

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Carlos Eduardo Ströher**

**INTEMPESTIVO E INFAME: O ENSINO DE HISTÓRIA  
NA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA**

Porto Alegre

2014

Carlos Eduardo Ströher

**INTEMPESTIVO E INFAME: O ENSINO DE HISTÓRIA**

**NA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira

Linha de pesquisa: Filosofias da Diferença

---

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira (Orientador – UFRGS)

---

Prof. Dr. Fernando Seffner (UFRGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Cristina Ennes da Silva (FEEVALE)

### CIP - Catalogação na Publicação

STRÓHER, CARLOS EDUARDO

Intempestivo e infame: o ensino de História na perspectiva foucaultiana / CARLOS EDUARDO STRÓHER. -- 2014.

128 f.

Orientadora: Nilton Mullet Pereira.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação. 2. História. 3. Ensino de História. 4. Professor. 5. Michel Foucault. I. Mullet Pereira, Nilton, orient. II. Título.

*Aos que contribuíram para a minha  
formação como...  
...leitor...  
...escritor...  
...professor...  
...autor...*

## AGRADECIMENTOS

Esta é, certamente, a melhor parte da escrita desta dissertação. É gratificante poder chegar ao final de uma jornada, olhar para trás, e perceber quantas pessoas foram importantes para o sucesso desta trajetória.

Primeiramente, meu agradecimento ao Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira, por ter confiado em meu potencial e aceito o desafio de orientar-me ao longo de dois anos de muito estudo e dedicação, norteando minha escrita e cobrando prazos com sabedoria e compreensão.

Aos professores do programa, especialmente as professoras Dra. Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan e Dra. Nadia Geisa Silveira de Souza, pelo auxílio teórico nas disciplinas cursadas.

Aos professores Dr. Fernando Seffner (pelas aulas inspiradoras dos tempos da especialização) e Dra. Cristina Ennes da Silva (pelo incentivo e inspiração desde os tempos de aluno de graduação na Feevale), o meu agradecimento pelas considerações feitas no momento da banca de qualificação, conselhos que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Zeli de Vargas Gil, pelo convite aceito para compor a banca final de avaliação.

Aos colegas de mestrado, Gabriel, Diego, Luciane e Michelle, minha gratidão por ter compartilhado com vocês momentos de aprendizagem acadêmica e pessoal.

Aos colegas da Escola Municipal São José, de São Sebastião do Caí, pelo apoio e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para cumprir as atividades do mestrado. Aos novos colegas do Núcleo de Tutoria da Feevale, minha gratidão pelo ambiente agradável e prazeroso.

Aos meus familiares, meu pai Darcísio, minha mãe Elisabeth, minhas irmãs Simone e Sirlene, agradeço pelo exemplo e estímulo para prosseguir sempre buscando o melhor.

À minha esposa Tatiane, pelo apoio incondicional em todo esse percurso; muito mais que corrigir vírgulas e crases, colaborou debatendo ideias, opinando sobre trechos e dividindo comigo os sonhos de mestrando. Ao nosso filho, projeto vindouro e definitivo. Doutorado pessoal em educação.

*De que valeria a obstinação de saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de uma certa maneira e tanto quanto possível, o extravio daquele que conhece? Há momentos na vida em que a questão de saber se é possível pensar de forma diferente da que se pensa e perceber de forma diferente da que se vê é indispensável para continuar a ver ou a refletir.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In *Ditos e escritos*, (Vol. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, p. 197.

## SUMÁRIO

<b>1 PROVENIÊNCIA INVESTIGATIVA.....</b>	<b>10</b>
<b>2 FOUCAULT REVOLUCIONA A HISTÓRIA?.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Inspirações intempestivas de Nietzsche.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 Foucault historiador.....</b>	<b>16</b>
<b>2.3 Foucault e o problema da produção do conhecimento histórico.....</b>	<b>24</b>
2.3.1 <i>A crítica ao essencialismo.....</i>	25
2.3.2 <i>A história genealógica.....</i>	31
2.3.3 <i>A história perspectivista.....</i>	37
2.3.4 <i>O privilégio do descontínuo.....</i>	42
<b>2.4 A vida dos homens infames de Foucault.....</b>	<b>45</b>
<b>3 ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS ENTRE SABERES E FAZERES.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1 Pesquisador e professor: sujeitos em desarmonia.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1 Divinos saberes docentes: o que os gregos têm a nos ensinar?.....</b>	<b>57</b>
3.1.1 <i>Zeus e o professor historicista.....</i>	58
3.1.2 <i>Héracles e o professor materialista histórico.....</i>	62
3.1.3 <i>Antígona e o professor dos Annales.....</i>	65
<b>3.2 Intempestividades e infâmias no ensino de História.....</b>	<b>69</b>
3.2.1. <i>A infâmia da teoria.....</i>	70
3.2.2. <i>A infâmia do método.....</i>	71
3.2.3. <i>Lidar com as intempestividades.....</i>	72
<b>4 O PROFESSOR EM AÇÃO: CENAS NAS AULAS DE HISTÓRIA.....</b>	<b>74</b>
4.1 <i>Cenas intempestivas.....</i>	76
4.2. <i>Cenas premeditadas.....</i>	85
4.3. <i>Cenas infames.....</i>	99
<b>5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A verdadeira Guerra Fria.....	90
Figura 2: <i>Tiimelime</i> da Guerra Fria no Facebook.....	92



## RESUMO

Esta dissertação pretende inserir alguns pontos em um território que atravessa as áreas da Educação e da História: o ensino de História. O problema investigativo deste trabalho se volta para o professor de História na sala de aula e questiona: como ele se constitui como sujeito? Pesquisador ou mero reproduzidor de discursos acadêmicos? De que forma a bagagem acumulada no estudo dos conhecimentos históricos em nível universitário afeta a sua prática professoral? Que lugar ocupam os saberes e os fazeres docentes no ensino da História? O referencial teórico principal é composto por escritos de Michel Foucault, buscando assinalar as críticas que o autor fez à escrita da História. Como ferramenta de análise, optou-se pela descrição de cenas de aulas de História, quando o pesquisador foucaultiano e o docente se encontram no palco do acontecimento: a sala de aula. As cenas narram as relações estabelecidas entre os corpos de professor e de alunos e que resultam em choques, confrontos e embates de verdades, posições e significações. Elas buscam inserir problematizações neste cenário, fazendo surgir as experiências intempestivas e as vivências infames. O professor de História, na perspectiva foucaultiana, anseia por buscar elementos que tornem o passado um objeto vivo. Assim como aquele que se denominou historiador do presente, o caminho investigativo desta pesquisa aspira pensar de que maneira pode-se contribuir para libertar os pensamentos e as narrativas das estruturas engessadas que persistem nos ditos e escritos históricos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. História. Ensino de História. Professor. Michel Foucault.

## **ABSTRACT**

This dissertation intends to insert some points in a territory that crosses the Areas of the Education and History: History teaching. The investigative problem of this study turns to the History professor in the classroom and interrogates: how does he constitute himself as a subject? Is he a researcher or mere reproducer of academic discourses? How does the know-how of the historical knowledge accumulated during the study, in university level, affect his professorial practices? What places do the professor's knowledge and doings occupy in the teaching of History? The main theoretical framework is constituted by Michel Foucault's writings, aiming to analyze the critics made by the author about the writings of the History. The description of History classes' scenes was used as tool of analysis, when Foucault's researcher and the professor meet each other on the happening's stage: the classroom. The scenes narrate the relations established between professor and students that result in shock, confrontation and true oppositions, positions and significations. They attempt to reveal the truth established around this scenery, promoting untimely and infamous experiences. The History professor, according to Foucault's perspective, is eager to find elements that turn the past into live object. As that one who called himself as the historian of the present, the investigative path of this research aspires to think how it is possible to contribute to release the thoughts and narratives from the plastered structures that remain in the historical sayings and writings.

**KEY-WORDS:** Education. History. History Teaching. Professor. Michel Foucault.

## 1 PROVENIÊNCIA INVESTIGATIVA

*Fazer aparecer o que está tão perto, o que é tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que exatamente por isso não o percebemos. [...] fazer ver o que vemos.<sup>2</sup>*

Definir um objeto de pesquisa é, certamente, uma tarefa desafiadora. A variedade de questões que podem ser levantadas perturba o pesquisador. Seu olhar se torna turvo; sua vista, cansada. Tudo parece demasiadamente amplo, ou excessivamente restrito. Para não se perder na vastidão do mar das incertezas e tampouco na nau das miudezas, é preciso que o investigador se inspire nas peripécias de viagem de Ulisses, embarcando em uma verdadeira odisseia.

Encontrar um ponto de partida para uma pesquisa é ser retirado do seu lugar natural, de seu reino de Ítaca. É deixar para trás a comodidade das verdades, a segurança das respostas, e partir rumo ao desconhecido, adentrar em uma atmosfera de obstáculos, de ameaças, de caminhos tortuosos. É envolver-se em uma narrativa que será escrita linha a linha, letra por letra, desamarrando um nó de cada vez e buscando, constantemente, encontrar o sentido de tudo. Uma sucessão de desordens que será preciso enfrentar e aplacar.

A jornada de Ulisses do caos ao cosmos “é um itinerário de sabedoria, um caminho difícil, tortuoso ao máximo, mas cuja meta pelo menos é perfeitamente clara: trata-se de chegar à vida boa, aceitando a condição de mortal que é aquela de todos os seres humanos”<sup>3</sup>. O roteiro do pesquisador tampouco é irrelevante: responder às suas indagações iniciais, confirmar ou refutar suspeitas, duvidar das certezas e acreditar nas improbabilidades, deparar-se com contradições, encarar apreciações e sujeitar-se a julgamentos. Sua meta: encontrar um ponto de chegada – se é que ele existe – com uma bagagem considerável de experiências produtivas, harmonizando-se consigo mesmo, tal qual Ulisses ao voltar aos braços de Penélope.

---

<sup>2</sup> FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: \_\_\_\_\_. *Estratégia poder-saber*. Volume IV. Organização e seleção de textos de Manuel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a, p. 223-240, p. 232 (Ditos e Escritos IV).

<sup>3</sup> FERRY, Luc. *A sabedoria dos mitos gregos: aprender a viver II*. Tradução de Jorge Bastos. [Ed. Bolso]. Rio de Janeiro: Objetiva: 2012, p. 200.

O percurso de definição deste objeto investigativo precisou seguir um caminho paciente de navegação por mares desconhecidos, enfrentando águas revoltas, perigos contingentes e uma imensidão de possibilidades de desembarque. O almirante desta embarcação segue os caminhos de um navegador polêmico e intempestivo. Alguém que vai às profundezas para fazer emergir os problemas. Um indivíduo que segue as pegadas da existência humana, que escava e revira os insignificantes grãos de areia ou poeira em busca de evidências relevantes. Um sujeito que não quer contar a história dos grandes comandantes, mas da tripulação infame do convés: dos marujos, dos degradados, dos naufragos. Michel Foucault.

O pesquisador-almirante dessa expedição exploratória carrega a bordo uma ampla bibliografia que lhe serve de guia, bússola orientadora dos traçados navegados e do porvir. Chegará o momento, porém, em que será preciso arriscar-se, desembarcar da nau tripulada – e das teorias estudadas. Despirá seu uniforme acadêmico e vestirá trajes simples e sóbrios, para penetrar discretamente em um novo território. Espaço do surpreendente, da novidade, do inusitado, onde nada é eterno, nada é permanente. Tudo se transforma, tudo passa, tudo acontece. Locus privilegiado da criação, ambiente da experimentação: a sala de aula. Recinto em que os seres infames ganharão vida, em que a história se fará narrativa, discurso e vivência.

Desta forma, o problema investigativo desta pesquisa tem como “porto” de partida os procedimentos históricos de Michel Foucault. Este teve o cuidado de não fixá-los em uma única nomenclatura, chamando eventualmente de arqueologia, de genealogia ou de ética, a fim de evidenciar seu estilo de pensamento mutável e contingencial. O destino desejado é um lugar em que o ensino de História possa ser desfrutado como vivência e experiência, isto é, que se produza a partir pensamentos que ressaltem os acontecimentos. Significa realçar a singularidade e a diferença na História, enfatizando-a dentro do saber escolar.

A seleção deste recorte tem em vista que os estudos realizados acerca da obra de Michel Foucault correspondem a um amplo oceano de temas variados e também controversos. A relação do pensador com a História, apesar de polêmica, já foi aprofundada por diversos estudiosos, como Paul Veyne, Gilles Deleuze, Peter Burke, Margareth Rago, Paulo Vaz, Durval Muniz de Albuquerque Jr, Roberto Machado, entre outros. As análises da área da Educação também são infinitas, permeando questões

como currículo, disciplinamento do corpo do aluno, estratégias e discursos de poder na escola.<sup>4</sup>

Esta dissertação pretende inserir alguns pontos em um território que atravessa as duas áreas supracitadas: o ensino de História. Monteiro (2002, 2007, 2011)<sup>5</sup> define este como um *lugar de fronteiras*, numa analogia ao conceito da geopolítica que remete a um “vazio”, uma “terra de ninguém”, local “onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato”.<sup>6</sup>

O problema investigativo deste trabalho se volta para o professor de História na sala de aula e questiona: como ele se constitui como sujeito? Pesquisador ou mero reprodutor de discursos acadêmicos? De que forma a bagagem acumulada no estudo dos conhecimentos históricos em nível universitário afeta a sua prática professoral? Que lugar ocupam os saberes e os fazeres docentes no ensino da História?

No primeiro capítulo, intitulado *Foucault revoluciona a História?*, a indagação inicial é contextualizada e descrita, ao refazer os passos do percurso historiográfico do pensador francês, buscando assinalar as críticas que o autor fez à escrita da História: a interrogação das evidências dos universais antropológicos; a configuração de caminhos de investigação que priorizem as condições de surgimento de discursos e práticas – a arqueologia e a genealogia – e a recusa à visão unilateral, por sustentar o privilégio do caráter descontínuo e imprevisível da narrativa histórica através de seus sujeitos mais interessantes, os infames, invisíveis às grandes verdades.

O capítulo seguinte, *Ensino de História: diálogos entre saberes e fazeres*, traz à tona a dicotomia do trabalho docente frente ao saber institucionalizado da academia. O falso paradoxo entre pesquisador e professor é analisado em diferentes situações históricas, fazendo surgir personagens da mitologia que exemplificam os “tipos” de professores moldados pelas teorias historiográficas. Os saberes e os fazeres do professor

---

<sup>4</sup> Poderíamos citar centenas de estudos educacionais que utilizam Foucault como princípio. Exemplos são os trabalhos de Tomas Tadeu da Silva – como a obra por ele organizada *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 –, Alfredo Veiga-Neto – entre diversos textos, a sua tese de doutoramento *A ordem das disciplinas*, PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 1996 – e Rosa Maria Bueno Fischer – entre várias obras, *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

<sup>5</sup> MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da C. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RJ, 2002. Tese (Doutorado em Educação); MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

<sup>6</sup> MONTEIRO; PENNA; op. cit., p. 194.

são discutidos e levam a situações em que as práticas se confrontam com os acontecimentos não programados, as intempestividades.

*O Professor em ação: cenas nas aulas de História* é o momento em que o pesquisador foucaultiano e o docente se encontram no palco do acontecimento: a sala de aula. A empiria que forneceu elementos para a constituição desta análise constituiu-se de cenas que descrevem realidades de professores no exercício do seu ofício. A intenção destas narrativas é proporcionar reflexões, ao mesmo tempo teóricas e metodológicas, a partir da prática docente. Escritas em tom literário, as cenas têm caráter autobiográfico, remetendo a experiências em parte vividas, em parte imaginadas pelo autor deste texto, professor de História da educação básica da rede pública, de nível fundamental e médio há alguns anos. Outras descrições remetem a observações realizadas em contextos diferentes ao habitual para o investigador: um curso pré-vestibular e um curso técnico de uma instituição federal.

As cenas descritas narram as relações estabelecidas entre os corpos de professor e de alunos e que resultam em choques, confrontos e embates de verdades, posições e significações. O protagonista é o professor, singular e, ao mesmo tempo, plural. Elas buscam inserir problematizações neste cenário, fazendo surgir as experiências intempestivas e as vivências infames.

O escritor deste texto, afetado por esse processo de subjetivação, quer construir para si uma ética em que possa estabelecer uma relação consigo mesmo, opondo-se ao poder da norma, em que não há espaço para a liberdade e a escolha pessoal. Deseja escapar do oceano de teorias e metodologias que privilegiam uma História contada por grandes modelos explicativos, que determinam discursos universalistas e verdades coerentes; fugir daqueles que se servem da História como carniça, corpos mortos à mercê de qualquer ser ávido por respostas prontas.

O professor de História, na perspectiva foucaultiana, anseia por buscar elementos que tornem o passado um objeto vivo. Assim como aquele que se denominou historiador do presente, o caminho investigativo desta pesquisa aspira pensar de que maneira pode-se contribuir para libertar os pensamentos e as narrativas das estruturas engessadas que persistem nos ditos e escritos históricos.

## 2 FOUCAULT REVOLUCIONA A HISTÓRIA?

*Para a grande satisfação dos historiadores, Foucault estava disposto a escavar até as diferenças mais radicais em toda parte e em todas as épocas [...]. Foucault [...] via o mundo como um campo de batalha potencial, agora que este mundo, tanto antigo quanto moderno, havia perdido aos seus olhos qualquer legitimidade. Ele trabalhava muito e não vivia num estado permanente de indignação e febre militante, mas mantinha-se informado e lançava oportunamente um ataque pontual contra um abuso intolerável.<sup>7</sup>*

Michel Foucault, mesmo não sendo historiador de formação, dedicou boa parte de seus estudos às questões pertinentes à História. Apesar de ter se inserido nesta área a partir da Filosofia e da Psicologia, atuou de forma efetiva na ampliação da produção dos estudos históricos, incitando discussões importantes e atuais para o fazer historiográfico.

O pensador francês, ao lançar seu olhar sobre a História, buscou inspiração em Nietzsche, que, um século antes, apresentou diversas críticas ao modo como a narrativa histórica era produzida. O século XIX vivenciou o auge do cientificismo, da crença absoluta na razão, na visão teleológica do mundo, na organização de todo o conhecimento humano segundo critérios rígidos vindos das ciências exatas. É esse rigor que o pensamento nietzschiano vai criticar de forma ácida, servindo de inspiração para Foucault.

### 2.1 Inspirações intempestivas de Nietzsche

É o historicismo, portanto, o alvo da crítica nietzschiana da História, sobretudo as ideias de progresso e evolução, tão caras às ciências do século XIX. Em seu texto *Segunda Consideração Intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*<sup>8</sup>, Nietzsche apresenta suas principais teorizações a respeito das formas de lidar e interpretar o conhecimento histórico.

---

<sup>7</sup> VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 240-241.

<sup>8</sup> Este texto encontra-se em uma coletânea de texto do autor sobre a História (NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre história*. Apresentação, tradução e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005) ou separadamente (NIETZSCHE, Friedrich. *Segunda*

O homem, segundo Nietzsche, apresenta uma relação de sofrimento com seu passado, tanto individualmente, por seu passado pessoal, como em geral, em relação à história da humanidade. Nietzsche faz uma comparação entre o homem e o animal e diz que, pelo fato de este estar sempre absorvido pelo presente, vive de modo a-histórico: “ele passa pelo presente como um número, sem que reste uma estranha quebra.”<sup>9</sup> Já o ser humano carrega o passado como um pesado fardo “obscuro e invisível” em suas costas. Nietzsche clama então que a maior felicidade humana consiste no “poder esquecer ou, dito de maneira mais erudita, a faculdade de sentir-se a-historicamente durante a duração.”<sup>10</sup> O conceito de a-historicidade, portanto, parte desse desligamento do passado, da capacidade de esquecimento da história quando apropriado.

