma que termina, assim como, muito menos continuará sendo a que é hoje. Penso que nem sempre vemos transformações, mas as sentimos. E me sinto transformada com minha própria pesquisa.

Através da prática de *a/r/tografar*, outras perguntas surgiram, outras necessidades emergiram, temas que não dariam conta nesse processo, mas que já vislumbro aprofundamentos futuros, como a luta dos(as) professores(as) por condições de trabalho, por respeito a seu lugar e compromisso com a educação. Segundo alertam Brunna S. Stock e Marcus V. de Azevedo Basso (2022, p. 15), falar em projetos “sem falar de valorização docente é, na verdade, investir na precarização da educação”, assunto que pode ser aprofundado. Também concluo que fazem-se necessárias mais pesquisas sobre os negacionismos e neofascismo entre adolescentes, uma vez que a presente pesquisa focou em evidenciar a potência teatral como facilitadora de letramento histórico em uma contra-educação, mas o tema não se esgota: penso na necessidade de pesquisas mais focadas nesse tema e, inclusive, sobre adolescentes que conscientemente flertam com a ideologia neofascista, buscando suporte na psicanálise.

Através da a/r/tografia pude unir as pistas/cenas e construir significados importantes na compreensão do tema da pesquisa. Apesar dos projetos não terem sido direcionados, na época, para enfrentar os negacionismos e neofascismo, através das análises, ficou evidente a potência teatral como possibilidade de letramento histórico e, também, como meios para enfrentar os fenômenos. Retomando alguns elementos elucidativos que contribuíram para esclarecer a pergunta “como a potência do teatro contribui para o letramento histórico de adolescentes no contexto da Sociedade das Plataformas, combatendo negacionismos e neofascismo através de uma contra-educação?”, seguem algumas conclusões:

- história e teatro conectados favorecem experiências, construção e interpretação de conceitos que são a base do letramento histórico;
- nossas práticas pedagógicas e nossa subjetividade precisam se descolonizar;
- letramento digital precisa de outros letramentos;
- o/a pesquisador(a) não está desvinculado(a) do seu “objeto” de pesquisa;
- o estímulo à criatividade, imaginação e criação provocam novos saberes, que estranham os saberes passados, que estranham os saberes adquiridos e que impulsionam um caminhar permanente;
- transformar o próprio texto da pesquisa em arte não é tarefa fácil quando estamos deveras condicionados por uma cultura dominante, mas abre possibilidades de libertação, pois “o propósito da arte é quebrar a consciência convencional e rotineira, as representações artísticas se tornam o meio para as mensagens que necessitamos escutar e mostrar aos outros para quebrar as narrativas e visões hegemônicas” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 56);
- toda prática pedagógica se ampara na teoria e “a docência é uma prática atrelada à pesquisa e, ao mesmo tempo, de que a pesquisa é uma prática que fundamenta, organiza e renova a docência” (TOURINHO, 2013, p. 64);
- fenômenos sociais exigem metodologias vivas, da qual os métodos sejam uma invenção (muito bem ancorada nas referências), que “nos ajuda a entender sentidos e significados que os indivíduos dão às suas ações, escolhas, motivações e expectativas” (TOURINHO, 2013, p. 65);
- pesquisas que almejam transformações devem incluir os(as) pesquisados(as) nesse processo;
- enfrentar negacionismos e neofascismo exige uma educação contrária a que estimula e forja subjetividades para o mercado, pois ela é inversa à construção de negacionistas e racistas, aposta na curiosidade e no diálogo como enfrentamento, cria ambiente

democrático para que a democracia real e radical seja possível. Afinal, “o diálogo é democracia na prática, em que há uma primazia da escuta, e a fala, quando surge, se torna um desejo de compreender a escuta” (TIBURI, 2020a, p. 179). A prática pedagógica precisa ser feminista, crítica, antirracista, humanizadora, dialógica, amorosa, pois “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996/2013, p. 37). Romper com a cultura do dominador significa reconhecer e valorizar a diversidade em que “professores e estudantes precisam compreender totalmente as diferenças e nacionalidade, raça, sexo, classe social e sexualidade, se quisermos criar formas de saber que reforcem a educação como prática da liberdade” (HOOKS, 2020, p. 173);

- a arte - no caso desta pesquisa, o teatro -, possibilita o letramento histórico e, com ela, novas visões de mundo que podem ser profundamente transformadoras. Segundo Icle e Bonatto (2017, p. 26),

[...] quando as situações de ensino-aprendizagem assumem características observadas em proposições performativas e a sala de aula passa a ser compreendida como espaço performativo, regido por um pacto colaborativo entre professores-performers e estudantes-performers, é constituído um laboratório de criação, aberto a experimentações que incluem o revezamento de papéis entre quem aprende e quem ensina; um espaço propício à exploração de diferentes possibilidades de relação de professores e estudantes entre si e com o conhecimento.