No entanto, diante da angústia em perceber a “névoa espessa” do a-histórico, do anti-histórico, o homem busca, em sua vivência, ressaltar os seus feitos, os grandes acontecimentos, que se instalam em um ponto de vista supra-histórico. Afinal, “[...] nenhum artista alcançará a sua pintura, nenhum general a sua vitória, nenhum povo a sua liberdade, sem antes ter desejado e almejado vivenciar cada uma delas em meio a um tal estado.”<sup>11</sup>

Nota-se, em Nietzsche, que o homem deve conhecer a História de modo a se apropriar dela, mas deve também estabelecer um limite ao se voltar para o passado para que haja a possibilidade do a-histórico e, então, do anti-histórico. Afinal, se os “homens históricos” se mantivessem presos ao passado e em conformidade com o presente, não seriam capazes de visualizar novas possibilidades de futuro.

Estes homens históricos acreditam que o sentido da existência se iluminará no decorrer de um *processo*. [...] Eles não sabem o quão a-historicamente eles pensar e agem apesar de toda a sua história, e como mesmo a sua ocupação com a história não se encontra a serviço do conhecimento puro, mas sim da vida.<sup>12</sup>

Nietzsche critica, dessa forma, os historicistas que objetivam ordenar, classificar, esquematizar o conhecimento histórico através da descrição de “grandes

---

consideração intempestiva: da utilidade e da desvantagem da história para a vida. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003 (Série Conexões 20)).

<sup>9</sup> NIETZSCHE, op. cit., 2003, p. 8.

<sup>10</sup> Idem, p. 9.

<sup>11</sup> Idem, p. 13.

<sup>12</sup> Idem, p. 15, grifo do autor.



acontecimentos”. São eles os agentes da *doença histórica*<sup>13</sup>, causada pelo excesso de julgamentos e explicações. Os antídotos propostos por Nietzsche são o *a-histórico* – “a arte e a força de poder *esquecer* e de se inserir em um horizonte limitado”<sup>14</sup> – e o *supra-histórico* – “os poderes que desviam o olhar do vir a ser e o desviam ao que dá à existência o caráter do eterno e do estável em sua significação”<sup>15</sup> e que evitarão a asfixia da vida pelo histórico.

Com isso, o autor reconhece que o esquecimento e a ignorância do indivíduo são as condições que possibilitam toda ação, e que é preciso evitar a tentação de cultuar excessivamente a História. Nietzsche acredita que, ao transitar entre as perspectivas do anti e do supra-histórico, é possível compreender que não há um progresso na história, mas que ela é permeada por rupturas.

O sentido histórico, para Nietzsche, atua em dois diferentes estados: em um, como fonte de paralisação e estagnação da vida; em outro, como prática de movimento e atividade. Se, por um lado, o homem é visto servindo à história, preso a um excessivo culto ao passado, estagnando assim as possibilidades do presente e do futuro; por outro, o homem apropria-se da história, e consciente do limite até o qual ela pode servi-lo, a utiliza para seu desenvolvimento autêntico e próprio.

O ser humano histórico deve estar entre o breve movimento e a tênue parada, para que possa observar e reavaliar suas ações, e posteriormente criar, agindo assim a favor da vida. Nietzsche, dessa maneira, se colocando na posição de pupilo dos gregos, advoga a si um caráter intempestivo: “[...] contra o tempo, e, com isso, no tempo, [...] a favor de um tempo vindouro.”<sup>16</sup>

## 2.2 Foucault historiador

O filósofo Nietzsche, que escrevia sobre História, foi a inspiração para o também filósofo Foucault continuar na mesma seara. Mas estavam os historiadores “preparados para admitir que tudo era histórico, até mesmo a verdade?”<sup>17</sup>. Certamente não, pois “esses historiadores já tinham seu próprio método e não estavam muito

---

<sup>13</sup> Idem, p. 94.

<sup>14</sup> Idem, p. 95, grifo do autor.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Idem, p. 7.

<sup>17</sup> VEYNE, op. cit., 2011, p. 43.

dispostos a se abrirem a outro questionamento, que era o de um filósofo, em obras que compreendiam mal [...], pois só podiam lê-las relativamente à sua própria grade metodológica.”<sup>18</sup>

Foucault parecia escrever sobre um “tecido de abstrações estranhas à prática historiográfica.”<sup>19</sup> Acusado de escrever sem rigor científico, formulando noções abstratas e sem conceitualizações, o pensador se recusava a seguir um método específico ou abrigar-se sob estruturas sólidas de pensamento. Não estava, portanto, preocupado com as apreciações que lhe lançavam, a unanimidade nunca foi seu ideal: “Não me pergunte quem eu sou e não me peça para permanecer o mesmo: é uma moral do estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.”<sup>20</sup>

Essa liberdade de escrita em Foucault permite, ao invés de defini-lo, ao menos caracterizá-lo como um indivíduo impossível de ser fixado em uma corrente de pensamento – estruturalista, pós-estruturalista, pós-moderno – ou em uma ciência – Filosofia, História, Medicina, Psicologia. Um navegador da terceira margem<sup>21</sup>, fluido, flexível e movente. Esse pensamento desconcertante do autor é, ao mesmo tempo, complexo e desafiador, obrigando aos estudiosos de seus ditos e escritos uma constante reflexão.

No campo historiográfico, Foucault demorou a se fazer perceber. Sua primeira obra de destaque, tese de seu doutoramento, lançada em 1961 como *A História da loucura*<sup>22</sup>, inicialmente foi recebida como um livro de história da medicina, pois ambientava sua análise nos indivíduos historicamente categorizados como loucos, problematizando *como* e *por que* estes foram classificados como anormais e as estratégias utilizadas para tratá-los: desde a aceitação relativa na Renascença, quando a loucura era classificada como um defeito moral, até o enclausuramento total no século XIX, quando era considerada uma doença. A análise de Foucault desviou-se para as

---

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987a, p. 20.

<sup>21</sup> O historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior intitula Foucault um pensador da terceira margem, remetendo a metáfora do conto de Guimarães Rosa, *A terceira margem do rio*, em que esta é um não-lugar, entre a objetividade e a subjetividade, a natureza e a cultura, a realidade e o discurso. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Introdução - Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre História e invenção. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaio de teoria da história. Bauru: SP: Edusc, 2007a.

<sup>22</sup> FOUCAULT, Michel. *A História da Loucura*. 7ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

margens do pensamento historiográfico da época, que privilegiava análises econômicas conjunturais.

Ao tratar da loucura, o pensador buscava entender como a civilização ocidental, autodenominada racional e humanista, lidava com o estranho dentro de sua cultura. O olhar direcionado aos loucos correspondia à tentativa de encontrar o corte, a ruptura dos acontecimentos que levaram à mudança de atitude em relação a estes indivíduos, anteriormente aceitos dentro da sociedade em que viviam e, posteriormente, segregados a ambientes especiais.

Neste mesmo momento em que Foucault escreve *A História da loucura*, o mais conceituado historiador francês da época, Fernand Braudel, diretor da Revista do *Annales*<sup>23</sup>, lançava sua obra mais conhecida: *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na Época de Felipe II*.<sup>24</sup> O mundo descrito por Braudel tem no referido mar o centro da vida social, política e cultural do século XVI. O historiador realizou o esforço de esboçar uma identidade comum a este espaço e de destacar as séries contínuas de acontecimentos. Este enfoque privilegiou aqueles fatos que ele denominou de longa duração, ou seja, as transformações ocorridas muito lentamente em uma extensa faixa de tempo.

Foucault não estava interessado em grandes períodos, em mudanças vagarosas ou em episódios célebres das narrativas historiográficas. A maior parte das análises históricas ambientadas no período compreendido entre o final do século XVIII e o início do XIX focava-se nas apreciações acerca da Revolução Francesa, fato considerado como uma ruptura com o *status quo* anterior. Foucault não questiona esses diagnósticos, pois não eram o foco de seu interesse, mas direcionou seu olhar para um fenômeno quase invisível e contemporâneo à revolução, o nascimento das prisões.

Paul Veyne possivelmente tenha sido um dos primeiros historiadores a atentar para a “revolução” que o filósofo processou acerca do conhecimento histórico. Por trás de seu pensamento complexo havia algo muito simples: uma filosofia da relação,

---

<sup>23</sup> A Escola dos Annales, surgida em 1929, na França, a partir da fundação da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, pelos historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch é considerada um marco da historiografia ocidental, representando uma ruptura com os modelos de explicação teleológicos do século XIX, notadamente o positivismo e o marxismo. Um panorama detalhado da chamada Escola dos Annales, também chamada Nova História, pode ser encontrado em BURKE, Peter. *A escrita da história*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

<sup>24</sup> Apesar de não terem sido amigos e terem personalidades e estilos de vida diferentes, Foucault e Braudel compartilhavam uma admiração mútua por seus trabalhos e foram, de certa forma, considerados estruturalistas da história – mesmo tendo Foucault eternamente rejeitado essa classificação – e tendo realizado espacializações da História. ALBUQUERQUE JR, 2008.

[...] pois “relação” é o nome do que se designou por “estrutura”. Em vez que um mundo feito de sujeitos ou então de objetos e sua dialética, de um mundo em que a consciência conhece seus objetos de antemão, visa-os ou é, ela própria, o que os objetos fazem dela, temos um mundo em que a relação é o primitivo: são as estruturas que dão seus rostos objetivos à matéria. Nesse mundo, não se joga xadrez com figuras eternas, o rei, o louco: as figuras são o que as configurações sucessivas do tabuleiro fazem delas.<sup>25</sup>

As problematizações lançadas por Foucault fizeram ruir o alicerce de certezas dos historiadores – sujeitos, objetos e métodos – e questionou a prática constante de trazer à tona o passado e organizá-lo de forma inteligível aos interesses do presente.

Karl Marx, no século XIX, já havia percebido que a história era práxis e também consciência, uma vez que “os homens fazem a história, mas não fazem como querem e sim nas condições herdadas pelo passado.”<sup>26</sup> Esse pressuposto marxista justificou uma história feita com o fim de legitimar as transformações resultantes de ações revolucionárias. No entanto, Foucault percebe a História como a produção de um discurso, orientado para a formação e a propagação de certos conhecimentos e de uma escrita resultante de uma complexa trama de acontecimentos e contada de acordo com os interesses de seus autores.

Foucault é um pensador inquieto com as perguntas de seu presente. São elas que o conduzem para a realidade espaço-temporal que lhe interessa. Após ter analisado amplamente o contexto histórico do nascimento das prisões e das clínicas psiquiátricas nos séculos XVIII e XIX, em seus últimos anos de estudos, voltou quase dois mil anos e buscou os antigos gregos para entender a forma como os homens lidavam com a verdade. *A Hermenêutica do sujeito*<sup>27</sup> dizia respeito às práticas que Foucault chamou de “cuidado de si” e que analisou em textos clássicos como de Sócrates e Alcibiades: “um conjunto de técnicas com o objetivo de vincular a verdade ao sujeito, [armando-o de uma verdade] que não conhecia e não residia nele [...]”<sup>28</sup> Desta forma, “ocupar-se de si mesmo” vincula-se ao conhecimento próprio do sujeito.

<sup>25</sup> VEYNE. Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4ª Ed., reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008, p. 275.

<sup>26</sup> Apud RAGO, Margareth. *O efeito-Foucault na historiografia brasileira*. Tempo Social: Rev. Sociol. USP, S. Paulo 7(1-2), 67-82, outubro de 1995, p. 72.

<sup>27</sup> *A Hermenêutica do Sujeito* constitui um curso ministrado por Foucault no Collège de France entre os anos de 1981 e 1982, dentro de sua cátedra *História dos sistemas de pensamento*, que ocupou entre 1971 e 1984. O curso foi editado em livro por Frédéric Gros, sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana. FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

<sup>28</sup> Idem, p. 451.

O *métier* investigativo de Foucault, ao preocupar-se em compreender a emergência dos saberes – sejam eles ligados aos loucos, aos doentes ou aos presidiários –, partia do acesso direto aos “vestígios” do passado, ou seja, aos documentos. Suas pesquisas foram fundamentadas nas suas atividades como estudioso nas prisões e sanatórios franceses; portanto, a origem de suas “histórias” era sempre a sua prática como pesquisador, e não objetos previamente definidos ou tomados em sua totalidade.

A maior parte da produção intelectual de Foucault centrou-se entre as décadas de 1960 e 1980, sendo concomitante a grandes movimentações sócio-culturais: a crise da classe operária europeia, que, amarrada primeiramente ao Estado do Bem Estar Social e depois abandonada pelo neoliberalismo, contribuiu para a perda de força das ideias marxistas; o esgotamento do existencialismo e sua busca de sentido para as ações humanas<sup>29</sup>; e o florescimento das questões identitárias, através das lutas de gays, mulheres, negros ou outros grupos minoritários por direitos iguais.

A despeito destas questões, os famosos episódios de maio de 1968, em Paris, por exemplo, não tiveram em Foucault o mesmo impacto que trouxeram para outros pensadores de sua geração. Nesta época, ele estava na Tunísia e só observou de lá os efeitos que a onda revolucionária provocara na França. Aliás, foi no país africano que ele percebeu a força dos movimentos estudantis quando ocorreu uma série de protestos e enfrentamentos com agentes da polícia em Túnis, em solidariedade à derrota dos palestinos para o exército israelense na Guerra dos Sete Dias. Impressionado com o poder das ideologias e da energia empreendida pelos jovens em torno de causas que não conheciam direito – no caso, o marxismo –, “os estudantes tunisianos o teriam ensinado a desconfiar de todo palavrório e empreender sempre lutas concretas, localizadas, precisas, em torno de objetivos imediatos.”<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty e Simone de Beauvoir foram as figuras mais proeminentes do existencialismo, sendo que o primeiro tinha uma clara antipatia por Foucault e suas ideias.

<sup>30</sup> ERIBON, Didier. *Michel Foucault e os seus contemporâneos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996, p. 175-184 apud ALBUQUERQUE, op. cit., p. 99. A obra que abriga a citação extraída consiste na biografia oficial e mais confiável de Foucault, Didier Eribon, escritor e filósofo francês. Foi publicada em 1991 e faz uma relação entre a vida de Foucault e pensadores que o influenciaram e/ou ele influenciou: Dumèzil, Barthes, Lacan, Habermas e Althusser. Uma cronologia mais sucinta dos principais fatos ligados a vida de Foucault pode ser encontrada em OKSALA, Johanna. *Como ler Foucault*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto, Karla Saraiva. Rio de Janeiro: Zahar, 2011, p. 129-132. Na internet, as fontes mais confiáveis são os sites: <http://www.michel-foucault.com/> (uma boa fonte de informação sobre a vida e outro de Foucault, com publicações recentes e eventos em curso sobre ele); <http://www.siu.edu/~foucault/> e <http://foucaultsociety.org/>, sites direcionados a estudiosos, estudantes, ativistas, artistas e educadores que compartilham ideias de Foucault num contexto contemporâneo.

O percurso heterogêneo de Foucault incluiu também países com menor influência no eixo cultural francês, como Suécia e Polônia, além da Alemanha, da Espanha, do Brasil<sup>31</sup> e dos Estados Unidos, esta última nação já nos anos 1970, quando consagrado como intelectual e pesquisador.

Esses deslocamentos constantes revelam um pouco do caráter do pensamento de Foucault e de como ele via a História: nunca como um objeto único e fixo, mas móvel e variável. Nunca constante, sempre contingente. Pensar Foucault significa, portanto, compreender seus diferentes momentos de escrita, os diversos pontos em que ele se posiciona, em conformidade com o problema que lhe move.

Gilles Deleuze, ao analisar a obra de Foucault, afirma que pensar com ele “é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento.”<sup>32</sup> O pensar foucaultiano abrange essas três categorias, que foram exploradas em diferentes fases da produção intelectual do pensador. Essa divisão tem um caráter meramente didático, permitindo um melhor estudo das obras de Foucault e não uma sistematização, que fixaria seus ditos e escritos em torno de esquemas estanques, o que nunca fora sua intenção, pois era avesso a qualquer tipo de estruturação.<sup>33</sup>

O primeiro eixo metodológico, chamado *arqueologia*, surgiu com a publicação de *A História da Loucura*, em 1961, que trazia como subtítulo a expressão *arqueologia*

---

<sup>31</sup> Foucault esteve no Brasil em várias ocasiões, mas dois momentos são especialmente marcantes. Em 1973, esteve no Rio de Janeiro para um ciclo de conferências que ficou conhecido como *A Verdade e as Formas Jurídicas*; e em 1975, em São Paulo, quando morreu o jornalista Vladimir Herzog, nas dependências do DOI-CODI. Ao saber do caso, Foucault cancelou seus compromissos acadêmicos e leu na USP um manifesto em protesto ao assassinato, o qual os estudantes se encarregam de publicar em um panfleto. O francês começou a perceber que, em sua estada no Brasil, estava sendo perseguido o tempo todo. Porém, o mais importante é que Foucault registrou suas impressões sobre esse acontecimento dramático marcante de nossa história recente, principalmente dos anos de chumbo da ditadura:

“O cardeal, de vestes vermelhas, presidia a cerimônia; caminhou diante dos fiéis e os saudou exclamando: ‘Shalom, shalom’. A praça estava cercada por policiais armados e na igreja havia diversos policiais à paisana. A polícia recuou: não podia fazer nada contra isso. Devo dizer que isso tem uma grandiosidade, uma força; há aí um peso histórico gigantesco. [...] a comunidade judaica não ousou fazer as exéquias solenes. E foi o arcebispo de São Paulo que promoveu na catedral metropolitana uma cerimônia, aliás ecumênica, em memória do jornalista; o evento atraiu milhares e milhares de pessoas à igreja, à praça, etc.” In: NALLI, Marcos. Foucault: historiador dos pensamentos. Revista Leituras da História. Nº 57. Disponível em: <http://leiturasdahistoria.uol.com.br/ESLH/Edicoes/4/artigo70338-1.asp>. Acesso em 07 fev. 2013.

<sup>32</sup> DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant’Anna Martns; revisão da tradução Renate Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005, p. 124.

<sup>33</sup> Uma vez que questões específicas relacionadas à história serão aprofundadas posteriormente, a intenção é apenas apresentar alguns conceitos e elementos presentes em suas principais obras, mostrando o quanto o seu foco investigativo era mutável, de acordo com a problematização apresentada.

da alienação, seguido de *Doença mental e psicologia*<sup>34</sup> (1962), *O nascimento da clínica*<sup>35</sup> (1963), *As palavras e as coisas: arqueologia das ciências humanas*<sup>36</sup> (1966) e fechando com *A Arqueologia do Saber*<sup>37</sup>, de 1969. Estes textos, especialmente a tríade “arqueológica”, trouxeram como preocupação central o sujeito como produtor de saber, analisando as condições de possibilidade em que ocorreu a produção dos discursos em jogos de verdade, em diferentes épocas, constituindo as ciências humanas e revelando o aparecimento de singularidades não-necessárias, os acontecimentos.

A arqueologia foucaultiana mostra como, a partir de uma ruptura, de um limiar de positividade, algo como o homem pôde ser pensado. E a partir disto, um conhecimento que, ao mesmo tempo, tem o homem como sujeito que conhece e como objeto a conhecer, encontra espaço no pensamento. Enfim, tal arqueologia dá conta de como as ciências humanas (psicologia, sociologia e estudo das literaturas e dos mitos) foram possíveis graças à descontinuidade entre a história natural e a biologia, entre a análise das riquezas e a economia, e entre a gramática geral e a filologia.<sup>38</sup>

À medida que Foucault foi formulando e questionando seus próprios pressupostos, novos problemas atravessaram seu pensamento e outras preocupações surgiram. E é com *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*<sup>39</sup> (1975), *História da sexualidade I: a vontade de saber*<sup>40</sup> (1976) e as aulas proferidas no *Collège de France*<sup>41</sup> que Foucault expôs o seu método genealógico, inspirado no modelo nietzschiano. Este tem sua preocupação central nas relações de poder com o saber na constituição do sujeito e analisa as condições de possibilidade em que ocorreu a produção dos corpos-sujeitos: do corpo supliciado ao corpo disciplinado; o corpo com uma sexualidade; o normal e o anormal e o corpo social da população no governo da vida.

O segundo eixo de Foucault, a *genealogia*, busca o aparecimento dos saberes locais, dominados, como estratégias de luta frente aos efeitos dos poderes

<sup>34</sup> FOUCAULT, Michel. *Doença mental e psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

<sup>35</sup> FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

<sup>36</sup> FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. Revisão de Roberto Cortes de Lacerda. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

<sup>37</sup> FOUCAULT, op. cit., 1987a.

<sup>38</sup> NICOLAZZI, Fernando Felizardo. *As histórias de Michel Foucault*. Klepsidra. Revista Virtual de História, v. 2, n. 12, 2002, p. 5.

<sup>39</sup> FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 24ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987b.

<sup>40</sup> FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988b.

<sup>41</sup> Muitos dos cursos do Collège de France encontram-se publicados no Brasil, em versões integrais – *A verdade e as formas jurídicas, Em defesa da sociedade, Os anormais, Hermenêutica do sujeito, O poder psiquiátrico, Segurança, território e população, Nascimento da biopolítica* (São Paulo, Martins Fontes, diversos anos) – e resumida – *Resumo dos cursos do Collège de France 1970-1982* (Rio de Janeiro, Zahar, 1997).

centralizadores, ligados às instituições e ao funcionamento dos discursos científicos. O poder, para o filósofo, é sempre visto como uma relação de forças, indo além da relação dominante/dominado, típica do marxismo, que ressaltava o aspecto negativo do poder. Segundo o filósofo, temos de parar de pensar o poder desta forma, mas percebê-lo como produtivo, envolvido em uma *Microfísica do poder*<sup>42</sup>, pois

[...] o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos, que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade [...].<sup>43</sup>

Foucault destaca então que as relações de poder são móveis, podem modificar-se, sendo reversíveis e instáveis, e que ocorrem, portanto, entre sujeitos livres. Para que se exerçam relações de poder, é preciso que haja entre os dois lados uma forma de liberdade, espaços em que sejam possíveis as estratégias de confronto, as resistências.

A grande repercussão gerada pelas questões do poder, especialmente após a publicação de *Vigiar e punir*, em 1975, rendeu a Foucault a alcunha de “teórico do poder”. No ano seguinte, ao publicar *A vontade de saber*, passou a se preocupar com a relação do sujeito consigo mesmo, analisando a história das práticas em que os sujeitos atuaram sobre si, constituindo e governando a si próprios.

Neste período, Foucault deslocou o seu foco de análise do mundo moderno para a Antiguidade Clássica, buscando descrever a forma como os gregos lidavam com a sua sexualidade, especialmente no segundo e no terceiro volumes de *História da Sexualidade – O uso dos prazeres*<sup>44</sup> e *O cuidado de si*.<sup>45</sup> O primeiro volume, dos seis anunciados da coleção, foi lançado em 1976, e os demais demoraram sete anos para começar a serem escritos. Esse silêncio pode ser descrito como um “prazo de reelaboração de método, de deslocamento teórico e assunção de um novo posicionamento”<sup>46</sup> por parte de Foucault, que também realizou neste intercurso uma série de conferências na França e nos Estados Unidos (na Universidade de Berkeley, Califórnia, onde viveu no início da década de 1980). Os dois outros volumes da série

<sup>42</sup> Obra que reúne os principais textos do autor sobre a questão do poder. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

<sup>43</sup> FOUCAULT, op. cit., 1987a, p. 26.

<sup>44</sup> FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1988b.

<sup>45</sup> FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1988b.

<sup>46</sup> NICOLAZZI, op. cit., p. 12.



foram lançados somente em 1984, um pouco antes de sua morte, que interrompeu sua intenção de finalizar a coleção.<sup>47</sup>

Os três momentos de escrita de Foucault podem ser agrupados em um único fio condutor de sua obra: a constituição do sujeito ou, nas palavras do autor, a criação de “[...] uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornaram sujeitos.”<sup>48</sup>

Para Foucault, a história é vida. Vivência do sujeito. É devir. Dá-se entre corpos. Por isso, também é pensamento. Livre, instável, móvel. O discurso científico, porém, retira isso ao estruturar, destrinchar, esquematizar, e periodizar os fatos e as ações dos seres humanos e transformá-los em narrativas assépticas, claras, evidentes e objetivas, em nome de uma totalidade artificial. A História, assim, perde a novidade, o inesperado, a surpresa, o acontecimento em si; é assassinada. É um corpo inerte à mercê do olhar médico do cientista. Assim, se Veyne afirmou que Foucault revolucionou a História <sup>4</sup> porque ele a apresentou como enigma, uma charada sem resposta correta.

### 2.3 Foucault e o problema da produção do conhecimento histórico

Qual História Foucault quer contar? Aliás, é possível responder a esta questão? A História foucaultiana pode não saber exatamente o que quer, mas sabe aquilo que não deseja. Ela não quer ser a mestra, a que tudo sabe, tudo controla, que ensina, que dita a lição. Essa narrativa conduz a um discurso em conformidade com traçados pré-estabelecidos, que crê em um futuro e não tem dúvidas, transmitindo uma verdade que não pode ser questionada.

A história de Foucault quer ser aprendiz, se colocar na posição do sujeito que vivenciou o acontecimento, que não sabe o que virá, que está sujeito às mudanças de curso, que não tem certezas, que tem medo de principiante, mas que participa ativamente da solução dos enigmas da sua existência. Ela quer sentir mais a experiência,

---

<sup>47</sup> Foucault faleceu sem publicar muitos de seus textos, aulas e palavras proferidas. Estes foram reunidos em 8 volumes na coleção *Dits et écrits (Ditos e Escritos)*, preparada sob a direção de Daniel Defert (companheiro de Foucault por mais de duas décadas) e François Ewald, publicada na França a partir de 1994, e no Brasil a partir de 2000, sob organização de Manoel Barros da Motta, pela Editora Forense Universitária.

<sup>48</sup> FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a, p. 231.

pois tem corpo, quer deixar-se levar pelo devir. O professor Foucault é um ser mutável, rebelde, metamorfose pura.

Por isso, ao invés de analisar a obra foucaultiana a partir da sua tripla raiz – saber, poder e si (sujeito) –, esta investigação quer perceber em que aspectos teóricos e metodológicos Foucault diferenciou-se dos demais historiadores ao escrever. Assim, se analisarmos o efeito de Foucault na historiografia, podemos assinalar quatro grandes rupturas com a História que era feita até então pelos historiadores.

### 2.3.1 A crítica ao essencialismo

Uma das questões principais levantadas por Foucault em sua obra refere-se à produção do conhecimento e sua vinculação aos jogos de verdades e discursos. Proferir uma verdade não é, para ele, elucidar um mistério, encontrar algo que possa ser revelado ou desvelado em sua essência. Esta noção parte do princípio que existe uma coincidência entre a coisa e a realidade, entre o fato e sua interpretação, ou seja, uma relação direta e intrínseca. Tal prática é comum até hoje em nossas investigações, uma vez que

temos aprendido (e ensinado) a pensar qualquer coisa, da história da literatura à formulação de um problema matemático, da trajetória de um pintor à história de uma grande guerra mundial, sempre e eternamente a partir do esquema infalível da causalidade linear, das influências de certos fatos ocorridos neste lugar, naquela época, do espírito de uma época, da proeminência de um certo ator ou autor, e assim por diante.<sup>49</sup>

Foucault nos desaconselha a acreditar nos universais antropológicos, ou seja, na ideia de que existam verdades sobre os homens que vigorem em todas as culturas e em todos os períodos históricos. O estabelecimento de um padrão possibilita a criação de uma norma, em torno da qual todos os comportamentos são medidos e julgados, marginalizando as concepções heterogêneas. Todos os universais precisam ser postos à prova, observando as variações de seus conteúdos com o passar do tempo e a reflexão das regras de veracidade, de modo a interrogá-las de acordo com sua constituição histórica.

---

<sup>49</sup> FISCHER, Rosa Maria Bueno. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos, p. 21-32. In: FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012a, p. 22.

A história feita pelos historiadores, segundo Foucault, parte do princípio de que as coisas têm uma essência, uma síntese cuja intenção é fornecer uma explicação que seja considerada a expressão do real. A verdade assume, nessa visão, um caráter sagrado, resultado de uma conquista do pesquisador, que, vencendo todos os obstáculos que a passagem do tempo soterrou sobre o fato, escavou e descobriu a resposta para o enigma que o motivou.

Foucault, no entanto, revela, a partir das noções de discurso e verdade, o propósito de

[...] substituir o tesouro enigmático das “coisas” anteriores ao discurso pela formação regular dos objetos que só nele se delineiam; definir esses objetos sem referência ao fundo das coisas, mas relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico; fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexos das regularidades que regem sua dispersão.<sup>50</sup>

Foucault estabelece uma crítica ao essencialismo, que busca nos discursos uma série de signos que possam remeter a conteúdos e a representações pré-existentes. O discurso de Michel Foucault associa-se às práticas que formam os objetos de que se fala, criando marcas ou planos discursivos. Esses conjuntos de enunciados têm, em uma determinada época, uma função normativa e reguladora, colocando em “funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, estratégias e de práticas”<sup>51</sup>. Isto quer dizer que as “coisas” não existem propriamente, mas que elas estão ligadas às palavras, ou seja, a constituição do objeto real está presa à linguagem.

Em *As palavras e as coisas*, Foucault procurou comparar os métodos científicos relacionados à História Natural à Gramática e à Economia Política. Tratava-se de práticas heterogêneas, mas que se constituíram na mesma época. Ele quis, então, buscar os pontos em comum entre elas, analisando comparativamente os procedimentos internos do discurso científico. Os temas que Foucault elegeu – negligenciados em sua época, que privilegiava a análise das riquezas e da formação do capitalismo – constituíam saberes não formalizados, mas que estavam articulados com outros discursos.

<sup>50</sup> FOUCAULT, op. cit., 1987a, p. 54-55, grifos do autor.

<sup>51</sup> REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesan. São Carlos, SP: Claraluz, 2005, p. 37.

“Foucault não pretendeu, a partir de um tipo particular de saber, esboçar o quadro de um período ou reconstituir o espírito de um século.”<sup>52</sup> Divergindo dos estudos unidisciplinares, cujo objetivo é alcançar a essência ou os “começos”, Foucault relacionou os saberes pesquisados ao discurso filosófico de seu tempo, durante um período que se estende do século XVII ao XIX.

O trabalho histórico de Foucault atenta para os processos de subjetivação produzidos nos interstícios da constituição do sujeito. Esses obedecem a regras discursivas – saber –, coercitivas – poder – e facultativas – práticas de si –, englobando, desta forma, os três grandes eixos aprofundados por Foucault.

Mas afinal, quem é o sujeito? Foucault afirmou que esse é uma invenção recente, característica do Iluminismo, com seu discurso unificador. Além disso, sugere que está fadado a desaparecer. É no final de *As palavras e as coisas* que estas afirmações surgem de forma mais veemente:

[...] o homem não é o mais velho problema nem o mais constante que se tenha colocado ao saber humano. Tomando uma cronologia relativamente curta e um recorte geográfico restrito – a cultura europeia desde o século XVI – pode-se estar seguro de que o homem é aí uma invenção recente. [...]

O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia do nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o próximo fim.

Se essas disposições viessem a desaparecer tal como apareceram, se, por algum acontecimento de que podemos quando muito pressentir a possibilidade, mas de que no momento não conhecemos ainda nem a forma nem a promessa, se desvanecessem, como aconteceu, na curva do século XVIII, com o solo do pensamento clássico – então se pode apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia.<sup>53</sup>

Muitos críticos se apressaram em propagar que Foucault decretara a morte do homem, afinal essa obra fora seu ataque mais profundo às filosofias do sujeito – especialmente a fenomenologia, e, de certa forma, seu anúncio imitava a provocativa declaração de Nietzsche sobre a morte de Deus, um século antes. Mas o que ele estava afirmando era o funeral do sujeito essencial, soberano e original constituído como objeto do conhecimento.

Para comprovar isso, Foucault fez uma análise genial do quadro *Las meninas*, de Velásquez, discutindo o conceito de representação em *As palavras e as coisas*. Diversos

<sup>52</sup> MOTTA, Manuel Barros da. Apresentação. In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização e seleção de textos Manuel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 (Ditos e escritos II), p. XLII.

<sup>53</sup> FOUCAULT, op. cit., 1981, p. 403-404.

questionamentos atingem o espectador da imagem: Quem está representado na pintura? Quem é o autor? O rei está dentro do quadro ou assistindo? E a posição do pintor?

Uma das peculiaridades apontadas por Foucault é a representação que Velásquez fez de seu ofício, em que o pintor pode ser visto, bem como o cenário que lhe serve de inspiração, mas sua tela está encoberta, pois se encontra de costas para o observador do quadro. A descrição foucaultiana, que abre seu livro, estabelece uma incompatibilidade entre a visibilidade do representante e do representado. Foucault explica que Velásquez pinta em conformidade com a episteme dominante em sua época: a clássica, que estabelecia um tipo de pensamento totalmente ligado à representação, não distinguindo o sujeito do objeto de representação.

[...] ela intenta representar-se a si mesma em todos os seus elementos, com suas imagens, os olhares aos quais ela se oferece, os rostos que torna visíveis, os gestos que a fazem nascer. Mas aí, nessa dispersão que ela reúne e exhibe em conjunto, por todas as partes um vazio essencial é imperiosamente indicado: o desaparecimento necessário daquilo que a funda – daquele a quem se assemelha e daquele a cujos olhos ele não passa de semelhança. Esse sujeito moderno – que é o mesmo – foi elidido.<sup>54</sup>

As temáticas da representação e do sujeito, renunciadas na análise do quadro, servem de pretexto para a discussão das condições de possibilidade de efetivação dos discursos científicos e filosóficos na episteme moderna. Analisando documentos e descrevendo enunciados da história natural, da análise das riquezas e da gramática geral, surgem novas empiricidades, como a vida, o trabalho e a linguagem, que desembocarão nas ciências modernas do século XIX – a Biologia, a Economia e Filologia. É a demonstração da construção do homem como objeto de si mesmo.

Esse nascimento do homem, proporcionado pelo colapso da episteme clássica e sua substituição pela moderna, possibilitou uma nova forma de pensar, que privilegiou a linguagem. É a chamada “virada linguística”: “a ideia fundamental é que a linguagem forma os limites necessários de nosso pensamento e experiência: só podemos experimentar alguma coisa que a linguagem torne inteligível para nós.”<sup>55</sup>

É esse aspecto da compreensão e incompreensão da linguagem que explica o riso foucaultiano diante do ensaio de Jorge Luis Borges. No prefácio de *As palavras e*

---

<sup>54</sup> Idem, p. 31.

<sup>55</sup> OKSALA, op. cit., p. 44.

*as coisas*, Foucault afirma que seu livro nascera da leitura de um texto que o fizera rir e depois perturbar-se com as familiaridades do pensamento.

Borges citou uma certa enciclopédia chinesa que apresentava um sistema de pensamento completamente diferente do nosso, e que dividia os animais em categorias como: “pertencentes ao imperador”, “embalsamados”, “sereias”, “fabulosos”, “que se agitam como loucos”, “inumeráveis”, “desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo”, “que de longe parecem moscas”, entre outros.<sup>56</sup> Foucault buscou, desta forma, mostrar que existem outras formas de pensamento plausíveis dentro de outras epistemes, a despeito das diferenças em relação a nossa. O distanciamento de nossa cultura pode permitir um olhar de estranhamento e a possibilidade de experimentarmos outras realidades, descentradas de nossas bases referenciais.

Ao afirmar que a constituição de um sujeito moderno não é composta por um ser dado de antemão, Foucault parece embrenhar-se por um difícil caminho: escrever histórias irredutíveis a *um* indivíduo, a *um* autor, a *um* acontecimento, a *uma* explicação, a *uma* causa ou a *uma* descoberta. Na sua caixa de ferramentas, carrega o duplo objeto-sujeito, sendo a objetivação a constituição de domínios de objetos e a subjetivação, o modo de produção de indivíduos através de discursos e práticas. As problemáticas do poder, do saber e do sujeito são suas companheiras de jornada.

Em um texto escrito em 1978, homônimo ao opúsculo de Kant intitulado *O que é o Iluminismo?*, Foucault abrirá um campo legítimo de reflexões filosóficas sob o título de “ontologia do presente”, “que se referenciará, no domínio da filosofia da cultura, a uma tradição que remonta a Hegel e Nietzsche e passa através de Weber e da Escola de Frankfurt.”<sup>57</sup> Esta vertente estaria em oposição à “analítica da verdade” – representada principalmente pela filosofia anglo-saxônica – que realiza uma busca incessante pela verdade das coisas, na tentativa de responder à questão “o que é isso?”. A ontologia de nós mesmos pergunta “o que nos acontece?”, pois está interessada em “dirimir o sentido e o valor das coisas que (nos) acontecem em nosso presente.”<sup>58</sup>

Mas aonde Foucault quer chegar com esta ontologia histórica de nós mesmos? É uma crítica que desloca a questão kantiana de “descobrir o que somos” para inquirir sobre como chegamos “a ser o que somos”, para, logo depois, “contestar aquilo que

<sup>56</sup> FOUCAULT, op. cit., 1981, p. 5.

<sup>57</sup> MOREY, Miguel. “Introduction”. In: FOUCAULT, Michel. Michel Foucault. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1995, p. 22.

<sup>58</sup> Ibidem.

somos.”<sup>59</sup> Os eixos condutores de Foucault norteiam o desdobramento da questão inicial para “que posso saber?”, “que posso fazer” e “quem sou eu?” e conduzem os problemas colocados pelo filósofo para suas respectivas metodologias – arqueologia, genealogia e ética.

Paulo Vaz afirma que a ontologia do presente proposta por Foucault objetiva uma prática de liberdade, afinal

[...] somos históricos porque somos livres (e vice-versa, já que não necessitamos mais ser metafísicos), porque temos a capacidade de resistir ao que existe, porque podemos reproblematicar o que pensamos, fazemos e somos, porque podemos identificar as condições históricas que nos levaram a pensar, agir e ser de uma determinada maneira.<sup>60</sup>

Ao preocupar-se com o que do passado altera o presente, Foucault anuncia que pensar é uma denúncia de erros, é o desmonte das evidências, sem referenciais universais a que se possa agarrar: sujeitos e objetos *a priori*; origem, causa e finalidade das ações humanas; ligações cronológicas entre fatos. Afinal, tudo é transitório; inclusive o nosso pensamento. As rupturas e as discontinuidades não são o lado obscuro de uma pesquisa, mas a potência que permite sua efetivação.

Se a História é um campo de relações de forças, em que se busca perceber o diagrama formado pelos jogos de poder e a constituição dos saberes decorrentes desse embate; perceber os infames, aqueles que confrontaram a lei – assim como Antígona em seu dilema de qual ordem seguir – pode ser uma saída para compreender como se estabeleceram as relações de sujeitos com a verdade e com as forças que os penetram.