Assim, o experienciar, o contato com o outro, o corpo vivo e ativo, o lúdico, o estudo, o diálogo, a experimentação e o ambiente que permite ser e criar divergem de toda lógica da negação e do neofascismo. Dessa forma, acredito ter alcançado os objetivos propostos, pois consegui ver através da a/r/tografia a potência teatral como possibilidade de construção de conhecimento.

Espero que minha pesquisa não tenha transmitido a ideia de que só enxergo os problemas do digital, pois certamente reconheço seus inúmeros benefícios. Todavia, a reflexão construída e argumentada procurou questionar se precisamos mesmo perder nossa humanidade por benefícios. Reconhecer benefícios supõe não reconhecer malefícios? Se as tecnologias são construções sociais, que foquemos em transformar o social, que pessoas desenvolvam e usem tecnologias para libertar e não para vigiar, controlar e desumanizar.

Espero que minha pesquisa possa contribuir como disparadora de ideias, para que não deixemos de falar, pensar e compartilhar experiências, arte, pesquisas e vidas. Foi importante para meu crescimento profissional, pessoal e acadêmico ler autores clássicos e contemporâneos, dialogando com eles e relembrando das experiências, que são as raízes da pesquisa-ação. Reler

Freire me lembrou de como preciso “voltar a Freire”: lendo-o, estudando-o e usando-o como analogia, percebo que também é importante “voltar a Juliana”, ou seja, ler sobre meus processos. Freire (2014/2021) também dizia que os professores precisavam reinventar sua pedagogia, assim, penso que preciso constantemente reinventar-me; sabemos que a educação também. Ler autores(as) contemporâneos(as) foram muito importantes nessa reinvenção, me alegra pensar que ela é eterna, gosto da sensação de aprender e lutar até o fim de minha existência.

Concluo minha pesquisa com mais uma frase de Freire (2014/2021, p. 280), que, pra mim, tem muito significado: “eu gostaria de morrer deixando uma mensagem de luta. Agora se você me pergunta: ‘Paulo, você tem alguma sugestão concreta?’ Eu digo: ‘não, não tenho’ O que eu tenho é a certeza de que não é possível o fatalismo”.

Defendo que a educação precisa ser bonita! Mas, como fazer isso em tempos obscurantistas? Após esse processo de pesquisa, penso:

Seja do contra! Faça ao contrário!

Encontre pela arte o mais belo caminho do contra! E respire, precisamos respirar!

| REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Helena G. Ensino de história a partir do teatro: entre práticas e representações. *In*: NEVES, Adriana Freitas; DE PAULA, Maria Helena; DOS ANJOS, Petrus Henrique Ribeiro. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares em humanidades e letras**. São Paulo: Blucher, 2016b. cap. 3, p. 59-72.

ALMEIDA, Maria Helena G. O teatro como linguagem no ensino de história: Relato de experiência. **Fato & Versões - Revista de História**, Coxim, v. 09, n. 16, p. 84-112, set./dez. 2016a.

ALVES, Rosana Ferreira. Nativos da internet: letrados digitais ou distraídos virtuais? **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 121-139, jan./jun. 2017.

ANDRADE, Juliana Alves de. “Temos nosso próprio tempo”: os desafios de ensinar história aos adolescentes-jovens contemporâneos. **HISTÓRIA UNICAP**, Recife, v. 5, n. 9, p. 91–105, 2018. DOI: 10.25247/hu.2018.v5n9.p91-105. Disponível em: <<https://www1.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/1213>>. Acesso em: 18 out. 2022.

A PELE QUE HABITO. Pedro Almodóvar. Companhia(s) produtora(s): El Deseo S.A. Adaptação de: *Tarantula*. Distribuição Paris Filmes (Brasil), Pris Audiovisuais (Portugal). Espanha, 2011.

BANCADA EVANGÉLICA. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022a. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Bancada_evang%C3%A9lica&oldid=63333659>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BARBOSA, Cibele. Racismo Estrutural. *In*. SZWAKO, José; RATTON, José Luiz. (Orgs.). **Dicionário dos negacionismos no Brasil**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco (Cepe), p. 473-477, 2022.

BARROS, Patrícia Marcondes de. A revolução sexual nos anos 70 e o pensamento contracultural de Rosie Marie Muraro. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, p. 98-108, 2017. DOI: 10.33871/nupem.v9i18.506. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5533>>. Acesso em: 18 out. 2022.