Sendo o ponto de partida o presente, Foucault buscava a história de determinada prática – o tratamento dado ao indivíduo considerado louco, por exemplo – a partir de um problema: como certas atitudes em relação ao louco emergiram, e como alguns de seus elementos continuam presentes em nossas experiências. Não havia, portanto, um objeto que seria visto em sua totalidade e regularidade anterior, ou como puro objeto de curiosidade. “O problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos.”<sup>61</sup> A loucura, neste caso, foi desnaturalizada e

<sup>59</sup> VEIGA-NETO, op. cit., p. 46-47.

<sup>60</sup> VAZ, Paulo Roberto Gibaldi. *Um pensamento infame: história e liberdade em Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992, p. 58.

<sup>61</sup> FOUCAULT, op. cit., 1987a, p. 6.

historicizada, compreendida como “um construto social variável, não um construto científico anistórico.”<sup>62</sup>

Em *Nietzsche, a genealogia e a história*, Foucault critica o ponto de vista supra-histórico praticado pelos historiadores,

[...] uma história que teria por função recolher em uma totalidade bem fechada sobre si mesma a diversidade, enfim reduzida, do tempo; uma história que nos permitiria nos reconhecermos em toda parte e dar a todos os deslocamentos passados a forma da reconciliação; uma história que lançaria sobre o que está atrás dela um olhar de fim de mundo.<sup>63</sup>

Essa história seria pautada pela necessidade de causas e finalidades subjacentes aos fatos, justificadas dentro de um plano pré-traçado. Ela construiria um ponto de apoio fora do tempo, instalado sob a forma de um tribunal apocalíptico responsável pelo julgamento dos acontecimentos, sob a égide de um juiz vestido com os trajes da objetividade e da verdade.

Foucault nos convida a desconfiar das evidências, a não aceitar as verdades pré-estabelecidas, a duvidar das explicações que parecem elementares. Seu intento, em cada pesquisa, era pôr em prática perturbações intelectuais através de questionamentos lançados aos acontecimentos, fazendo deles os seus objetos.

### 2.3.2 A história genealógica

Desde a publicação de *As palavras e as coisas*, em 1966, Foucault qualificou seu projeto de arqueologia das ciências humanas como uma “genealogia nietzschiana”, ao invés de uma obra estruturalista, como muitos a consideravam. Essa ideia, porém, foi sistematizada no texto *Nietzsche, a genealogia e a história*, de 1971. Este não é uma análise criteriosa de todos os textos do filósofo alemão, mas, em particular, uma leitura do ensaio “Das vantagens e desvantagens da história para a vida.”<sup>64</sup> Foucault inicia da seguinte forma:

A genealogia é cinza; ela é pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos. [...] Daí, para a

<sup>62</sup> OKSALA, op. cit., p. 31.

<sup>63</sup> \_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979b, p. 26.

<sup>64</sup> Uma compilação dos textos de Nietzsche sobre história está em: NIETZSCHE, op. cit., 2005.



genealogia, um indispensável demorar-se: marcar as singularidades dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história — os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos.<sup>65</sup>

A genealogia é uma pesquisa histórica que se opõe a uma narrativa histórica única e a incessante busca da origem. O trabalho genealógico deve atentar, portanto, para os pequenos detalhes, para as questões que a história dos cientistas considerou sem importância, os rastros cinzentos do cotidiano: os gestos, as falas, os costumes, os comportamentos dos homens infames — sem fama —, que revelam o interstício entre o feito e o dito, aquilo que se vive e a narrativa que se enuncia.

No contexto da produção intelectual de Foucault, a genealogia aparece com a emergência dos saberes dominados: “uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou cientificidade.”<sup>66</sup> Reaparecem, aí, os saberes baixos “[...] do psiquiatrizado, do doente, do enfermeiro, do médico paralelo e marginal em relação ao saber médico [...]”.

Foucault quis demonstrar que os saberes das pessoas, ao invés de comuns, eram particulares, e, apesar de desqualificados e muitas vezes sepultados, entravam em combate com o saber da erudição, neste caso, correspondente ao veredicto médico. A genealogia procura a “redescoberta exata das lutas e [a] memória bruta dos combates”<sup>67</sup>, ativando os

saberes locais, descontínuos, [...] não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. [...] Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas [...] contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa.<sup>68</sup>

A genealogia deve combater os efeitos de poder que os discursos científicos buscam afirmar. “Enquanto que a arqueologia é o método próprio à análise da

---

<sup>65</sup> FOUCAULT, op. cit., 1979a, p. 15.

<sup>66</sup> Idem, p. 170.

<sup>67</sup> Ibidem.

<sup>68</sup> Idem, p. 171.

discursividade local, a genealogia é a tática que [...] ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade.”<sup>69</sup>

O trabalho genealógico foi considerado para alguns como anti-história, uma vez que ele indicava um empreendimento oposto aos objetos e métodos da historiografia tradicional. O filósofo Jean Paul Sartre, crítico contundente de Foucault, e alguns historiadores marxistas o acusaram de ter assassinado a História. Ele, de forma muitas vezes irônica, costumava responder às críticas recebidas em entrevistas, como em março de 1968, ao ser questionado por fazer uma recusa da História:

Nenhum historiador me fez essa crítica. Os filósofos têm uma espécie de mito da História. [...] A História para os filósofos é uma espécie de grande e vasta continuidade em que se emaranham a liberdade dos indivíduos e as determinações econômicas ou sociais. Quando se toca em alguns desses grandes temas, continuidade, exercício efetivo da liberdade humana, articulação da liberdade individual sobre as determinações sociais, quando se toca num desses três mitos, as pessoas de bem imediatamente se põem a gritar que a História foi violentada ou assassinada. Na verdade faz algum tempo que gente importante como Marc Bloch ou Lucien Febvre, os historiadores ingleses, etc., puseram fim a esse mito da História. Eles praticam a história de outro modo, tanto que o mito filosófico da História, esse mito filosófico que me acusam de ter matado, pois bem, fico encantado se o matei. É exatamente o que eu queria matar: não a história em geral. Não se mata a história, mas a História para filósofos, ah, essa sim eu quero matar.<sup>70</sup>

No entanto, é inegável que a História ocupava o eixo central do projeto foucaultiano, apesar de ter feito ruir o castelo de certezas dos historiadores. A genealogia, construindo-se em oposição à história do que “verdadeiramente aconteceu”, reestabeleceria o poder de ruptura e singularidade do acontecimento, uma vez que

dividindo nossas emoções, multiplicando nossos corpos, privando o ser de estabilidade, a genealogia não se deixava levar por ‘nenhuma obstinação muda na direção de um fim milenar’. ‘Operar cortes no saber’ também significava interromper a continuidade da administração de nosso futuro, sacudi-lo, desestabilizá-lo. Por isso, a genealogia não é um saber neutro; pelo contrário, é perspectiva absoluta.<sup>71</sup>

A compreensão do passado pelo viés genealógico passa, necessariamente, pela crítica do documento. Nesse ponto, Foucault toma carona na chamada “revolução

<sup>69</sup> Idem, p. 172.

<sup>70</sup> NALLI, online. Acesso em 07 fev. 2013.

<sup>71</sup> DUSSEL, Inés. *Foucault e a escrita da História: reflexões sobre os usos da genealogia*. Revista Educação & Realidade 29 (1): p. 45-68. Jan./jun. 2004, p. 48, grifos do autor.

documental” iniciada pelos pioneiros dos Annales, Marc Bloch e Lucien Febvre. A “materialidade documental” é composta por “livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc”<sup>72</sup>, que permanecem, de forma espontânea ou organizada, ao historiador.

Foucault, no entanto, diferencia, de forma bem clara, *documento* de *monumento*. Enquanto que a História tradicional “se dispunha a ‘memorizar’ os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem [...]”, a história arqueológica executa a “descrição intrínseca do monumento”, transformando “os documentos em monumentos, [decifrando os] rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes [...]”.<sup>73</sup>

O passado, portanto, deve ser descrito através de documentos, mas que precisam ser vistos como monumentos, objetos que remontam ao passado, e que são vestígios de algo inalcançável – o passado em si – que não pode ser recuperado, apenas recontado com o olhar atual. O que os historiadores por muito tempo fizeram foi ver nos documentos apenas aquilo que gostariam de ver, ou seja, fazer deles produtores de verdades interessadas, instrumentos de saberes/poderes constituidores de discursos científicos.

Entretanto, como procede a genealogia para além da erudição cinza e meticulosa que propunha Foucault?<sup>74</sup> Apesar de não determinar regras a seguir e questionar constantemente o seu próprio método, é possível exemplificar algumas características de sua crítica genealógica, especialmente na ocasião de seus estudos sobre as prisões e a sexualidade.

*Vigiar e punir*, primeira obra expressiva de seu modelo genealógico, surgiu a partir das experiências pessoais de Foucault no GIP, *Groupe d’Information sur les Prisons*, fundado em 1971, e que tinha o objetivo de coletar dados sobre as prisões francesas. A publicação executa um estudo detalhado, documenta a transformação das masmorras medievais em instituições carcerárias modernas, relatando com riqueza de

---

<sup>72</sup> FOUCAULT, op. cit., 1987a, p. 8.

<sup>73</sup> Ibidem.

<sup>74</sup> Pergunta também feita por DUSSEL, op. cit., p. 48.

detalhes os espetáculos públicos de tortura dos corpos supliciados até o disciplinamento dos corpos submetidos ao modelo panóptico.<sup>75</sup>

A obra teve uma repercussão gigantesca na França, na medida em que Foucault desempenhou, pela primeira vez, um papel de ativismo político, ao abrir o debate em torno da violência da polícia, da pena de morte e as condições precárias das prisões em seu país.

No entanto, Foucault não quis fazer denunciamento ou propor reformas e soluções para o sistema penal vigente:

Quis revelar o sistema de pensamento, a forma de racionalidade que, desde o final do século XVIII, sustentou a noção de que a prisão é de fato o melhor meio, ou um dos meios mais efetivos e racionais, de se punir delitos em uma sociedade. Parece-me que quando se tratou de reformar o sistema penal, os reformadores aceitaram com muita frequência, implícita e por vezes até explicitamente, o sistema de racionalidade que fora definido e estabelecido muito antes, e que estavam apenas tentando descobrir quais deveriam ser as instituições e práticas que lhes permitiriam realizar aquele projeto de sistema e alcançar seus objetivos. Ao trazer à luz o sistema de racionalidade subjacente às práticas punitivas, eu quis apontar quais eram os postulados de pensamento que precisavam ser reexaminados caso se pretendesse transformar o sistema penal [...] Quais os sistemas de racionalidade ainda podem ser aceitos? Qual é, por outro lado, a parte que merece ser posta de lado, abandonada, transformada, e assim por diante?<sup>76</sup>

Foucault, em sua análise da genealogia das prisões, revelou que estes espaços, ao fracassarem em sua finalidade primordial – transformar e recuperar indivíduos – atuaram em um sentido oposto, “fabricando” novos criminosos. O poder, desta forma, se exerce de forma desigual e móvel, “produzindo” sujeitos submetidos às práticas racionais de disciplinamento.

Outra obra de Foucault com ênfase genealógica é o primeiro volume de *História da sexualidade*: a vontade de saber. A intenção do autor era investigar a emergência das relações entre a sexualidade e poder no século XIX, apresentando a hipótese de que o

<sup>75</sup> O Panóptico consiste em um projeto elaborado por Jeremy Bentham, um jurista e filósofo político do Iluminismo, e datado de 1791. É a figura arquitetural de *Vigiar e punir*. “O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem à face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo as janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravessasse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. [...] Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar da luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as duas outras. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor do que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha.” (FOUCAULT, 1987b, p. 165-166).

<sup>76</sup> Apud Oksala, 2011, p. 78.

poder produzia as manifestações da sexualidade natural, ao invés de reprimi-las. O sexo era um novo tipo de discurso, pois

A confissão, o exame de consciência, toda uma insistência sobre os segredos e a importância da carne não foram somente um meio de proibir o sexo ou de afastá-lo a mais possível da consciência; foi uma forma de colocar a sexualidade no centro da existência e de ligar a salvação ao domínio de seus movimentos obscuros. O sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso.<sup>77</sup>

Foucault refuta a ideia da repressão do sexo durante a era vitoriana, aliás, segundo ele, “nunca se tinha falado tanto de sexo como no século XIX”, uma vez que este se tornara objeto de um novo tipo de discurso. Mesmo que a confissão ao padre tenha diminuído com a secularização da vida, outras técnicas tomaram o seu lugar: a intervenção do médico, do terapeuta, do psicólogo ou do psiquiatra. Ou seja, um saber científico foi construído e elaborou novos discursos acerca da sexualidade dos sujeitos.

A produção de novas práticas normativas e de discursos científicos adquiriu caráter de verdade nos meios culturais em que circulou, uma vez que houve um empoderamento cada vez maior destes saberes médicos, interferindo na saúde, no desejo e na identidade dos sujeitos. Ao substituir o aspecto repressivo pelo produtivo em relação ao sexo, Foucault contestou as concepções existentes nos anos 1960 e 1970, que defendiam a livre manifestação de uma sexualidade natural e saudável como resposta à moralização imposta pela sociedade burguesa capitalista no século anterior. Foucault simplesmente afirmou, ironicamente, que não havia nenhuma sexualidade perdida a libertar.

Ao se preocupar com as relações de poder e de saber na constituição dos sujeitos, Foucault analisou as condições de possibilidade em que ocorreram, historicamente, a produção de sujeitos-corpos – desde o corpo supliciado até o corpo dócil e disciplinado; o corpo sexuado; o normal e o anormal; o sadio e o doente –, forjando verdades através de inúmeras coerções, discursivas e não-discursivas, regulamentando o poder através de discursos científicos e atuando sobre o comportamento de indivíduos e grupos. Essa atuação se executa através de processos de subjetivação, em que determinados comportamentos são internalizados pelos sujeitos.

---

<sup>77</sup> FOUCAULT, op. cit., 1979b, p. 230.

### 2.3.3 A história perspectivista

Foucault adota uma postura cética em relação à verdade, desconfiando das ideais gerais e acreditando apenas nas singularidades. Para que o indivíduo se sinta tranquilo como sujeito soberano, pensa por meio de generalidades e clichês, enquanto os discursos permanecem inconscientes e escapam ao seu olhar. A visão foucaultiana mostra que é preciso ir ao fundo dos fenômenos e de lá emergir percebendo o que é estranho, incoerente, duvidoso, pois

A cada época, os contemporâneos estão [...] encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes, e ignoram que aquários são esses e até mesmo o fato de que há um. As falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época eles passam por verdadeiros.<sup>78</sup>

Nas palavras de Veyne, Foucault, ao dissolver as aparências e negar os objetos naturais, foi considerado um relativista. O conhecimento histórico, por sua vez, assemelha-se a um caleidoscópio, instrumento que fornece múltiplas perspectivas e alerta para a falsidade das verdades eternas. Uma vez provisórias, o próprio entendimento do homem como objeto é questionado: embora seja raro e possua vazios em sua volta, “não há nenhum não-dito que bate à porta.”<sup>79</sup>

Se cada um só pode pensar como se pensa em seu tempo, então “o passado antigo e recente da humanidade não passa[m] de um cemitério de verdades mortas.”<sup>80</sup> São elas que interessam a Foucault, que irá desnaturalizá-las para perceber os elementos presentes nas práticas discursivas e não-discursivas que compõem o seu cenário de enunciados e visibilidades. Foucault, então, tomou o palco e encarnou a máscara do “ator que ‘se põe na pele’ de seu personagem para compreendê-lo; se esse ator é um historiador, ele precisa, além disso, fazer-se escritor de teatro para compor o texto de seu papel e encontrar palavras (conceitos) para dizê-lo.”<sup>81</sup>

Foucault objetiva desnaturalizar os objetos históricos, afinal não existe um elemento original e essencial, modelo para analisar diferentes temporalidades. O que ele busca é ver a rede de intrigas que permitiram a configuração das práticas, os estratos que o cercam, para então vê-los sem a neblina da distância temporal, sem as camadas

<sup>78</sup> VEYNE, op. cit., 2011, p. 25.

<sup>79</sup> VEYNE, op. cit., 2008, p. 274.

<sup>80</sup> VEYNE, op. cit., 2011, p. 25.

<sup>81</sup> Idem, p. 27, grifos do autor.

decompostas pelo tempo sobre ele. Ou seja, um trabalho arqueológico, que parte do atual, mas sem intenção de chegar a um começo; antes quer entender as estruturas formadoras, as etapas de constituição do terreno, as divisões existentes, as rupturas sofridas nas continuidades, de percorrer todos os caminhos para voltar ao ponto inicial, mas carregando uma bagagem diferente do momento da partida.

Sendo a narrativa histórica perspectivista, ela irá se inscrever em um *lócus* espaço-temporal determinado, sendo influenciado por ela. Portanto, nunca é neutra, imparcial, alheia ao julgamento *a posteriori* dos fatos. O olhar do historiador foucaultiano é sempre do presente, de onde partem os questionamentos. Porém, se o cenário contemporâneo funcionar como óculos para vislumbrar o passado, a visão será anacrônica, distorcida, míope, só se enxergará o que se quer ver. A mirada será sempre privilegiada, fenomenológica, pois já se conhece o “final” da história, e só se poderá ver aquilo que se concretizou enquanto realidade, esquecendo das inúmeras possibilidades que tenderam a se efetivar.

A história dos grandes esquemas explicativos se deixa guiar unicamente pelo retrovisor, elimina a chance de perceber a irrupção das singularidades históricas, o que Foucault chama de acontecimento. Este, entendido primeiramente sob o viés da crítica do positivismo, possui um caráter negativo, “um fato para o qual algumas análises históricas se contentam em fornecer a descrição.”<sup>82</sup>

Foucault irá dizer que o acontecimento não está dado, mas que emerge num campo de forças. Para isso, é preciso vislumbrar os eventos e descrevê-los através de enunciados, entendendo-os como sendo produzidos na superfície das relações, em terreno movediço, entre camadas tectônicas incertas, sujeitas às tramas múltiplas e sob determinadas condições, todas elas concretas, alcançáveis e mensuráveis.

O acontecimento é uma ofensa, um constrangimento que existe. Força que constrange o que está presentificado, objetivado, subjetivado. Intempestivo: inoportuno, súbito, repentino. É por essas qualidades todas que o acontecimento traz o novo. Só ele, como uma novidade pura, tem como efeitos novas formas de vida. Estudar acontecimentos é estudar rupturas, transformações que mudaram o fluxo da história.<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> REVEL, op. cit., p. 13.

<sup>83</sup> PEREIRA, Nilton Mullet. *História de amor na educação freiriana: pedagogia do oprimido*. Tese. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004, p. 75.

Ao comentar, em *Theatrum philosophicum*<sup>84</sup>, a obra *Lógica do Sentido*<sup>85</sup>, de Gilles Deleuze, Foucault cunhou a expressão sentido-acontecimento, ou vice-versa, como possuidora de uma gramática própria e com verbos concebidos em duas flexões: “o presente, que diz o acontecimento, e o infinitivo, que introduz o sentido na linguagem e o faz circular com esse neutro que, no discurso, é isso de que se fala”<sup>86</sup>. Desta forma, “viver” e “estar vivo”, por exemplo, são “simultaneamente o limite deslocado do presente e a eterna repetição do infinitivo.”<sup>87</sup>

Reside neste ponto a grande dificuldade em compreender essa noção de acontecimento como enunciado e sentido, uma vez que o pensamento filosófico sempre esteve em busca de respostas: sejam os fatos, os nomes – e as coisas a que eles se referem –, os personagens; enfim, ele quer “[...] tudo e a todos desvelar, acordar sentidos que dormiriam nos objetos e nos lugares, atribuir-lhes – às palavras e às coisas – intenções claras e precisas, manipulações, tramas maquiavélicas, deturpações diversas, distorções.”<sup>88</sup>

Diante desse inquérito, que busca apresentar verdades interessadas, Foucault reage narrando multiplicidades: de enunciados, de visibilidades, de sujeitos, de discursos, de acontecimentos. Não há certeza no seu pensamento: nem poderia, pois sua intenção é problematizar o próprio problema, sendo a dúvida sua ferramenta, a sua picareta que quebrará o solo das certezas, vasculhará as camadas de enunciados, observará as coisas e nos mostrará o diferente. Assim, se “saber não é feito para compreender, [mas] para cortar”<sup>89</sup>, “pensar [também] não consola nem torna feliz.”<sup>90</sup>

O caleidoscópio foucaultiano é uma miríade de mudanças, de novos elementos que se inserem a cada mudança de olhar. Ao querer mostrar que aquilo que é nem sempre foi, Foucault revela uma história frágil, movediça, incerta, sujeita às redes de contingência que as fizeram emergir. É uma historicização libertadora, uma vez que

---

<sup>84</sup> FOUCAULT, Michel. 1970 - *Theatrum philosophicum*, p. 230-254. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização e seleção de textos de Manuel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b (Ditos e escritos II).

<sup>85</sup> DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

<sup>86</sup> FOUCAULT, op. cit., 2008b, p. 237.

<sup>87</sup> *Ibidem*.

<sup>88</sup> FISCHER, op. cit., 2012a, p. 26.

<sup>89</sup> FOUCAULT, Michel. Genealogia e poder. Curso do Collège de France, 7 de janeiro de 1976. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979a., p. 28.

<sup>90</sup> FOUCAULT, op. cit., 2008b, p. 251.



propõe a realização de um diagnóstico que não se limite a mostrar o que somos, mas que aponte para aquilo que estamos nos tornando. Essa “história do presente” é capaz de distinguir as linhas tênues que separam o passado do presente e o presente da atualidade. Portanto, ela deve abrir o pensamento ao mostrar como aquilo que é poderia ser diferente.<sup>91</sup>

As histórias que Foucault descreve não são marcadas por inícios e finais, ou seja, não são frutos de desígnios divinos e nem têm um sujeito fundante transcendental. Isto porque o começo – que Foucault chama de proveniência e não origem – não é algo organizado, não tem uma causa primordial. Podemos fazer uma analogia com a cosmogonia grega: o Caos, divindade primordial, o “gigante precipício escuro”<sup>92</sup>, é infinito, obscuro, desordenado. E nesse terreno de incertezas, surge, sem a menor explicação, Gaia, a terra, “o chão firme, sólido, [...], o primeiro pedaço de natureza tangível e confiável”<sup>93</sup>, nascida da irrupção do inesperado.

Foucault, mais uma vez seguindo o caminho nietzschiano, diferencia de maneira muito clara os conceitos de origem e de proveniência. A origem, segundo as filosofias da representação, é atemporal, a-histórica. Ela está presa ao duplo platônico essência/aparência. Remete a uma forma pura, nobre, que busca destacar a semelhança, a imitação, a coincidência entre o dito e o falado. O Ser originário é um sujeito único e uniforme, autor de discursos inauguradores. Não é, no entanto, original no sentido criativo, pois executa a repetição de formas e a cópia dos discursos, suas práticas se baseiam na conformidade.

Foucault nos convida a “rir das solenidades da origem”, pois “gosta-se de acreditar que as coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição; que elas sairiam brilhantes da mão do criador [...]”<sup>94</sup> A origem seria o lugar da verdade: um espaço em que a verdade das coisas se ligaria à verdade do discurso, o qual, em seguida, a obscureceria e a perderia atrás de uma “proliferação milenar de erros”, pois o “longo cozimento da história a tornou inalterável.”<sup>95</sup>

Para encontrar a proveniência que Foucault destaca, será necessário ater-se às meticulosidades e aos acasos dos começos, nas agulhas perdidas no amplo palheiro,

---

<sup>91</sup> RAGO, Margareth. *Libertar a História*. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGANETO (Orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 263.

<sup>92</sup> FERRY, op. cit., p. 59.

<sup>93</sup> Idem, p. 60.

<sup>94</sup> FOUCAULT, op. cit., 1979a, p. 18.

<sup>95</sup> Idem, p. 19.

conjurando a “quimera da origem”, reconhecendo “os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas.”<sup>96</sup>

*Herkunft*, termo alemão com que Nietzsche denomina a proveniência, remete ao pertencimento a um grupo, de sangue ou tradição, e põe em jogo a questão da raça. Enquanto a origem propriamente dita procura nas características individuais elementos que permitam a identificação com outros semelhantes, a proveniência busca as marcas diferentes, particulares, que permitem “dissociar o Eu e fazer pulular nos lugares e recantos de sua síntese vazia, mil acontecimentos agora perdidos.”<sup>97</sup>

A proveniência vem de baixo, sorrateira, é um confronto marcado por inúmeras batalhas, acidentes, desvios. É uma luta de forças contingenciais e impuras, que provêm do Caos. É o começo histórico das práticas, não é uma unidade e não tem um sujeito fundador. “A pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo.”<sup>98</sup>

O corpo é o espaço invadido pela proveniência. É nele que estão as marcas dos desejos, erros e desfalecimentos do passado. Atua como o lugar de inscrição dos acontecimentos que estão em permanente conflito, espalhando discórdia para todos os lados, desatacando as teias dos discursos, cortando os saberes e tecendo os enredos da história.

Se a proveniência é a descrição das marcas corporais históricas, o *Entstehung*, a emergência – conceito que Nietzsche traçou e Foucault regenerou –, é o que “se produz sempre em um determinado estado de forças.”<sup>99</sup> É o ponto de surgimento, a forma como as forças se dispõem no começo histórico dos discursos.

A emergência marca a singularidade do acontecimento, obedecendo à lei do movimento e do mutável. Designa um local de enfrentamento, um campo de batalha sem espaço específico. Isso porque é um não-lugar, uma distância pura. Os confrontos, dessa forma, realizam-se no interstício, território em que se multiplicam as diferenças. Assim,

O grande jogo da história será quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-

---

<sup>96</sup> Ibidem.

<sup>97</sup> Idem, p. 20.

<sup>98</sup> Idem, p. 21.

<sup>99</sup> Idem, p. 23.

las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto; de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras. As diferentes emergências que se podem demarcar não são figuras sucessivas de uma mesma significação; são efeitos de substituição, reposição e deslocamento, conquistas disfarçadas, inversões sistemáticas.<sup>100</sup>

Para o pensamento foucaultiano, a História é um jogo, que pode ter regras e combinações precedentes, mas que nem por isso é previsível e repetível. Cada partida é o embate de diferentes forças, de diversas intensidades, formas e direções. O resultado é sempre hipotético. O historiador só pode entender sua lógica se apostar na sorte e participar da brincadeira. Apenas se for astuto para se arriscar, sem medo de perder.

A História também pode ser uma goteira. Incômoda, irritante, que despeja seu conteúdo sem cessar, que flui. Ao historiador cabe encontrar não só o ponto de rompimento, a proveniência da falha, mas também entender o funcionamento do sistema hidráulico, a forma como as gotas se concentram e escorrem rumo ao seu destino. E o que fazer com o líquido que já molhou o assoalho das certezas?

Proveniência e emergência descrevem não-formas e não-lugares, não têm elementos trans-históricos que atravessam ou definem unidades apaziguadoras do Caos. São marcas feitas em corpos da história e forças agenciadas, atualizadas e configuradas em acontecimentos: heterogêneos, irregulares, acidentais, ocasionais.

### 2.3.4 O privilégio do descontínuo

Na introdução da *Arqueologia do Saber*, Foucault afirma que, há dezenas de anos, a atenção dos historiadores estava voltada para a análise de longos períodos em que fosse possível identificar “regulações constantes”, “saturações lentas” e “grandes bases imóveis e mudas”, capazes de construir uma linha de continuidades históricas. Os instrumentos desse trabalho seriam “modelos de crescimento econômico, análise quantitativa de fluxos de trocas, perfis dos desenvolvimentos e das regressões demográficas, estudos do clima e de suas oscilações”, entre outros.<sup>101</sup>

A intenção desses historiadores, boa parte deles ligada à chamada história serial, que tinham em Fernand Braudel o ícone principal, era encontrar as simultaneidades no percurso histórico. A arqueologia foucaultiana segue o caminho oposto: “procura soltar

<sup>100</sup> Idem, p. 25-26.

<sup>101</sup> FOUCAULT, op. cit., 1987a, p. 3.

todos os fios ligados pela paciência dos historiadores; multiplica as diferenças, baralha as linhas de comunicação [...].<sup>102</sup> O que Foucault propõe é um certo movimento, uma transformação que consiste em saltar de um lugar para outro, no Caos. Abandonar as certezas móveis e pular para o terreno das mobilidades arriscadas.

A História, em sua forma clássica, ao deparar-se com o descontínuo, buscava burlá-lo, desviá-lo, contorná-lo. Esse apagamento, uma ação deliberada pelo historiador, visava ao realce da continuidade, a fim de justificar os acontecimentos vistos segundo a lógica do observador-narrador. A “história nova” de Foucault desloca a função do descontínuo, que passa “[...] do obstáculo à prática; sua integração no discurso do historiador, no qual não desempenha mais o papel de uma fatalidade exterior que é preciso reduzir, e sim o de um conceito operatório que se utiliza.”<sup>103</sup>

É o esboço da chamada “história geral”, que se coloca no contraponto com a global – total ou tradicional – feita pelo iluminismo, o positivismo e o marxismo, e que procura “reconstituir a forma de conjunto de uma civilização”, “o princípio de uma sociedade”, “o ‘rosto’ de uma época”, que cultua a objetividade dos fatos e a submissão a um sujeito soberano, justificado como necessidade racional.

A tarefa da história geral é ultrapassar a premissa do duplo sujeito/objeto e elaborar as perguntas no nível das transformações enunciativas e não evolutivas. Foucault não deseja, dessa forma, eliminar as séries, mas analisá-las sob outro viés: ir além das constâncias para perceber as dispersões presentes, determinando que formas de relações podem ser legitimamente descritas:

[...] que sistema vertical podem formar, qual é, de umas às outras, o jogo das correlações e das dominâncias; de que efeito podem ser as defasagens, as temporalidades diferentes, as diversas permanências; em que conjuntos distintos certos elementos podem figurar simultaneamente; em resumo, não somente que séries, mas que ‘séries de séries’ – ou, em outros termos, que ‘quadros’ é possível constituir.<sup>104</sup>

Cortar a linha das continuidades e ater-se aos nós e rupturas dos fios da história “não tem por fim encontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-las; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos, [...] ela

---

<sup>102</sup> Idem, p. 194.

<sup>103</sup> Idem, p. 10.

<sup>104</sup> Idem, p. 12.

pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam.”<sup>105</sup> A história contínua urge em ser clarividente, em lançar luzes sobre os espaços do passado e traçar um caminho até o presente. O descontínuo foucaultiano vai na contramão, vindo do presente, não percorrendo o trajeto já cursado, espaço da similaridade, mas para buscar os cantos, as beiras da estrada, a fissura escondida debaixo da nuvem de poeira.

Foucault clama contra uma

[...] história assassinada, cada vez que em uma análise histórica – e sobretudo se se trata do pensamento, das ideias e dos conhecimentos – vimos serem utilizadas, de maneira demasiado manifesta, as categorias da descontinuidade e da diferença, as noções de limiar, de ruptura e de transformação, a descrição das séries e dos limites.<sup>106</sup>

Uma vez que o “saber não é feito para consolar, ele decepciona, inquieta, secciona, fere”<sup>107</sup>, o pesquisador arqueólogo quer cartografar um grande mapa que aponte as diferenças, destruindo pacientemente todo movimento contínuo, despedaçando “o jogo consolante dos reconhecimentos”<sup>108</sup>, a fim de desmontar todas as peças evidentes e buscar o estranhamento. Afinal, para White

O historiador não presta nenhum bom serviço quando elabora uma continuidade especiosa entre o mundo atual e o mundo que o antecedeu. Ao contrário, precisamos de uma história que nos eduque para a descontinuidade de um modo como nunca se fez; pois a descontinuidade, a ruptura e o caos são o nosso destino.<sup>109</sup>

Isto não significa ignorar as continuidades e as permanências. Porém, Foucault não as utiliza para organizar sistemas e estruturas, mas para buscar as condições de emergência que possibilitaram as rupturas, e então perceber nelas o descontínuo, que fornece o real sentido do acontecimento.

Os pontos de descontinuidade apontados por Foucault situam-se entre três grandes sistemas epistêmicos<sup>110</sup> correspondentes às seguintes épocas históricas: o

<sup>105</sup> FOUCAULT, op. cit., 1979a, p. 35.

<sup>106</sup> Idem, p. 16.

<sup>107</sup> FOUCAULT, op. cit., 2008a, p. 255.

<sup>108</sup> FOUCAULT, op. cit., 1979a, p. 27.

<sup>109</sup> WHITE, Hayden. *Trópicos do Discurso*: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: Edusp, 1994, p. 63.

<sup>110</sup> “Por *episteme*, Foucault designa, na realidade, um conjunto de relações que liga tipos de discursos e que corresponde a uma dada época histórica: ‘são todos esses fenômenos de relações entre as ciências ou entre os diferentes discursos científicos que constituem aquilo que eu denomino a *episteme* de uma época’” (REVEL, op. cit., p. 41).

Renascimento, equivalente ao século XVI; a Idade Clássica, compreendida entre o século XVII e o início do XVIII; e a Modernidade, entre meados do XVIII e o XIX.

Ao documentar rupturas entre as epistemes, Foucault demonstrava que o desenvolvimento contínuo e racional da sociedade europeia era dotado de artificialidade e que muitas controvérsias e oposições dentro de uma época eram, na verdade, parte de uma mesma ordem epistêmica. “Por outro lado, homens comumente considerados predecessores de pensadores modernos estavam, em alguns casos, a despeito de algumas semelhanças superficiais, operando num arcabouço conceitual diferente.”<sup>111</sup> Um exemplo citado em *As palavras e as coisas* é a antecipação das ideias evolucionistas de Darwin por Lamark. Foucault nega essa previsão, ao afirmar que o pensamento de Lamark estava vinculado e limitado às prerrogativas da episteme clássica de sua época: uma natureza entendida como unidade ante a visão dinâmica e mutável, característica do pensamento moderno.

Foucault quer, com sua arqueologia, penetrar nas frestas dos estratos – as formações históricas, os saberes constituídos – e encontrar as forças – as relações de poder – que engendraram os acontecimentos e que lutam, através de diversas estratégias, para efetivar-se como discursos verdadeiros. São as fissuras, as marcas que abalam a estrutura feita para ser perfeita, as rachaduras que impedem o prosseguimento da norma, do padrão, do estabelecido.

## 2.4 A vida dos homens infames de Foucault

A preocupação central da obra de Foucault, a constituição do sujeito, encontra uma exemplificação em *A vida dos homens infames*. O texto, escrito em 1977, consiste na introdução de uma antologia – que depois virou coleção – da exumação dos arquivos do internamento do Hospital Geral e da Bastilha, especialmente das cartas régias com ordens de prisão – *lettres de cachet*.

Foucault caracteriza esse escrito como uma “antologia de existências”. Logo, não é “um livro de história. A escolha que nele se encontrará não seguiu outra regra mais importante do que meu gosto, meu prazer, uma emoção, um riso, a surpresa, um

---

<sup>111</sup> OKSALA, op. cit., p. 41.

certo assombro ou qualquer outro sentimento [...]”<sup>112</sup>. Sua intenção é relatar vidas breves, encontradas por acaso em livros e documentos. Existências que estavam destinadas a permanecer infames, palavras que pareciam ter sido sussurradas e perdidas no ensurdecimento do tempo. Por que não escutá-las?

Foucault descreve que, apesar de parecerem inexpressivas, subsistiram em sua tênue força a partir do momento em que cruzaram a teia dos poderes:

O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem como ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas. As falas breves e estridentes que vão e vêm entre o poder e as existências as mais essenciais, sem dúvida, são para estas o único monumento que jamais lhes foi concedido; é o que lhes dá, para atravessar o tempo, o pouco de ruído, o breve clarão que as traz até nós.<sup>113</sup>

Apesar de parecerem por vezes “historietas estranhas e patéticas”, afinal, resultavam de queixas, denúncias, ordens ou delações”, essas vidas infames traduzidas em “existências-relâmpagos” atuam como luminosidades repentinas que surgem das sombras. Foucault se diverte ao propor uma revanche dos homens de vidas desgraçadas:

a chance que permite que essas pessoas absolutamente sem glória surjam do meio de tantos mortos, gesticulem ainda, continuem manifestando sua raiva, sua aflição ou sua invencível obstinação em divagar, compensa talvez o azar que lançara sobre elas, apesar de sua modéstia e de seu anonimato, o raio do poder.<sup>114</sup>

As existências iluminadas pelo clarão do poder não passam de raros vestígios que foram coletados pelo acaso e subsistiram. São “vozes múltiplas que se depositam em uma enorme massa documental”<sup>115</sup> e revelam curiosos detalhes do cotidiano destes indivíduos infames: “as disputas da vizinhança, as brigas dos pais e de seus filhos, os desentendimentos dos casais, os excessos do vinho e do sexo, as disputas públicas e muitas paixões secretas.”<sup>116</sup>

Os burburinhos e cochichos das comadres, os segredos de alcova dos boêmios, as confissões fugidias dos pecaminosos e as insignificantes palavras ditas na expectativa

<sup>112</sup> FOUCAULT, Michel. *A vida dos homens infames*. In: \_\_\_\_\_. *Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222, p. 203.

<sup>113</sup> Idem, p. 207.

<sup>114</sup> Idem, p. 208.

<sup>115</sup> Idem, p. 210.

<sup>116</sup> Idem, p. 212.

de se perderem no silêncio são subitamente cortadas pelo mecanismo do poder que as propaga. “Todas essas coisas que compõem o comum, o detalhe sem importância, a obscuridade, os dias sem glória, a vida comum, podem e devem ser ditas, ou melhor, descritas.”<sup>117</sup>

Foucault encontrou esses sinais do cotidiano principalmente nas cartas régias de aprisionamento dos séculos XVII e XVIII e verificou que, posteriormente, essa “antiga teatralidade artificial e inábil”<sup>118</sup> do discurso do monarca se converteu em uma ampla rede, formada pelas instituições da justiça, da política, da medicina e da psiquiatria: uma linguagem observadora e neutra, mediada pelo conhecimento científico e não pela passionalidade do sujeito. Dentro desse sistema de coação do cotidiano no Ocidente, coube à literatura “ultrapassar os limites, em levantar brutal ou insidiosamente os segredos, em deslocar as regras e os códigos, em fazer dizer o inconfessável, [...] a ocupar-se do escândalo, da transgressão, da revolta”<sup>119</sup>, fazendo surgir o discurso da infâmia, “a parte mais noturna e mais cotidiana da existência.”<sup>120</sup>

O exemplo mais contundente da história infame de Foucault é o caso Jean Pierre Rivière. A obra, chamada *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*<sup>121</sup>, foi publicada em 1973 como o resultado de um trabalho coletivo de estudantes do Collège de France, coordenado por Michel Foucault. A fonte original do caso eram os *Annales d'hygiène publique et de Médecine Légale*, que, em 1836, reuniam as peças judiciárias do processo, as perícias médico-legais e o memorial do jovem parricida. É justamente este dossiê conjunto que deixou Foucault e sua equipe “estupefatos”. A “beleza do manuscrito de Rivière”<sup>122</sup>, se justifica pelos duelos estabelecidos pelos discursos e através deles. A decisão de publicá-los foi “[...] para fazer de algum modo o plano dessas lutas diversas, restituir esses confrontos e essas batalhas, reencontrar o jogo desses discursos, como armas, como instrumentos de ataque e defesa em relações de poder e de saber.”<sup>123</sup>

---

<sup>117</sup> Idem, p. 213.