BBC. Entenda o escândalo de uso político de dados que derrubou valor do Facebook e o colocou na mira de autoridades. *In*. **G1**. Globo. Economia-Tecnologia. 20 mar. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/entenda-o-escandalo-de-uso-politico-de-dados-que-derrubou-valor-do-facebook-e-o-colocou-na-mira-de-autoridades.ghtml>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BEZERRA, Mariana Maia; LIMA, Eduardo Carneiro; BRITO, Francisco Wilker C.; SANTOS, Ana Cristina B. dos. Geração Z: relações de uma geração hipertecnológica e o mundo do trabalho. **Revista Gestão em Análise**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 136-149, 2019. DOI: 10.12662/2359-618xregea.v8i1.p136-149.2019. Disponível em: <<https://periodicos.unichristus.edu.br/gestao/article/view/2009>>. Acesso em: 18 out. 2022.

BLOCH, Marc. Reflexões de um historiador sobre as notícias falsas da guerra. *In*: BLOCH, Marc. **História e historiadores: textos reunidos por Étienne Bloch**. Lisboa: Teorema, 1921/1998, p. 177-198.

BLUM, Bruno. Projeto: Cortando Tabus. **Plataforma Lumiar**, 2019.

BOAL, Augusto; GUARNIERI, Gianfrancesco. **Arena conta Tiradentes**. São Paulo: Sagarana, 1967.

BOECHAT, Jacqueline. Combate ao negacionismo historiográfico confronta o obscurantismo que ameaça a democracia, diz historiador. **FioCruz**, Casa de Oswaldo Cruz. 09 mar. 2020. Disponível em: <<http://www.coc.fiocruz.br/index.php/en/todas-as-noticias/1753-combate-ao-negacionismo-historiografico-visa-confrontar-o-obscurantismo-que-ameaca-a-democracia-diz-historiador.html>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASÍLIA. Livros didáticos atuais são 'lixo', e governo vai 'suavizar' linguagem a partir de 2021, diz Bolsonaro. *In*. G1. Globo. Política. 03 de jan. de 2020. Disponível em: Livros didáticos atuais são 'lixo', e governo vai 'suavizar' linguagem a partir de 2021, diz Bolsonaro | Política | G1 (globo.com) Acesso em: 04 de mar. de 2022.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRECHT, Bertolt. Mãe coragem e seus filhos: uma crônica da guerra dos trinta anos. *In*: BRECHT, Bertolt. **Teatro completo**: em 12 volumes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 3. ed., p. 174-266.

BREY, Antoni. La Sociedad de la Ignorancia. *In*: BREY, Antoni; INNERARITY, Daniel; MAYOS, Gonçal. **La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos**. Barcelona: Infonomia, 2009. 1. ed., p. 17-41. Disponível em: <http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos_old/PDF/SociedadIgnoranciaCas.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BURGIERMAN, Denis Russo. A teoria da conspiração que dominou o Brasil. *In*: **O Globo - Época**. 01 ago. 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/epoca/denis-r-burgierman/coluna-a-teoria-da-conspiracao-que-dominou-brasil-24562224>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CANCLINI, Néstor García. **O mundo inteiro como um lugar estranho**. São Paulo: EDUSP, 2016.

CANOFRE, Fernanda. Trabalho por app pode estar empurrando pessoas para a direita, diz a antropóloga. **Folha de São Paulo**, 21 mar. 2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/03/trabalho-por-app-pode-estar-empurrando-pessoas-para-a-direita-diz-antropologa.shtml>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2022.

CARDOSO, Pedro. **Os ignorantes**. Rio de Janeiro: 4004 Edições, 2005.

CARR, Nicholas G. **A geração superficial: o que a Internet está fazendo com nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CARVALHO, Wesley Ferreira de. **Terra-mar: litorais entre a socioeducação e a educação especial**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CASANOVA, Christiê Linhares. **A constituição de sentidos no discurso: os princípios da teoria da argumentação na língua no ensino da leitura em língua materna**. 2017. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CASARA, Rubens R. R. **Estado Pós-Democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2017.

CASARA, Rubens R. R. **Sociedade sem lei: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CENTENO, Ayrton. Em Porto Alegre, manifestante se veste como Ku Klux Klan e é denunciado na polícia. **Brasil de Fato**. 20 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/04/23/em-porto-alegre-manifestante-se-veste-como-ku-klux-klan-e-e-denunciado-na-policia>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CESARINO, Letícia. Como vencer uma eleição sem sair de casa: a ascensão do populismo digital no Brasil. **Internet & Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 91-120, fev. 2020. Disponível em: <<https://revista.internetlab.org.br/serifcomo-vencer-uma-eleicao-sem-sair-de-casa-serif-a-ascensao-do-populismo-digital-no-brasil/>>. Acesso em: 18 out. 2022.