<sup>118</sup> Idem, p. 215.

<sup>119</sup> Idem, p. 217.

<sup>120</sup> Ibidem.

<sup>121</sup> FOUCAULT, Michel. *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*: um caso de parricídio do século XIX. Apresentado por Michel Foucault. Tradução de Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro: Edições do Graal, 1977.

<sup>122</sup> Idem, Apresentação, XI.

<sup>123</sup> Idem, Apresentação, XII.



Foucault, surpreendido principalmente pelo memorial escrito pelo “parricida dos olhos avermelhados”, se recusa à interpretação do caso<sup>124</sup>, abstendo-se de comentários psiquiátricos ou psicanalíticos, pois o relato lhe serviu como “ponto zero para medir a distância entre os outros discursos e as relações que entre eles se estabeleciam.”<sup>125</sup>

O fato de não emitir julgamentos a respeito do caso Rivière não coloca Foucault na condição de contemplador do discurso do criminoso, mas de denunciador do silêncio a que o prisioneiro foi forçado, uma vez que este foi submetido àqueles que possuíam maior legitimidade – o médico, o psiquiátrico, o judiciário. “O que Foucault tenta [...] é não se deixar aprisionar por esta teia discursiva, ou seja, ele não quer que seu livro seja mais um discurso da razão a apagar a força e a singularidade do próprio discurso de Rivière.”<sup>126</sup>

Foucault entende a história de Rivière como uma sequência de acontecimentos: o crime e os contínuos discursos sobre ele, que se interpõem um sobre o outro, atitude que Foucault rejeita, pois partem do princípio de que é possível chegar à realidade do fato. “O memorial Rivière é uma arma discursiva, é, na verdade, um segundo crime, pois o camponês toma a palavra, fala, usa a razão para explicar racionalmente uma atitude tomada como irracional, como sinal de loucura.”<sup>127</sup>

Desta forma, os discursos institucionalizados silenciam o de Rivière, que é enquadrado a fim de que a singularidade e a estranheza de seu ato sejam apagadas e normalizadas pelos saberes científicos. Ao dar voz ao criminoso da palavra, Foucault quer libertar os discursos das totalidades homogeneizantes, mostrando os murmúrios e os sussurros dos homens infames que insistem em romper as linhas dos esquemas explicativos e se contrapor às racionalidades que tudo pretendem compreender.

A história de Rivière encontraria espaço ao adentrar em uma sala de aula de História? Dificilmente, pois as vidas inglórias muitas vezes permanecem invisíveis diante dos fatos e sujeitos imponentes que ilustram os discursos da História. No entanto,

<sup>124</sup> No prefácio à edição italiana do seu livro *O queijo e os vermes*, Carlo Ginzburg critica a postura metolológica adotada por Michel Foucault e alguns de seus colaboradores ao tratar do caso Pierre Rivière, camponês francês que matou a mãe, a irmã e o irmão. Ginzburg acusa Foucault de se negar à interpretação e, a pretexto de respeitar a diferença de cultura de Rivière, acaba apenas silenciando diante dele, ficando numa contemplação estetizante e irracionalista (Ver GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 22-23). Citado por ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Menocchio e Rivière: criminosos da palavra, poetas do silêncio*, p. 101-112.. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru: SP: Edusc, 2007b.

<sup>125</sup> Idem, Apresentação, XIV.

<sup>126</sup> ALBUQUERQUE JÚNIOR, op. cit., 2007b, p. 102.

<sup>127</sup> Idem, p. 103.

esses seres do submundo da memória querem se libertar da escuridão a que foram destinados, escalar sobre as botas dos grandes personagens e desamarrar os seus cadarços. Abrindo os laços, os gigantes tombarão diante do contingencial e do acidental, que perpassam os caminhos da História e que são constantemente postos à beira da estrada, para que ali permaneçam destinados ao esquecimento. Da mesma forma, entrarão na sala de aula, pela pequena fresta sob a porta e lá buscarão um espaço para se manifestar, no momento em que encontrarão aquele que lhes dará voz e vida: o professor.

### 3 ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS ENTRE SABERES E FAZERES

#### 3.1 Pesquisador e professor: sujeitos em desarmonia

*Perguntas relativas à inter-relação entre pesquisa histórica e o mundo vivido (da experiência) (Lebenswelt) deste investigador, como também todas as perguntas que interessam educação histórica, foram banidas como uma disciplina separada, extra-histórica: consequentemente, a História formal não se direcionou diretamente à essência do conhecimento histórico escolar. Os historiadores consideraram que sua disciplina podia ser legitimada pela mera existência [...]. Recusou-se a dar para História qualquer uso prático ou real função nas áreas culturais, onde a História pode servir como um meio para fornecer explicitamente uma identidade coletiva e para uma orientação para vida.<sup>128</sup>*

A reflexão do historiador na condição de professor tem sido objeto de estudo de diversos estudiosos, e as pesquisas estão inseridas em variadas nomenclaturas – ensino de História, Educação Histórica ou Didática da História –, desenvolvidas, sobretudo, a partir de meados da década de 1980.

As investigações em Educação Histórica, também denominadas Cognição Histórica, iniciadas pelo inglês Peter Lee, têm centrada a sua atenção no pressuposto de que quem ensina necessita conhecer as ideias históricas dos alunos para que possa realizar uma intervenção na qualidade das aprendizagens dos mesmos. Já a Didática da História, baseada em ampla bibliografia alemã, tem buscado evitar um caráter prescritivo de ensinar modelos de aplicação didática de conteúdos históricos. O historiador alemão Jörn Rusen, na citação supracitada sintetiza as preocupações dos estudiosos que se lançaram a pensar as relações entre a cultura histórica e aquela produzida nas instituições de ensino: como aproximar esses dois campos, que nasceram e atuam até hoje de forma separada, numa cisão que torna seu entremeio um espaço árido, carente de vivências e experiências?

Klaus Bergmann, outro escritor da área da Didática da História, destacava a necessidade do historiador realizar uma “reflexão didática” indagando sobre “[...] o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de

---

<sup>128</sup> RÜSEN, Jörn. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. In: Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; Barca, Isabel; Martins, Estevão Chaves de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR; Braga: Uminho, 2010, p. 29.

processos formativos da História.”<sup>129</sup> Assim, a tarefa do pesquisador das relações entre História e Educação se desdobra em três: empírica (o quê), reflexiva (o que pode) e normativa (o que deve ser transmitido).

O ensino de História, termo utilizado nesta dissertação, leva em conta os pressupostos destes estudiosos, mas não objetiva aprofundar as suas teorizações ou discutir as diferenças entre uma ou outra definição. Hoje é consenso que aprender História é aprender a pensar o passado historicamente. Então, considerando que a História como disciplina se moldou no século XIX, por que somente cerca de cem anos depois se iniciou uma preocupação concreta com sua transmissão nos espaços escolares?

As respostas a esta indagação só encontram justificativa se levado em conta o papel que a escola passou a desempenhar, a partir das sociedades modernas, afastando-se de sua gênese, como uma invenção específica da *pólis* grega.<sup>130</sup> Atuando como ferramenta política, a instituição escolar englobava a História como um campo de conhecimento que “[...] serve de legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa, [...] um dos espaços iniciais de formação da elite cultural e política que deveria conduzir os destinos nacionais, em nome do conjunto da nação.”<sup>131</sup>

O caráter cívico e científico adquiridos pela História ao longo dos oitocentos afastou da sua alçada as preocupações didáticas. O discurso erudito enraizou-se no passado e provocou um distanciamento cada vez maior do público contemporâneo, uma escalada rumo às torres de marfim da academia:

Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão.<sup>132</sup>

<sup>129</sup> BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990, p. 29.

<sup>130</sup> Uma interessante análise sobre a escola atual, fugindo dos estereótipos e prognósticos pessimistas da grande mídia e retornando filosoficamente ao ideal da *skolé* grega, espaço do tempo livre, está em MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

<sup>131</sup> NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime. (Org.) *O ensino de História e a criação do fato*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 23-29, p. 25.

<sup>132</sup> RÜSEN, op. cit, p. 32.

O pensamento hermético que passou a ser produzido pelos historiadores dentro das universidades trouxe consequências culturais que levaram a uma divisão social do trabalho dentro da área da História: a pesquisa e a produção do conhecimento histórico, sob responsabilidade dos historiadores bacharéis, em sua maioria, professores do ensino superior e a docência e a reprodução do conhecimento sob cargo dos professores de História. Essa diferença de status, em que o pesquisador realiza o trabalho refinado e específico, e o professor executa uma função manual, menos nobre e significativa, impregnou-se no discurso histórico ao longo do último século.

Um exemplo desta separação entre pesquisa e ensino está na afirmação do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, enquanto presidente do Brasil, em 2001: "Se a pessoa não consegue produzir, coitado, vai ser professor. Então fica a angústia: se ele vai ter um nome na praça ou se ele vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem."<sup>133</sup> Embora retirada do contexto em que foi proferida, fica evidente a desvalorização que é atribuída ao professor, condenado a copiar de forma infame o conhecimento construído pelos historiadores superiores, os que possuem as ferramentas de pesquisa e produção do saber institucionalizado no universo universitário.

No Brasil, no contexto das mudanças sócio-políticas das décadas de 1970 e 1980 – abertura política do regime militar e ambiente fervilhante de ideais democráticos –, os historiadores lutavam para “libertar” a História das amarras dos Estudos Sociais – disciplina criada no período da ditadura, sem perfil próprio, que abrigava pesquisadores de várias áreas das Ciências Humanas. Essa resistência colocou, lado a lado, pesquisadores e professores da educação básica, fazendo a linha de verticalização do saber ser parcialmente horizontalizada. Um dos primeiros indícios dessa mudança, segundo Luís Fernando Cerri, foi “a mudança estatutária da ANPUH, que mudou seu nome de Associação Nacional dos Professores Universitários de História para Associação Nacional de História e passou a admitir como sócios todos os graduados em História independentemente de sua situação profissional.”<sup>134</sup>

No cenário brasileiro, diversos estudos afloraram a partir de meados da década de 1980, destacando as dicotomias Universidade/escola, pesquisa/ensino e

---

<sup>133</sup> FOLHA online. Para FHC, professor é coitado que não conseguiu ser pesquisador. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7188.shtml>. Acesso em 28 jan. 2014.

<sup>134</sup> CERRI, Luís Fernando. *O historiador na reflexão didática*. Revista História & Ensino, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013, p. 28.

historiador/professor.<sup>135</sup> No final dos anos 1990, a partir de uma série de reformulações legais, como a Lei n.º 9.394 de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados a partir de 1998, e os diálogos entre academia e a escola continuaram a trilhar um caminho de aproximação, mas os percalços persistem.

Apesar de a grande maioria dos cursos universitários de História ter aglutinado os currículos de bacharelado e licenciatura, as fronteiras entre o campo historiográfico e o pedagógico ainda são marcadas por conflitos e embates. As disciplinas que preparam o historiador para atuar como docente estão, muitas vezes, fora dos departamentos de História e abrigados junto ao setor de educação das universidades, unidas às práticas das outras licenciaturas. Essa realidade, apesar de não impossibilitar contatos e parcerias entre cursos de graduação e pós-graduação das áreas da História e da Educação, pode reforçar uma cisão entre a pesquisa e o ensino. Apesar de órgãos nacionais, como a ANPUH, adotarem posturas favoráveis à união da pesquisa histórica com a didática, no âmbito da pós-graduação, essa divergência persiste. Conforme Fonseca,

Pesquisas indicam que a maior parte da produção científica e da pesquisa acadêmica sobre ensino e aprendizagem das áreas específicas desenvolvida nas universidades se realiza nos programas de pós-graduação em educação. Em Minas Gerais, por exemplo, de um total de 43 dissertações e teses que tratam do ensino de História defendidas no período de 1993-2008 nas instituições de ensino superior (IES) localizadas no Estado apenas duas foram produzidas em programas de pós-graduação específicos.<sup>136</sup>

Outro aspecto que ressalta a importância desta discussão sobre a distância entre a escola e a universidade é o aumento significativo do número de alunos ingressantes na educação básica a partir da década de 1990. Esse fenômeno deve ser compreendido à luz de uma série de políticas públicas do governo brasileiro, efetuadas a partir de pressões exercidas por órgãos internacionais e que exigiam um maior investimento na educação. Essas ações, curiosamente, ocorreram no momento em que o país adotava

---

<sup>135</sup> Sobre o assunto ver: CABRINI, Conceição e outras. *O ensino de História/ Revisão Urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986. FENELON, Déa R. *A Formação do profissional de História e a realidade do ensino*. In: Cadernos Cedes-Licenciatura. São Paulo: Cortez/Cedes, n. 8, 1983. NADAI, Elza. *O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva*. Revista de História, n. 25/26. São Paulo, ANPUH, 1993, p. 143-162. NADAI, Elza. O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão” In: PINSKY, Jaime e outros (orgs.). *O ensino de História e a criação do fato*. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2004. SILVA, Marcos. (org.) *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Anpuh/Marco Zero, 1984.

<sup>136</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas*. Estudos RBEP, Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010, p. 394.

uma política econômica de caráter neoliberal, favorecendo as privatizações e as desonerações estatais. Os recursos públicos educacionais foram aplicados visando à “[...] ampliação do acesso à educação básica (infantil e fundamental) em todo o Brasil, à ampliação da rede física, às políticas públicas do livro didático, merenda e transporte escolar, [a]os planos de carreira etc.”<sup>137</sup>

Segundo Silva e Fonseca, o contexto brasileiro de alterações políticas, econômicas e legais do período contribuíram para “um aprofundamento das ambiguidades do trabalho docente [e] das contradições do desenvolvimento profissional dos professores”<sup>138</sup>, criando um embate entre a *proletarização* e *profissionalização* do trabalho professoral.

O primeiro aspecto diz respeito a uma equiparação do educador à classe operária, calcada no “[...] crescimento numérico de professores; na expansão do número de empresas do ensino privado; no acentuado corte de gastos do Estado, notadamente no pagamento de pessoal, na lógica de controle da gestão escolar; na precarização das condições de trabalho.”<sup>139</sup> Visando combater essa desvalorização, os professores, especialmente os da área das Ciências Humanas, retomaram seu espírito militante – que já havia atuado com vigor, nas décadas anteriores, contra a ditadura militar –, buscando resistir a essas tendências homogeneizantes e lutando nos sindicatos e movimentos de classe pela qualificação da educação brasileira.

O segundo aspecto apontado pelos autores, a profissionalização, está alicerçada no “tripé carreira docente, condições de trabalho, formação inicial e continuada.”<sup>140</sup> Os docentes se empenham para destacar a complexidade e a heterogeneidade da realidade educacional, buscando evitar discursos reducionistas, como o estereótipo do professor “pobre coitado”, “mártir” ou “missionário” de uma causa transcendental, que só trabalha “por amor à vocação”.

A valorização da profissão passa também pela defesa da importância do professor para a sociedade contemporânea; no estímulo para que mais jovens sejam atraídos pela carreira docente, considerada transitória e pouco atrativa; pela adequação dos currículos universitários e escolares às novas realidades tecnológicas atuais; pelo

---

<sup>137</sup> SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 17.

<sup>138</sup> *Ibidem*.

<sup>139</sup> *Idem*, p. 17-8.

<sup>140</sup> *Ibidem*.

diálogo contínuo e aperfeiçoamento teórico e metodológico através de cursos de formação inicial e continuada; pelo monitoramento constante dos órgãos governamentais através de avaliações de larga escala – Provão, ENEM, Saeb, Prova Brasil e outras. Toda essa realidade adquire uma maior relevância em um contexto de maior questionamento e criticidade, que se convencionou chamar de *crise paradigmática*.

O abalo das certezas (antes tão procuradas pelos que pretendiam fazer Ciência), a flexibilização das fronteiras entre as diferentes tradições científicas, bem como a desconfiança das grandes teorias com pretensão à perenidade explicativa são apenas algumas das características de um momento que vem sendo tipificado como aquele da crise dos paradigmas.<sup>141</sup>

Os documentos legais sobre educação produzidos a partir do final dos anos 1990, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2001, trazem à tona essa discussão e exigem que a formação do professor abandone a proeminência do conteúdo e esteja mais focada no desenvolvimento de “habilidades e competências”. Logo, existe um questionamento ao chamado modelo aplicacionista, “idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores.”<sup>142</sup>

O resultado desse tipo de abordagem na formação dos professores sugere que os profissionais primeiramente estudem nas disciplinas o conteúdo do saber histórico e somente ao final do curso apliquem esses conhecimentos no âmbito escolar. A falta de diálogo entre esses saberes cria uma falsa impressão de que o discurso historiográfico tem uma relevância maior em relação ao saber didático. A habilidade de pesquisa adquirida na graduação acaba desaparecendo quando se pensa em questões didáticas, pois essa atividade se torna uma mera repetição simplista de narrativas historiográficas.

Buscando atenuar a discrepância entre universidade e escola e, concomitantemente, entre as atividades de pesquisa e ensino, o Ministério da Educação realizou, a partir dos anos 2000, uma série de alterações legais visando amenizar essa dicotomia. O parecer CNE/CP 28/2001 do Conselho Nacional de Educação, que

<sup>141</sup> BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. 6. ed. São Paulo, SP: Papirus, 2003, p. 7.

<sup>142</sup> TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*, *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, 2000, p. 19.



estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, passou a destacar que “é fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, *desde o início do curso* e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade.”<sup>143</sup> Esta legislação estabeleceu que os cursos de licenciatura devem oferecer 400 horas em suas grades curriculares para atividades práticas, além da mesma quantidade de horas para o estágio curricular supervisionado no ambiente escolar. Na justificativa do documento, consta que

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.<sup>144</sup>

Para fazer jus às diretrizes curriculares nacionais de formação docente, ficou estabelecido que o tempo mínimo para conclusão é de 3 anos e 2800 horas, sendo 800 destas destinadas unicamente às atividades práticas e necessariamente distribuídas ao longo do curso, desde o primeiro semestre. Visando ressaltar e enfatizar essa política, em 2007, o Ministério da Educação firmou uma parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e criou o PIBID – Programa de Institucional de Iniciação à Docência, buscando, de maneira geral, valorizar e aperfeiçoar a formação de professores para a educação básica.<sup>145</sup> O programa concede bolsas a alunos de licenciaturas participantes de projetos de iniciação à docência

---

<sup>143</sup> BRASIL. (2001). Parecer CNE/CP 28/2001. *Dá nova redação ao Parecer/CP 21/2001. Resolução: CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 02 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 27 mar. 2014, grifo do autor.

<sup>144</sup> Idem.

<sup>145</sup> Os objetivos específicos do programa são: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 29 jan. 2014.

desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.<sup>146</sup>

A maior atenção concedida à escola pelo governo e sua aproximação constante com a universidade colaboram no sentido de diminuir a distância entre os saberes acadêmicos e escolares. O espírito da pesquisa, no entanto, ainda é uma atividade com maior relevância junto ao sujeito historiador do que ao ser professor. Unir as habilidades de investigação e ensino consiste em um grande desafio àqueles que se dedicam ao ofício de narrar o passado.

### **3.2 Divinos saberes docentes: o que os gregos têm a nos ensinar?**

Afinal, que História se ensina na escola? Ou melhor, que histórias se ensinaram e se ensinam ainda nas salas de aula? Que saberes e poderes estão aí implicados?

A história escolar é vida? É um mar aberto, infinito, que pode mudar ao sabor do vento, a todo instante? Ou segue as trilhas dos conteúdos, e só sabe chegar ao seu destino por uma rota padrão? O historiador-professor é aquele que não se deixa surpreender pelas mudanças? Ou o que percebe os caminhos prazerosos que um navegar sem destino pode proporcionar?