CHAUÍ, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 16 - 22.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUÍ, Marilena. No Brasil de Bolsonaro tudo que remete à democracia parece desaparecer. Vídeo on-line. **TV Fórum**. YouTube. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4dxdpyU0ppBw>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

COSTA, Bruno. Desigualdade. In: SZWAKO, José; RATTON, José Luiz. (Orgs.). **Dicionário dos negacionismos no Brasil**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco (Cepe), 2022, p. 157-162.

COUBE, André Luiz da Silva. BNCC: política de currículo neoliberal. In: **13ª Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste**. Campinas, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian; GUÉGUEN, Haud; SAUVÊTRE, Pierre. **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo**. São Paulo: Elefante, 2021.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

DESGRANGES, Flávio. Processos de criação teatral e processos de aprendizagem: interfaces possíveis. In: CONTIERO, Lucinéia; SANTOS, Fernando Freitas dos; FERNANDES, Matheus Vinícius de S. (Orgs.). **Pedagogia do teatro: prática, teoria e trajetórias de formação docente**. Natal: EDUFRN, 2018, p. 22-38.

DIAS, Belidson. Prefácio. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013, p. 9-17.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013, p. 21-26.

DIAS, Tatiana. Como Facebook, Twitter e Google lucram quando você sente raiva. **The Intercept Brasil**. 01 out. 2018. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/blog/mercado-do-odio-o-amor-e-um-desafio-politico>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

DOMICIANO, Derick; KRAMES, Ilisabet P.; SOUZA, Marcel O.; CAMPOS, Sabrina S. O ensino de história diante dos discursos negacionistas e revisionistas no contexto da pandemia: desafios e possibilidades. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Itajaí, n. 37, p. 45-60, jul./dez. 2021. DOI: 10.36661/2238-9717.2021n37.12371. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/12371>. Acesso em: 18 out. 2022.

DUNKER, Christian. **Paixão pela Ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação**. 1. ed. São Paulo: Contracorrente, 2020.

ECO, Umberto. **Fascismo Eterno**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

FAGNANI, Eduardo. Previdência social: reformar ou destruir? In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 70-76.

FANTÁSTICO. Grupos neonazistas crescem 270% no Brasil em 3 anos; estudiosos temem que presença online transborde para ataques violentos. **G1, Globo**. 16 jan. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/01/16/grupos-neonazistas-crescem-270percent-no-brasil-em-3-anos-estudiosos-temem-que-presenca-online-transborde-para-ataques-violentos.ghtml>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FARIAS, Victor. Licenças para armas crescem quase cinco vezes no governo Bolsonaro; Exército tem 674 mil autorizações ativas, mostra Anuário. **G1**. São Paulo. 28 jun. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/28/licencas-para-armas-crescem-quase-cinco-vezes-no-governo-bolsonaro-exercito-tem-674-mil-autorizacoes-ativas-mostra-anuario.ghtml>>. Acesso em: 11 set. 2022.

FEIXA, Carles. Uma geração viral? Adolescência e confinamento. **Revista TOMO**. Sergipe, n. 38, p. 17-36, jan./jun. 2021. DOI: 10.21669/tomo.vi38.14698. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/14698>>. Acesso em: 18 out. 2022.

FEIXA, Carles; FERNANDEZ-PLANELLS, Ariadna; FIGUERAS-MAZ, Mônica. Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 1, n. 14, p. 107-120, 2016. DOI: 10.11600/1692715x.1416301115. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/773/77344439006.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2022.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 197-210, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v8i0p197-210. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370>>. Acesso em: 18 out. 2022.

FRAGA, Juliana. Módulo: Francamente, França! **Plataforma Lumiar**, 2019.

FRAGA, Juliana. Projeto Mucho Lokos. **Plataforma Lumiar**, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santouro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt>>. Acesso em: 18 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967/2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979/2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996/2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014/2021.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GAMBETTI, Zeynep. **Agir em tempos sombrios**. Porto Alegre: Criação Humana, 2019.

GANDIN, Luis Armando. Porto Alegre as a counter-hegemonic global city: building globalization from below in governance and education. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 32, n. 2, p. 235-252, maio 2011. DOI: 10.1080/01596306.2011.562669. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01596306.2011.562669?scroll=top&needAccess=true>>. Acesso em: 18 out. 2022.

GANDIN, Luis Armando. APPLE, Michael W. Can critical democracy last? Porto Alegre and the struggle over “thick” democracy in education, **Journal of Education Policy**, v. 27, n. 5, p. 621-639, ago. 2012. DOI: 10.1080/02680939.2012.710017. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2012.710017?scroll=top&needAccess=true>>. Acesso em: 18 out. 2022.

GEWEHR, Diógenes. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na escola e em ambientes escolares**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2016.

GIROUX, Henry A. Punição da juventude e violência distópica: um desafio para professores na era do neoliberalismo globalizado. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 14-23, jan./abr. 2014. DOI: 10.15448/1981-2582.2014.1.15012. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15012>>. Acesso em: 18 out. 2022.

GRIZZLE, Alton. e outros. **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias**. Brasília: UNESCO, 2016.

GOTLIB, Jéssica. Covid-19: Brasil está entre países com maior mortalidade em excesso, diz OMS. **Correio Braziliense**. 05 maio 2022. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/05/5005653-covid-19-brasil-esta-entre-paises-com-maior-mortalidade-em-excesso-diz-oms.html>>. Acesso em: 10 set. 2022.

GORIUNOVA, Olga. New Media Idiocy. **Convergence**, v. 19, n. 2, p. 223-235, set. 2012. DOI: 10.1177/1354856512457765. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1354856512457765>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

GUILHERME, Alexandre; GIRAFFA, Lucia Maria Martins; MARTINS, Cristina. Contra-educação e cibercultura: uma interlocução possível à luz da cidadania global. **Foro de Educación**, v. 16, n. 24, p. 41-56, jan. 2018. DOI: 10.14516/fde.582. Disponível em: <<https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/582/398>>. Acesso em: 18 out. 2022.

GUILHERME, Alexandre; MORGAN, W. John. Refletindo sobre o papel do professor: Buber, Freire e Gur-Ze'ev. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 783-798, jul./set. 2018. DOI: 10.1590/2175-623674790. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/74790>>. Acesso em: 18 out. 2022.

GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto; DE LIMA, Mariangela Alves (coord.). **Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos**. 2. ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Perspectiva: Edições SESC SP, 2009.

GUR-ZE'EV, Ilan. É possível uma educação crítica no ciberespaço. **Comunicações**. Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação. Ano 9. n. 1. 2002, p. 72 - 98.

GUR-ZE'EV, Ilan; MASSCHELEIN, Jan; BLAKE, Nigel. Reflectivity, Reflection, and Counter-Education. **Studies in Philosophy and Education**, v. 20, p. 93–106, mar. 2001. DOI: 10.1023/A:1010303001871. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1010303001871#citeas>>. Acesso em: 18 out. 2022.

GZH. Manifestantes relembram Marcha da Família com Deus pela Liberdade em ato em Porto Alegre, **GZH**. 20 de mar. 2022. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2022/03/manifestantes-relembra-marcha-da-familia-com-deus-pela-liberdade-em-ato-em-porto-alegre-cl0zsf1gg000q0165ft9z3k3b.html>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. A pesquisa baseada em artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013, p. 39-62.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2020.

ICLE, Gilberto. Como descrever os processos de criação das práticas performativas? *In*: ICLE, Gilberto. (Org.). **Descrever o inapreensível: performance, pesquisa e pedagogia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019, p. XXV - LVII.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica. Por uma Pedagogia Performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 37, p. 7-28, 2017. DOI: 10.1590/CC0101-32622017168674. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5qxLFTmsgrbv8nZsBRt6ZLF/?lang=pt>>. Acesso em: 18 out. 2022.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013, p. 27-35.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013, p. 125-135.

JESUS, Carlos Gustavo N. de; GANDRA, Edgar A. O negacionismo renovado e o ofício do Historiador. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-17, set./dez. 2020. DOI: 10.15448/1980-864X.2020.3.38411. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/38411>>. Acesso em: 18 out. 2022.

JOSEPH GOEBBELS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022b. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Joseph_Goebbels&oldid=63350955>. Acesso em: 10 mar. 2022.

JUNQUEIRA, Mary Anne. NAPOLITANO, Marcos. Negacionismos e Revisionismos: o conhecimento histórico sob ameaça. Síntese dos debates e posicionamentos surgidos no evento promovido pelo Departamento de História da FFLCH/USP – Universidade de São Paulo. 7 a 9 de maio de 2019, p. 1-4.

KEEN, Andrew. **Vertigem digital**: por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

LEGGO, Carl; SINNER, Anita E.; IRWIN, Rita L.; PANTALEO, Kathy; GOUZOUASIS, Peter; GRAUER, Kit. Lingering in liminal spaces: a/r/tography as living inquiry in a language arts class, **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 24, n. 2, p. 239-256, 2011. DOI: 10.1080/09518391003641908. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09518391003641908?scroll=top&needAccess=true>>. Acesso em: 18 out. 2022.

LIMA, Helcira. Discursos negacionistas disseminados em rede. **Revista Abralín**, v. 19, n. 3, p. 389-406, dez. 2020. DOI: 10.25189/abralin.v19i3.1758. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1758>>. Acesso em: 18 out. 2022.