Uma vez que, segundo Jenkins, “o passado já passou, e a história é o que os historiadores fazem com ele quando põem mãos a obra”<sup>147</sup>, convém perguntar: o que pode a História e seu ensino? Diante da impossibilidade de recuperar o passado como uma totalidade, e sendo a História uma construção, produto da narrativa criada pelo historiador, o currículo também é resultado de um processo, um complexo campo de forças e lutas de diferentes grupos, pois “revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social.”<sup>148</sup>

---

<sup>146</sup> Segundo relatórios e dados da Capes, Atualmente, participam do Pibid 195 Instituições de Educação Superior de todo o país que desenvolvem 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 4 mil escolas públicas de educação básica. Com o edital de 2012, o número de bolsas concedidas atingiu 49.321, o que representa um crescimento de mais de 80% em relação a 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 29 jan. 2014.

<sup>147</sup> JERKINS, Keith. *A história repensada*. Tradução de Maria Vilela. São Paulo: Contexto, 2001, p. 25.

<sup>148</sup> SILVA; FONSECA, op. cit., p. 44.

De acordo com essa perspectiva, Silva e Fonseca lançam a questão: se, “tudo é história: o que ensinar no mundo multicultural?”<sup>149</sup> As respostas possíveis a essa indagação perpassam as discussões a respeito dos conceitos de identidade e diversidade no cenário contemporâneo. Vive-se, especialmente nas últimas décadas do século XX e no início do XXI, uma série de lutas de diversos grupos – étnicos, de gênero, de sexualidade ou de causas específicas – que vêm reivindicando espaço nesta sociedade cada vez mais globalizada.

A abertura dos canais de comunicação a estas organizações permitiu a divulgação de suas ideias e a denúncia da marginalidade a que foram submetidos estes sujeitos durante séculos. As reivindicações dos movimentos do multiculturalismo buscam um lugar para expressar as suas manifestações culturais e para que suas trajetórias sejam valorizadas e reconhecidas. Mas como dar conta de tudo isso? É possível contar uma história que agrade a “gregos e troianos”?

Se entender a História que se ensina na escola, por um lado, exige compreender a relação desta com o conhecimento histórico produzido em meios acadêmicos, por outro, evidencia que é de fundamental importância a figura do professor que “transmite” e “traduz” a narrativa histórica em sala de aula. Podemos, ainda, considerar outras variáveis, como o contexto sociocultural em que a instituição escolar está inserida, as “bagagens” que os alunos trazem de casa – valores, ideias, preconceitos –, os materiais didáticos disponíveis, os recursos tecnológicos etc.

No entanto, pode ser mais interessante focar no protagonista desta história, o professor. E este ser pode, diversas vezes, e sob diversas formas, “falar grego”. Foucault, assim como Nietzsche, se considerava herdeiro dos antigos gregos e seus sábios mitos. E são algumas das narrativas e dos personagens mitológicos que farão o papel de Ariadne no percurso do labirinto do ensino da história, o fio condutor de uma história que quer se produzir ao mesmo tempo em que é contada.<sup>150</sup>

### 3.2.1 Zeus e o professor historicista

---

<sup>149</sup> Idem, p. 43.

<sup>150</sup> Nestor André Kaercher faz uma interessante relação entre professores e personagens da mitologia grega no artigo *Hércules, Sísifo, Atlas eram professores?* Garrafas e muitas dúvidas mais na formação de professores. In: Nelson Rego; Carlos Aigner; Claudia Pires; Heloísa Lindal. (Org.). Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em Educação o local e o global. Porto Alegre: UFRGS - Editora, 2003, p. 75-104.

Zeus é a divindade da mitologia grega que termina com o reinado dos Titãs ao armar um ardiloso plano contra o próprio pai, Cronos, que engolia seus filhos para evitar que um deles o destronasse. As batalhas magníficas entre as divindades cessam a partir do momento em que os deuses do Monte Olimpo – Zeus/Júpiter, Héstia/ Vesta, Deméter/ Ceres, Hera/ Juno, Poseidon/ Netuno, Hades/ Plutão, Afrodite/ Vênus, Hefesto/ Vulcão, Ares/ Marte, Atena/ Minerva, Apolo/ Febo, Ártemis/ Diana, Hermes/ Mercúrio e Dioniso/ Baco<sup>151</sup> – tomam o poder, imobilizando os inimigos e reinstaurando a ordem diante da ameaça do caos.

Sendo filho de Cronos, ou seja, do tempo, Zeus tem um papel de destaque na organização da cosmogonia: cabe a ele a divisão dos espaços de reinado com seus irmãos – Poseidon adquire o domínio das águas; Hades, do mundo subterrâneo; Zeus, dos céus. Seu senso de justiça o guia, seu poder se sustenta na sua astúcia e coragem.

O deus Zeus acredita que uma ordem justa é viável e luta para concretizá-la. O professor Zeus coordena a disposição das coisas, classifica, esquematiza e cataloga o conhecimento para se tornar História. É possível, então, fazer uma analogia com os historiadores do século XIX, que buscavam desvincular a História do seu caráter “profano” – remetendo ao estudo dos textos clássicos – e do aspecto “sagrado”, sobretudo bíblico – especialmente no período medieval europeu, de forte influência das igrejas cristãs. “Subordinada, durante muito tempo, à teologia e à filosofia, somente nos oitocentos a História alcançou estatuto científico, com procedimentos metodológicos guias da investigação, levando a um maior apuramento a erudição herdada dos séculos XVII e XVIII.”<sup>152</sup>

O cientificismo que passou a ser valorizado a partir do movimento iluminista foi acrescentado ao providencialismo que predominava no Antigo Regime. A partir de então, especialmente após o período da Revolução Francesa – que produziu uma série de legislações que instituíam a educação como um direito do cidadão –, a História foi perdendo seu caráter sagrado e tornando-se cada vez mais um “instrumento de referência para a reflexão sobre as civilizações e sobre o progresso da humanidade.”<sup>153</sup>

A organização de sistemas públicos de ensino visava atender aos objetivos de disciplinamento e de controle das populações, formando cidadãos adequados ao sistema

<sup>151</sup> Os nomes estão, respectivamente, nas denominações gregas e romanas. FERRY, op. cit., p. 83-87.

<sup>152</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. 2ª Ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Coleção História & Reflexões, p. 21.

<sup>153</sup> Idem, p. 23.

socioeconômico capitalista. Tal estratégia passava pelo fortalecimento das identidades nacionais e a disciplina histórica tinha um papel fundamental nisso. A História, enquanto campo de conhecimento, se moldou, sistematizando os métodos de investigação e adquirindo os contornos de ciência. Segundo Furet, nesse mesmo momento, ela foi também escolarizada, ou seja, transformada em disciplina escolar.<sup>154</sup>

O processo de afirmação das nacionalidades e a legitimação dos poderes políticos<sup>155</sup> garantiram uma proeminência da disciplina de História no espaço escolar, pois ela tratava de mostrar às crianças e aos jovens o passado glorioso de sua nação, os grandes heróis e seus feitos extraordinários. Isto ocorreu durante o século XIX, concomitantemente na Europa e nas nações recém-emancipadas da América, que precisavam construir suas identidades como nações, forjando um passado inteligível e de acordo com os interesses das elites locais.

Esse método de escrita da História utiliza como fonte os documentos, sendo considerados como tais apenas os ditos “oficiais” – atas, decretos, leis, mandatos – proferidos por indivíduos significativos – membros de altos cargos na política, nas Forças Armadas e nas instituições religiosas. Cabe ao historiador científico resgatar os documentos do passado e realizar a sua identificação, classificação e ordenação de acordo com critérios neutros e isentos. A hermenêutica possibilita a leitura e a interpretação dos fatos, identificando o que eles “comprovam”, para, em seguida, inseri-los dentro da cronologia dos fatos.

Tal *métier* investigativo, descrito e conhecido como historicismo, está intimamente relacionado à corrente filosófica positivista, fundada por August Comte. O positivismo tem em sua base o evolucionismo de Darwin e acredita em que as sociedades evoluem até chegar à ciência. Neste sentido, é possível estabelecer graus de evolução das sociedades, desde as mais primitivas – como tribais africanas, australianas e americanas – até as mais evoluídas – obviamente, neste caso, as europeias. Para que ocorra o progresso – ideia-chave do positivismo – é de fundamental importância o estabelecimento da ordem. Desta forma, os positivistas descartam as revoluções e a

---

<sup>154</sup> FURET, François. O nascimento da história. In: *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva: s/d, p. 12-16.

<sup>155</sup> A respeito da importância do cientificismo e da organização do sistema público como forma de legitimação nacional, ver *Ordem médica e norma familiar*, de Jurandir Costa Freire (Editora Graal, 1979). Neste livro, o autor desenvolve um estudo sobre as táticas médico-higiênicas que se insinuaram na intimidade da família burguesa do século XIX até hoje. Demonstra que as famílias se desestruturaram por terem seguido à risca as normas de saúde e equilíbrio que lhes foram impostas como manipulação político-econômica por uma determinada classe social; a burguesia. E que todas as lições de amor e sexo dadas à família têm um real objetivo de classe.

democracia, pois somente um ordenamento rígido poderia conduzir a humanidade a um caminho correto. Os dirigentes deste processo deveriam formar uma ditadura de sábios, composta por empresários, cientistas, engenheiros, economistas, bacharéis em geral, ou seja, os líderes da sociedade burguesa.<sup>156</sup>

No Brasil, a missão de elaborar uma história nacional pós-independência coube ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838. Os historiadores responsáveis pelas primeiras redações da “História do Brasil” foram Francisco Adolfo Varnhagem e João Capistrano Honório de Abreu. A aplicação em estudos escolares iniciou no Colégio Pedro II e rapidamente influenciou as demais escolas. “Produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia.”<sup>157</sup> Em termos curriculares, reproduzia-se o modelo *quatripartite* francês – Histórias Antiga, Média, Moderna e Contemporânea –, denominado como História Geral e, posteriormente, Universal. A História do Brasil ainda era escassa, pois carecia de material e metodologia que a orientasse.<sup>158</sup> Constituíra, portanto, um apêndice das demais.

No período republicano, a vinculação da disciplina de História com a responsabilidade de formar cidadãos e inculcar nestes os sentimentos de civismo e nacionalidade permaneceu, especialmente durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, quando a educação pública foi organizada e se buscou estabelecer bases nacionais nos currículos escolares.

Na década de 1960, com a instalação dos governos militares, observou-se uma visível vigilância sobre os conteúdos desenvolvidos na área das Ciências Humanas, especialmente a História. Esse processo culminou com a Lei n. 5.692/71, que oficializou o ensino de Estudos Sociais nas escolas brasileiras.<sup>159</sup> Essa disciplina abrangia os conteúdos gerais da História e Geografia, ficando os conhecimentos específicos para o nível secundário – o antigo segundo grau. Incluiu-se também a

---

<sup>156</sup> Para maiores detalhes desta e outras filosofias da história, ver BOURDÉ, Guy & MARTIN, Herr. *As escolas históricas*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1990.

<sup>157</sup> FONSECA, op. cit., p. 47.

<sup>158</sup> Joaquim Manoel de Macedo, professor de História do Colégio Pedro II, escreveu Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II, em 1861, possivelmente o primeiro livro didático da história do Brasil.

<sup>159</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CANELLI, Marlene. Histórias do ensino da História. In: \_\_\_\_\_. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004, p. 11.

Educação Moral e Cívica, inserida nas escolas visando à exaltação dos valores patrióticos para fins claramente políticos. O objetivo era esvaziar a crítica social dos conteúdos, mantendo a História atrelada às concepções tradicionais do historicismo – grandes personagens, datas comemorativas e a História como ciência do passado.

A ideia de uma História que privilegia a manutenção da ordem “cósmica” remete a um Zeus que tem senso de justiça, que se considera superior aos demais. Trata-se de um orgulho que se perpetua entre diversos personagens da mitologia grega, como Sísifo.

Condenado por Zeus por ousar traí-lo – denunciando uma de suas tantas traições – Sísifo recebe o penoso castigo de rolar uma enorme pedra para o alto de uma colina localizada nos confins do mundo subterrâneo, território de Hades, senhor dos mortos. É o “castigo” do professor historicista. Ano após ano, sua tarefa é a mesma: conduzir um grupo de educandos ladeira acima, despejando sobre eles os conteúdos e verdades que lhe convêm. Eles apenas empurram o pedregulho como um fardo, torcendo para que suas sinas sejam um pouco menos dolorosas e exaustivas. De qualquer forma, de um jeito ou de outro, chegam ao cume, ou ao que consideram como tal. Inevitavelmente, a pedra rolará morro abaixo, enquanto o peso do “conhecimento” acabará preso em uma fresta perdida no meio do caminho, até que seja rolado novamente.

A soberba do professor historicista também remete ao episódio mítico bastante peculiar de Eco e Narciso. Eco era uma ninfa jovem e graciosa que se apaixonou por um belo rapaz chamado Narciso. Diante da insistência da moça, a deusa Nêmesis – da vingança – a castigou com a sina de repetir sempre as últimas sílabas das palavras que pronunciava. Como o rapaz rejeitava a jovem, ela definhou até a morte. Ao rapaz Narciso, por sua vez, coube o fado de apaixonar-se pela própria imagem e perecer enquanto idolatrava a sua silhueta no reflexo das águas.

O professor historicista desempenha o papel de Eco, pronunciando e repetindo incansavelmente os mesmos enunciados. E quer ver nos seus alunos apenas o reflexo de si mesmo, tal qual o orgulhoso Narciso. Ele idolatra o conhecimento histórico e vê nele somente uma verdade, a sua. Acredita fielmente na sua capacidade de interpretação dos fatos, na sua clarividência histórica.

### *3.2.2 Héracles e o professor materialista histórico*

Héracles ou Hércules, para os romanos, não é um deus, como seu pai Zeus, mas um herói ou semideus, pois é filho de uma mortal, Alcmena. Realizador de feitos excepcionais, com uma força incrível, uma coragem infalível e um fabuloso senso de justiça, Héracles é aquele que deu continuidade à tarefa de Zeus, eliminando os seres monstruosos que perturbavam a harmonia do mundo.<sup>160</sup>

“Sua vida então será dedicada à luta, em nome de *diké*, pela ordem justa, contra a injustiça, contra as entidades mágicas e maléficas [...], que de diversos modos encarnam sempre o possível renascimento da desordem.”<sup>161</sup> Os duelos a favor da justiça empreendidos por Héracles também são os que motivam o professor materialista histórico. Seu objetivo é “consertar” os erros do passado, ajustando o mundo ao seu olhar. Um trabalho audacioso, hercúleo.

As bases do materialismo histórico foram elaboradas por Karl Marx e Friedrich Engels na obra *A ideologia alemã*, de 1846. Seu enfoque central é o trabalho, uma vez que

O primeiro fato histórico é pois a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos.<sup>162</sup>

Marx caracteriza o trabalho como o elemento diferencial da humanidade em relação à natureza, percebendo que é nas relações sociais e de produção que se encontram as chaves da inteligibilidade do processo histórico. As condições materiais de existência em sociedade somente são possíveis através da produção dos meios que permitem ao ser humano satisfazer as suas necessidades. A dialética das transformações sociais é alimentada pela “incompatibilidade, a contradição proveniente de um desenvolvimento mais rápido das forças produtivas com a manutenção das relações sociais, num dado momento, que muda o curso da história.”<sup>163</sup>

O materialismo histórico, por um lado, aproxima-se do historicismo ao “representar um pensamento teleológico que adquire forma de uma profecia

<sup>160</sup> FERRY, op. cit., p. 277.

<sup>161</sup> Idem, p. 280, grifo do autor.

<sup>162</sup> MARX, Karl. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2007, p. 33.

<sup>163</sup> DOSSE, François. *A história*. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru: SP: EDUSC, 2003, p. 251.



escatológica”<sup>164</sup>, ou seja, ambos acreditam em um futuro otimista para a humanidade, seja por meio da manutenção ou da superação da ordem social vigente. Por outro enfoque, porém, eles opõem-se claramente:

O historicismo propõe uma imagem ‘eterna do passado’; o materialista histórico faz desse passado uma experiência única. Deixa aos outros o papel de se entregarem, no bordel do historicismo, à prostituta chamada ‘Era uma vez’. Ele permanece senhor de suas forças, suficientemente forte para destruir o contínuo da história.<sup>165</sup>

Ao analisar o funcionamento da sociedade capitalista moderna em sua obra-prima *O Capital*<sup>166</sup>, Marx inaugurou uma leitura economicista da História por seus seguidores – e em alguns aspectos reducionista –, privilegiando as relações entre as instâncias infra e superestruturais. As referências teóricas que alcançaram o professor materialista histórico centraram-se na utilização de uma cronologia narrada através da evolução dos modos de produção – comunismo primitivo, modos de produção asiático, feudal e capitalista –, na luta de classes<sup>167</sup>, no antagonismo dominador/dominado e na valorização das relações do trabalho humano.<sup>168</sup>

O professor materialista histórico confrontou um ensino moldado pelo colega historicista, apoiado por um regime político fechado e foi buscando, pouco a pouco, espaço para concretizar os seus ideais. Somente em meados dos anos 1980 – concomitantemente ao processo de abertura política e redemocratização brasileira – novas perspectivas para o ensino de História se tornaram alvo de discussões, através de congressos, simpósios e encontros organizados por grupos ligados aos meios acadêmicos, como a ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História). As disciplinas de História e Geografia voltaram a ser autônomas e independentes, garantindo o retorno de discussões conceituais e metodológicas.

Os anos 1980, portanto, marcaram-se pelos debates que buscavam retomar a disciplina histórica como

<sup>164</sup> Idem, p. 254.

<sup>165</sup> BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Organização e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 19, grifos do autor.

<sup>166</sup> MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

<sup>167</sup> As ideias principais defendidas por Marx em relação à luta de classes estão em MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Porto Alegre: L&PM, 2006.

<sup>168</sup> As interpretações de Marx e do marxismo tem sido revistas continuamente. Uma análise historiográfica atual encontra-se em BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ (Orgs.) *A teoria marxista hoje*. Problemas e perspectivas. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

[...] espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas ao cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História, e não como mero espectador de uma história já determinada, produzida pelos heroicos personagens dos livros didáticos.<sup>169</sup>

Ganharam destaque nesse momento temas relacionados à história das classes trabalhadoras, que buscava realizar uma análise crítica da História praticada até então, que privilegiara as questões políticas e estivera nas mãos dos governos. Começaram a surgir novas propostas curriculares, especialmente em Minas Gerais e em São Paulo<sup>170</sup>, que contemplavam os grupos menos favorecidos pela história tradicional – negros, indígenas, mulheres, pobres e marginalizados –, inserindo-os como sujeitos da história.

Rapidamente, o mercado editorial acompanhou o processo de mudanças e lançou uma leva de novas publicações, efetuando um rearranjo da seleção e estruturação dos conteúdos, com vistas a uma História “[...] mais crítica, dinâmica, participativa, acabando, assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heroica.”<sup>171</sup> Percebe-se, desta forma, uma clara vinculação das propostas curriculares com a realidade histórica da década de 1980, quando um ambiente marcado pela redemocratização permitia o florescimento de tendências políticas de esquerda com clara vinculação aos movimentos de inspiração socialista.

A luta de Herácles e do professor materialista histórico são baseadas nas relações com o trabalho e constituem-se de tarefas “hercúleas” e injustas: seja para livrar-se do castigo imposto pela ciumenta Hera ao filho bastardo do marido; seja para romper com as dominações exercidas pelos detentores dos meios de produção sobre os submetidos ao sistema capitalista de exploração. Independente da jornada, o objetivo é semelhante: romper os grilhões e alcançar a glória.