LINARD, Danilo. O fenômeno negacionista e suas representações na narrativa cinematográfica “Negação” (Denial – 2016). **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, v. 26, n. 45, p. 247–264, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2317. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/60197>>. Acesso em: 18 out. 2022.

LIPOVETSKY, Gilles. Tempo contra tempo, ou Os Tempos Hipermodernos. In: LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LOBO, Dênis Carneiro. A campanha pela deposição de Dilma: o ódio na política e a política do ódio. In: DIAS, Luiz Antonio; SEGURADO, Rosemary. (Orgs.). **O golpe de 2016: razões, atores e consequências**. São Paulo: Intermeios; PUC-SP-PIPEq, 2018, p. 83-107.

LORENZI, Gisele Maria Amim Caldas. **Pesquisa-Ação: Pesquisar, refletir, agir e transformar**. Curitiba: InterSaberes, 2021.

LÖWY, Michael. Neofascismo: um fenômeno planetário - o caso Bolsonaro. **A Terra é redonda**. 24 de out. 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neofascismo-um-fenomeno-planetario-o-caso-bolsonaro/?doing_wp_cron=1648327427.8462350368499755859375>. Acesso em: 10 de mar. de 2022.

LUMIAR. Primeira versão piloto. **Lumiar**, 2016.

MACHADO, Rosana Pinheiro. **Amanhã vai ser maior: o que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para a crise atual**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

MACHADO, Rosa Pinheiro; SCALCO, Lucia Mury. Da esperança ao ódio: a juventude periférica bolsonarista. *In*: SOLANO, Ester. (Org.). **O ódio como política: A reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo. 2018. p. 55-61.

MAÇANEIRO, Scheila. De como cadeiras se movem: uma experiência a/r/tográfica no Canadá. *In*: VII Congresso da Abrace - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, 2012, Porto Alegre. **Anais [...]** Tempos de Memória: Vestígios, Ressonâncias e Mutações, 2012, p. 1-8.

MAGENTA, Matheus; SCHREIBER, Mariana. Canais bolsonaristas investigados ganharam R\$ 4 milhões no YouTube, segundo PGR. **BBC News Brasil**. 08 jun. 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57401073>>. Acesso em: 09 ago. 2022.

MARICONDA, Pablo Rubén. Tecnologia, Ignorância e Violência. **Discurso**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 5-20, 2019. DOI: 10.11606/issn.2318-8863.discurso.2019.165412. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/165412>>. Acesso em: 18 out. 2022.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 8. ed. São Paulo: N-1 edições, 2020.

MELO, Cristina Teixeira de; VAZ, Paulo. Guerras Culturais: conceito e trajetória. **Revista ECO-Pós**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 6-40, 2021. DOI: 10.29146/ecopos.v24i2.27791. Disponível em: <https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27791>. Acesso em 18 out. 2022.

MELO, Itamar. O que é o Escola Sem Doutrinação, grupo que protestou em frente ao Colégio Rosário. **GZH**. 07 ago. 2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/08/o-que-e-o-escola-sem-doutrinacao-grupo-que-protestou-em-frente-ao-colegio-rosario-cjz1gljam004b01paje023yw2.html>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada. *In*. JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 29–33.

MIGUEL, Luis Felipe. OLIVEIRA, Michel. Pânico Moral e Ódio à Diferença: a estratégia discursiva do “Escola Sem Partido”. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, Pelotas, v. 6, n. 2, p. 261-278, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/Sul/article/view/121>>. Acesso em 18 out. 2022.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. **Branquitude, Música Rap e educação: compreenda de uma vez o racismo no Brasil a partir da visão dos rappers brancos**. Salvador: Sandile, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **Sortilégio II**: mistério negro de Zumbi redivivo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

NETTO, Roberto Paulo. Lula se livra de processos, mas teve só 3 absolvições. *Poder 360*. 15 mar. 2022. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/justica/lula-se-livra-de-processos-mas-teve-so-3-absolvicoes/>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

NOVAES, Aduino. Mundos possíveis. In: NOVAES, Aduino (Org.). **Mutações - O futuro não é mais o que era**. São Paulo: SESC, 2013, p. 11-39.

OLAVO DE CARVALHO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022c. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Olavo_de_Carvalho&oldid=63408879>. Acesso em: 17 ago. 2022.

OLIVEIRA, Felipe Rodrigues; MAZIERO, Ronaldo Colucci; ARAÚJO, Liriane Soares de. Um estudo sobre a Web 3.0: evolução, conceitos, princípios, benefícios e impactos. **Revista Interface Tecnológica**, Taquaritinga, v. 15, n. 2, p. 60–71, 2018. DOI: 10.31510/infa.v15i2.492. Disponível em: <<https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interfacetecnologica/article/view/492>>. Acesso em: 18 out. 2022.

OSELAME, Pedro. Módulo: A ciência do tempo. **Plataforma Lumiar**, 2019.

PATRIOLINO, Luana. Moraes adia pela terceira vez inquiridos sobre as milícias digitais. **Correio Braziliense**. Política. 12 de jul. de 2022. Disponível em: <<https://www.correio braziliense.com.br/politica/2022/07/5021844-moraes-adia-pela-terceira-vez-inquiridos-sobre-as-milicias-digitais.html>>. Acesso em: 09 ago. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Orgs.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 9-18.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de história. **OPIS**, Goiânia, v.15, n. 1, p. 88-100, 2015. DOI: 10.5216/o.v15i1.34727. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/34727>>. Acesso em: 18 out. 2022.

PINTO, Gabriel A.; MOREIRA, Leonardo. O teatro na pesquisa em ensino de ciências: diálogos com a pesquisa educacional baseada em artes. **Arête**, Manaus, v. 12, n. 26, p. 126-141, jan. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/1667>>. Acesso em: 18 out. 2022.

PLOT TWIST. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022d. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Plot_twist&oldid=64270270>. Acesso em: 24 ago. 2022.

PROCTOR, Robert N. Review of *Manufactured Ignorance*, por Naomi Oreskes e Erik M. Conway. **American Scientist** v. 98, n. 5, 2010, p. 424-426. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/27859571>>. Acesso em: 18 out. 2022.

PROENÇA, Wander de Lara. A participação evangélica na política brasileira e sua identificação com governos de direita. **Revista Relegens Thréskeia**, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 13-39, dez. 2021. DOI: 10.5380/rt.v10i2.82450. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/relegens/article/view/82450>>. Acesso em: 23 abr. 2022.

PORTO, Rochele Resende. **Experiências estéticas anunciadas pelo fazer teatral em sala de aula: cor, som, movimento e silêncio como significantes narrativas para a formação docente**. 2019. Tese (Doutorado as Artes Cênicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RAYMUNDO, Marcia Mocellin. As características singulares da pesquisa envolvendo seres humanos e as particularidades do processo de consentimento. *In*: SANTOS, Luís Henrique Sacchi; KARNOPP, Lodemar Becker. (Orgs.). **Ética e pesquisa em educação: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2017, p. 121-138.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. *In*: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 17-46.

SAFENET. Denúncias de neonazismo à Safernet aumentam 60% em um ano. SAFEnet. 2022. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/denuncias-de-neonazismo-safernet-aumentam-60-em-um-ano> Acesso em: 07 de jun. de 2022.

SANTAELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Esquerdas do mundo, uni-vos!** São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, Felipe Rocha L. Vícios intelectuais e as redes sociais: o acesso constante à informação nos torna intelectualmente viciosos? *Veritas*, Porto Alegre, v. 62, n. 3, p. 657-682, set./dez. 2017. DOI: 10.15448/1984-6746.2017.3.28299. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/28299>>. Acesso em: 18 out. 2022.

SANTOS, Graziella Souza dos; MOREIRA, Simone Costa; GANDIN, Luís Armando. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: resistências e lutas por justiça social e curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 866-888, abr./jun. 2020. DOI: 10.23925/1809-3876.2020v18i2p866-888. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44653>>. Acesso em: 18 out. 2022.

SANTOS, Lizandra; BORRE, Luciana. Autorretrato: narrativas A/r/tográficas e processos de criação em histórias compartilhadas. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 304-327, 2022. DOI: 10.5965/2175234614322022303. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/19589>>. Acesso em: 18 out. 2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHAFF, Adam. **Sociedade informática: As consequências sociais da sociedade informática**. 4. ed. São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1995.

SCHIAVONE, Alexandre. Projeto: Problemáticos. **Plataforma Lumiar**, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Andréa W. Padilha da; PALUDO, Conceição. Letramento, um termo em disputa? As contribuições do materialismo histórico-dialético para esse debate. **Conjectura: Filosofia Educação**, Caxias do Sul, v. 26, e021027, 2020. DOI: 10.18226/21784612.v26.e021027. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8831>>. Acesso em: 18 out. 2022.

SILVA, Lucas Victor; PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. Aprender por aprender História: experiência e expansão da vida. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, p. 258-281, 2020. DOI: 10.20949/rhhj.v9i17.568. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/568>>. Acesso em: 18 out. 2022.

SILVA, Lucas Victor; GIACOMONI, Marcello Paniz; OLIVEIRA, Paulo Henrique P. de; CUNHA, Maurício Clipes. A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento. **História & Ensino**. v. 26, n. 2, p. 374-399, 2020. DOI: 10.5433/2238-3018.2020v26n2p374. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/38781>>. Acesso em: 18 out. 2022.

SIQUELLI, Sônia Aparecida. O que mudou para as pesquisas em educação? Possibilidades de parâmetros éticos e políticos. *In*: SANTOS, Luís Henrique Sacchi; KARNOPP, Lodemar Becker. (Orgs.). **Ética e pesquisa em educação: questões e proposições às ciências humanas e sociais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2017, p. 77-99.

SOUSA, Gisella Meneguelli. FERRÉ-PAVIA, Carme. MONTEIRO, Esmeralda. Entrevista com Néstor García Canclini. (Trad.) SOUSA, Gisella Meneguelli. *In*. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos, Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP)**: Rio de Janeiro, v. 4, n. 8. p. 120-128, 2015.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**. Rio de Janeiro: Estação Brasil. 2018.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Jessé. **A herança do golpe**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SOUZA, Jessé. **A Tolice da Inteligência brasileira ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: LeYa, 2015.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STJ. STJ condena ex-procurador Dallagnol a indenizar Lula em R\$ 75 mil por entrevista do PowerPoint. *In. STJ Notícias*, decisão. 22 de mar. de 2022. Disponível em: <<https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/22032022-STJ-condena-ex-procurador-Dallagnol-a-indenizar-Lula-em-R--75-mil-por-entrevista-do-PowerPoint.aspx>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

STOCK, Brunna Sordi; BASSO, Marcus Vinicius de Azevedo. Reflexões sobre uma sequência didática de desenvolvimento de algoritmo com turma multisseriada utilizando Google Doodle e Scratch. **Dialogia**. Dossiê Aprendizagem Criativa, o Pensamento Computacional e a Robótica na Educação Básica, São Paulo, n. 40, p. 1-16, jan./abr. 2022. DOI: 10.5585/40.2022.21736. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21736>>. Acesso em: 18 out. 2022.

TAKIMOTO, Elika. **Como dialogar com um negacionista**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

TIBURI, Márcia. **Como derrotar o turbotecnomachonazifascismo, ou seja lá o nome que se queira dar ao mal que devemos superar**. Rio de Janeiro: Record, 2020a.

TIBURI, Márcia. Contra-educação: uma reflexão sobre ética e educação. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v. 10, n. 1, 2013. p. 35-57. DOI: 105747/ch.2013.v10.n1. Disponível em: <<https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/820>>. Acesso em: 18 out. 2022.

TIBURI, Márcia. **Delírio do poder: psicopoder e loucura coletiva na era da desinformação**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

TIBURI, Márcia. Mercado do ódio. O amor é um desafio político. **Brasil247**. 20 maio 2022. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/blog/mercado-do-odio-o-amor-e-um-desafio-politico>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

TIBURI, Márcia. “Ridículo político”: análise de uma mutação estético-política. **Cadernos de Campo**, Araraquara, n. 28, p. 97-129, jan./jun. 2020b.

TIBURI, Márcia; CASARA, Rubens R. R. **Um fascista no divã**. São Paulo: Nós. 2021.

TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de pesquisa em arte-educação: o que está (como vejo) em jogo. *In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: UFSM, 2013, p. 63-70.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Educação e violência: a educação contra o fascismo. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.2.35788.

Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/35788>>. Acesso em: 18 out. 2022.

VALE DO SILÍCIO. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022e. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Vale_do_Sil%C3%ADcio&oldid=62963912>. Acesso em: 5 fev. 2022.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre; BEVERNAGE, Berber. Apresentação. Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 87, p. 13-36, maio/ago. 2021. DOI: 10.1590/1806-93472021v42n87-03. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/mKqygYCgFLmDBCNWmVKJ4gd/?lang=pt>>.

VAN DIJCK, José. **La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas. Social media platforms and education. *In*: **The SAGE Handbook of Social Media**, London: Sage, p. 579-591, 2018.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WALL, Martijn. **The Platform Society: public values in a connective world**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

VEIGA, Edison. É preciso soar alarme sobre neonazismo no Brasil. **Sociedade. Deutsche Welle/Brasil**. 21 out. 2019. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/%C3%A9-preciso-soar-alar-me-sobre-a-expans%C3%A3o-do-neonazismo-no-brasil/a-51354617>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

VIANNA, Alexander. M.; FERREIRA, Maurício. dos S. Letramento histórico crítico-genético como fenda extraordinária entre coisas vivas e mortas. **Escrita da História**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 127-153, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.escritadahistoria.com/index.php/reh/article/view/73>>. Acesso em: 18 out. 2022.

VITÓRIA, Bárbara Zacher. **Sobre memes e mimimi**: Letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

VORAGEM, *In*: **Oxford Languages and Google**. 2022. Disponível em: <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>>. Acesso em: 05 ago. 2022.