### 3.2.3 *Antígona e o professor dos Annales*

*Antígona* é o epílogo daquela que é considerada a maior tragédia grega, *Édipo*. É também o nome da filha do rei, que teve o destino desgraçado por uma série de

<sup>169</sup> SCHMIDT; CANELLI, op. cit., p. 12-13.

<sup>170</sup> Essas propostas são aprofundadas e analisadas por FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 13ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

<sup>171</sup> FONSECA, op. cit., p. 62.

infortúnios: matar o próprio pai, Laio, e cometer incesto com sua mãe, Jocasta.<sup>172</sup> Édipo, diante da sucessão de tragédias, cega-se e passa seus últimos anos de vida ao lado da filha Antígona, enquanto seus dois filhos homens, Etéocles e Polinice, brigam e disputam o trono de Tebas. A guerra decorrente dessa disputa resulta na morte de ambos e na manutenção de Creonte no poder da cidade.

No entanto, nesse ponto reside o grande dilema de Antígona: enterrar o corpo do irmão, Polinice, ou seguir as ordens de seu tio, Creonte, que proibia tal atitude. Antígona declara “que deve assumir seu lugar na sua comunidade de origem, a família, quaisquer que tenham sido os infortúnios sofridos. A seu ver, a esfera privada deve se sobrepor à lei da cidade.”<sup>173</sup> Seu destino é ser presa e condenada à morte por sua desobediência.

Assim como Antígona, que age contingencialmente diante de evidências, desobedecendo às leis do passado e da tradição, o historiador do *Annales* quer romper com as teorias teleológicas do século XIX e revolucionar a narrativa histórica, introduzindo os aspectos cotidianos do ser humano no espaço em que prevaleciam as estruturas sociais, políticas e econômicas.

Entre o final das décadas de 1980 e o início da década de 1990, justamente quando os modelos socialistas mundiais ruíram – notadamente a partir da queda do Muro de Berlim em 1989 e da dissolução da União Soviética em 1991 –, as propostas baseadas no materialismo histórico passaram a dividir a atenção com outras influências historiográficas. A principal delas foi a chamada “nova história”, ligada à renovação historiográfica francesa que vinha ocorrendo desde meados do século XX, através da chamada Escola dos *Annales*.

O movimento historiográfico conhecido como *Annales* tem sua gênese a partir do lançamento, pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, em 1929. Entre as diversas críticas e rupturas ensejadas pelo movimento, está a chamada *revolução documental*, questionando a interpretação historicista que estabelecia o documento como sinônimo de prova escrita, de confirmação de um passado com um discurso único e definitivo. Os precursores franceses insistiam tanto na ampliação da noção de documento, incentivando os historiadores a buscarem novas fontes quando as escritas

---

<sup>172</sup> Estas tragédias nos chegam basicamente através dos relatos de Sófocles e Ésquilo, sendo analisadas por FERRY, op. cit., p. 374-402.

<sup>173</sup> FERRY, op. cit., p. 384-385.

não fossem suficientes; quanto na crítica das fontes escritas, resultado, muitas vezes, de falsificações e de deturpações.

Jacques Le Goff nomeou essa nova concepção de fonte como *documento-monumento*, pois é o produto dos sujeitos e das sociedades que o forjaram. Ao analisá-lo, o historiador deve reconhecer que o documento não é neutro e objetivo, que não transmite uma verdade única, e que as conclusões resultantes não são definitivas, mas variam de acordo com as intencionalidades de quem o produziu. Assim,

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo.<sup>174</sup>

A verdade, desta forma, não se encontra ao lado do documento, pois este não funciona mais como prova. A partir disso, fica estabelecida a distinção entre passado – como um conjunto de acontecimentos distantes no tempo – e a História, como um discurso que se produz sobre o passado, mas que só tem sentido quando os historiadores lhe dão algum significado.

Acompanhando a revolução documental, que estimulava novas possibilidades de investigação histórica, fontes até então renegadas foram incorporadas ao fazer historiográfico: vestígios materiais, iconográficos, sonoros e audiovisuais. Ao ampliar o leque de ferramentas de interpretação, a História deixa de ter o aspecto de uma via de direção única e se configura como uma rede, um feixe de possibilidades e de interpretações e que pode se entrecruzar com outros tipos de discursos. Isto porque

o discurso histórico disputa espaço com outras representações acerca do passado que transitam na nossa sociedade, como aquelas produzidas pela literatura, pelo cinema, pela televisão, pelo rádio, pelas propagandas comemorativas oficiais do governo ou das empresas etc. Na memória social, o passado se constrói num jogo de forças constante e no seu interior a história é um dos discursos que procura marcar lembranças e determinar esquecimentos.<sup>175</sup>

As concepções fundamentadas na crítica ao documento permitiram a incorporação de outras tendências historiográficas, como a história das mentalidades e

<sup>174</sup> LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990, p. 548.

<sup>175</sup> PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes no ensino de História. *Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008, p. 117.

do cotidiano. Concomitantemente à adequação dos currículos, as questões levantadas nos meios acadêmicos e nos meios sociais; observou-se, no âmbito brasileiro, uma proposta de regulamentação das referências curriculares nacionais. Esse movimento iniciou-se com a entrada em vigor da Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – que, a partir do estabelecimento de novas orientações para a organização de currículos e conteúdos, abriu caminhos para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para os quatro ciclos do Ensino Fundamental, entre os anos de 1997 e 1998.

Na área da História, os PCN's lançaram a proposta de transformação dos conteúdos “organizados de forma linear em eixos temáticos. [...] A principal justificativa para a mudança [...] era a tentativa de superar o ensino da História baseado na cronologia.”<sup>176</sup>

A organização curricular do professor historicista e do materialista dialético, herdeiros do século XIX, até pelo menos o início da década de 1980, arranjava os conteúdos históricos em ordem cronológica e seguindo os chamados *círculos concêntricos*, que levavam o aluno a estudar o espaço que o cerca em diferentes graus de ampliação (família, rua, bairro, município, estado, país, mundo). Assim, o aluno da antiga quinta e sexta séries estudava a história do Brasil, normalmente iniciando com a chegada dos portugueses até a atualidade. Na sétima série, recuava-se até a origem do homem, abrigando o ensino da Pré-História e das Idades Antiga e Média, complementadas pela Moderna e Contemporânea, na oitava série, completando assim o modelo *quatripartite* francês.

Após a publicação dos Parâmetros Nacionais, que sugeriam uma nova abordagem do ensino de História que privilegiava a história cultural a partir de temáticas de estudo, as editoras apressaram-se em produzir obras dentro desta temática, mas encontraram resistências entre os professores, que preferiam aqueles que adotavam o modelo antigo. Qual o resultado? As propostas diferentes tiveram baixa vendagem e foram preteridas por outras, que até se diziam inovadoras, mas não o eram tanto assim.

O que se verificou ao longo dos anos 1990, e que segue até hoje, é a predominância, na maioria das obras didáticas, da organização tradicional em detrimento a propostas diferenciais, como as presentes nos parâmetros nacionais.

---

<sup>176</sup> SCHMIDT; CANELLI, op. cit., p. 14.

Exemplificando numericamente: das 16 coleções aprovadas para o PNLD 2011, somente uma é baseada na abordagem temática.<sup>177</sup>

O professor dos *Annales* revolucionou o caminho da escrita historiográfica, mas sua trajetória não alcançou semelhante sucesso nas escolas. Tal qual Antígona, agiu livremente, por sua vontade, lutando por aquilo em que acreditava, ciente dos perigos e do julgamento fortuito de seus atos.

Os caminhos percorridos pelo conhecimento histórico que se produz nos meios acadêmicos e aqueles cursados pelos saberes que chegam até as salas de aula devem ser entendidos dentro do contexto histórico em que foram e são produzidos. Dessa forma, a História sempre esteve, direta ou indiretamente, ligada às questões políticas – assim como Antígona, atrelada à lei da cidade de Tebas – e a estratégias de Estados e governos de controlar os discursos sobre o passado e as ações dos súditos ou governados, uma vez que, “por intermédio das propostas curriculares, suas ênfases e silêncios, é possível discernir a ação dos poderes instituídos e os embates travados entre grupos e correntes políticas que se digladiavam na cena política.”<sup>178</sup>

### 3.3 Intempestividades e infâmias no ensino de História

Se Foucault escrevesse sobre uma aula de História, possivelmente diria que esta constituiu um espaço permeado de relações de forças, envolvendo saberes e poderes que se interpenetram e atuam sobre os sujeitos nela envolvidos. O que mais narraria?

Constataria que a história do ensino de História pode ser descrita como um território marcado por teorias, conceitos e definições dos campos da História e da Educação; que envolveria narrativas que objetivam educar os cidadãos para atuarem de forma consciente na sociedade; um campo de formulação de certezas, de discursos fundadores e reveladores de verdades.

---

<sup>177</sup> “A organização da coleção em torno de uma proposta de História temática ocorre quando os volumes são apresentados não em função de uma cronologia linear, mas por eixos temáticos que problematizam as permanências e transformações temporais, sem, contudo, ignorar a orientação temporal assentada na cronologia” (GUIA de livros didáticos: PNLD 2011: História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 17). No PNLD 2014 não existe mais a especificação do tipo de proposta das coleções. Assim, essa informação só poderia ser constatada se fossem consultadas todas as coleções separadamente.

<sup>178</sup> DE LUCA, Tania Regina. O debate em torno dos livros didáticos de história. In: MALATIAN, Teresa; DAVID, Célia Maria (org.). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação*. Ensino de História. 2a ed. rev. São Paulo: UNESP - Pró-Reitoria de Graduação, 2006, p. 112.

Acharia Foucault essa descrição demasiadamente ousada? Talvez. Pretensiosa? Certamente. Haveria lugar para uma história intempestiva e infame? Quiçá.

O que se convencionou chamar “aula” – que não pode ser igualado a uma palestra, um pronunciamento, um ensinamento ou uma lição – constitui um diagrama de variadas linhas e curvas que formam um conjunto geométrico aberto e instável, um mar aberto onde se busca navegar rumo a um destino pré-estabelecido, mas sem certeza do trajeto a ser percorrido e dos obstáculos e descobertas que a jornada poderá enfrentar.

Diversos autores brasileiros vêm, especialmente a partir das renovações historiográficas das décadas de 1980 e 1990, se dedicando ao estudo e à pesquisa referentes ao ensino de História. Sem a intenção de aprofundar as mais variadas questões de investigação possíveis desta seara, pode-se destacar alguns elementos gerais que caracterizam uma “aula de História”, segundo Fernando Seffner<sup>179</sup>: os saberes da disciplina, os saberes da docência e os imprevistos.

Estas três categorias, conjugadas ou isoladas, podem fornecer interessantes cenas em sala de aula: relacionam questões teóricas e metodológicas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem e permitem momentos de irrupção de infâmias, “pequenos dramas” em que as intempestividades vêm à tona.

### 3.3.1. A infâmia da teoria

Os saberes teóricos da disciplina constituem-se no elemento fundamental para uma “aula de História”. Dominar os conceitos básicos da área é requisito para um bom professor de História. Isso não significa, no entanto, supervalorizar os aspectos teóricos, afinal, não é interesse docente formar “historiadores em miniatura”, pois a “seleção de conteúdos e atividades deve ser feita pelo professor levando em conta o entorno social e político dos alunos.”<sup>180</sup>

Porém, a regra de adaptar-se à realidade discente não pode ser elevada à máxima potência. É preciso fazer concessões – privilegiando, por exemplo, aspectos da história local ou regional em detrimento ao estudo de peculiaridades das monarquias europeias

---

<sup>179</sup> SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: *Ensino de História: desafios contemporâneos*. BARROSO, Vera Lúcia Maciel [et al.] (orgs.). Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p. 213-229.

<sup>180</sup> Idem, p. 214.

do período moderno –, mas é necessária sabedoria no processo de escolha, uma vez que a trajetória humana, com suas rupturas e continuidades, progressos e atrasos, constitui um conhecimento acumulado, e que não pode ser simplesmente descartado na lixeira. Assim, remetendo ao exemplo anterior, compreender a formação do Estado moderno português é importante para entender o processo de ocupação lusitana nas terras brasileiras a partir do século XVI.

Por outro lado, é preciso atentar para a confusão, muitas vezes presente, entre posição teórico-metodológica e posição político-partidária. Seffner<sup>181</sup> observa que estas duas questões estão imbricadas, mas não podem traduzir-se em apresentações simplificadas aos alunos. Dessa forma, representar a teoria marxista unicamente através da luta de classes entre opressores e oprimidos, ou ricos e pobres, é esvaziar e deturpar discursos mais complexos e transformá-los em “indigência teórica<sup>182</sup>”. O professor precisa ter a sensibilidade em perceber a heterogeneidade da sua classe discente, composta por sujeitos das mais variadas procedências, que carregam consigo culturas que lhe são próprias, bem como visões de mundo derivadas de pertencimentos políticos, religiosos e étnicos particulares e muitas vezes divergentes.

### 3.3.2. A infâmia do método

Os saberes de caráter metodológico, ou seja, prático, constituem conhecimentos que normalmente o professor acumula ao longo do exercício da docência. São “em geral pouco sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e condução das aulas e para a ‘sobrevivência’ do professor no ambiente escolar<sup>183</sup>”. Contrariamente a essa importância, escassas também são as produções direcionadas a essa temática.<sup>184</sup>

Os métodos de aplicação de uma aula são os mais variados: vão desde as estratégias de trabalho – leituras de textos, questionários, jogos de perguntas e respostas,

<sup>181</sup> SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, C. A. B. et al. (Org.). *Questões de teoria e metodologia de História*. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2000, p. 257-288, p. 259.

<sup>182</sup> Idem, p. 260.

<sup>183</sup> SEFFNER, op. cit., 2010, p. 215, grifo do autor.

<sup>184</sup> Uma interessante exceção é a obra de Leandro Karnal, *Conversas com um jovem professor* (São Paulo: Contexto, 2012). O autor ironiza uma situação ideal: “O professor entra na escola e parece que nasceu para dar aula: sabe como lidar com os alunos, faz camaradagem com os colegas, dialoga com os pais. Nunca comete um deslize, passa muito bem o seu recado e todos o adoram. Será que ele nasceu sabendo ou foi aprendendo ao longo de alguns sucessos e outros tantos fracassos?” (Contracapa).



análise de documentos, debates, apresentações – até os mecanismos de “gerenciamento” da classe de alunos, que envolvem o conhecimento das regras da escola e da legislação educacional; o manejo sutil da expressão oral e da linguagem corporal; a organização e o controle do tempo de aula de forma viável; o aproveitamento dos momentos de “agitação criativa” e o estímulo para despertar o clima de apatia; a forma de relacionamento e comunicação com alunos, colegas de docência, direção e pais. Constituem, portanto, um conjunto complexo de saberes, fruto de práticas e de vivências.

Seffner alerta para uma homogeneização da função docente, que não permite a configuração de um “estilo” próprio de ser professor, uma construção pessoal que permite a identificação de características originais em cada profissional. Esse processo, contínuo e móvel, deve vir acompanhado de uma constante reflexão do docente, pois seu estilo carrega consigo suas marcas, suas opiniões e também as influências que ele exerce sobre os alunos.

Dessa forma, o método deve ser aliado ao estilo, de forma que estes se conjuguem como experiências válidas, uma vez que a falta de reflexão sobre o dia a dia do trabalho docente empobrece o professor. Tendo em vista que os saberes da disciplina sobrepõem-se em importância aos saberes práticos, questões relevantes deixam de ser discutidas. Muitas vezes, por exemplo, o docente busca igualar-se ao aluno, seja no vocabulário – usando gírias e linguagens próprias dos jovens – ou nas atitudes – discutindo, ofendendo e revidando acusações, esquecendo-se que é de grande relevância a sua constituição do “adulto de referência”<sup>185</sup> diante daquela criança ou jovem.

Outra infâmia metodológica atinge os professores com longo período de trabalho. A repetição do trabalho docente, as dificuldades estruturais e a desmotivação provocam, muitas vezes, um “esvaziamento” de sua atividade, ocorrendo o oposto do que seria mais evidente: ao invés do saber docente aperfeiçoar-se ao longo do tempo, ele se degenera, se descarrega como uma pilha.

### *3.3.3. Lidar com as intempestividades*

Apesar de muitas vezes parecer monótono, o trabalho docente é efetivamente imprevisível. Diversas questões que emergem nas aulas não são planejadas ou

---

<sup>185</sup> Expressão citada por SEFFNER, op. cit., 2010, p. 216.

desejadas. Simplesmente surgem, aparecem, acontecem. A forma como lidar com os imprevistos constitui outro conhecimento importante ao professor: estes não podem ser ignorados nem supervalorizados.

Mas uma vez remetemos a figura do professor Sísifo. Ele é obstinado, não aceita nenhuma interrupção em sua aula. Comentários que não se direcionem ao conteúdo trabalhado são considerados “perda de tempo”, afinal o mais importante é “dar o conteúdo”, metaforicamente “seguir rolando a pedra morro acima”. É preciso enfrentar os alunos que constantemente interpõem obstáculos a esta jornada, inserindo perguntas e questionamentos em meio ao caminho, buscando desviar o professor de sua rota pré-determinada.

Por outro lado, surge a figura do professor Ícaro. Seu objetivo é voar, subir além dos conteúdos, sem se preocupar para onde ir. É aquele que se deixa levar a partir de qualquer indagação do aluno, que aproveita todos os “ganchos” para elevar-se a outras esferas. Seu dia preferido é a segunda-feira. Os alunos chegam recheados de informações e dúvidas, afinal não entenderam o que aquela reportagem do Fantástico mostrou: Hitler pode não ter morrido ao final da Segunda Guerra e ter fugido para a Argentina, onde viveu mais um bom tempo. O professor, radiante, inicia a sua explanação falando do conflito, segue referindo-se ao líder nazista, ao poder do Exército alemão e então relembra seus tempos de juventude, quando se alistou e serviu às Forças Armadas. Relata peripécias da vida militar, piadas sobre o assunto, que são emendadas em outras que os alunos contam e por fim a aula de História se torna um grande palco para um comediante fracassado travestido de professor e a plateia de já nem lembra mais quem foi Adolf Hitler.

Ter a capacidade de aproveitar os imprevistos é uma tarefa que exige enorme sensibilidade e perspicácia do professor. Jogo de cintura é essencial para lidar com as intempestividades. Portanto, o caminho do meio, do equilíbrio, pode ser o mais eficaz. Evitar cegar-se diante da rocha de Sísifo ou das asas sonhadas por Ícaro.

O cenário escolar é o ambiente propício para as aprendizagens contingenciais. Elas podem ocorrer através de trilhas já abertas ou de rotas sem planejamento. Não há receita. É necessário tentar, mas ao mesmo tempo parar e refletir. Infâmias e intempestividades são acanhadas, modestas, percorrem traçados indignos. Normalmente não estão na ponta do giz, mas na ponta da língua.

#### 4 O PROFESSOR EM AÇÃO: CENAS NAS AULAS DE HISTÓRIA

Abre-se a cortina. Ou melhor, a porta. Por ela, entra o protagonista. O palco está aí, montado. Não espere uma organização meticulosa. A plateia dificilmente estará silenciosa. Talvez impaciente. Quem sabe sonolenta. Quiçá interessada no que virá. O espetáculo vai começar. Não, o show. Será que chamaremos assim? O que irá iniciar não é entretenimento. Aliás, também é, ou deveria ser. Mas também é algo sério. Digamos assim, um encontro. Por vezes informal, às vezes até cerimonioso. Enfim, é a aula. De História. Na escola. Espaço do devir. O lugar onde os sujeitos mergulham para sair transformados, tal qual o rio de Heráclito.

Captar o devir em sala de aula, o encontro de seres – professor e alunos – na perspectiva do ensino de História, alicerçada em Foucault, consistiu em um desafio para esta pesquisa. Como solução para o impasse metodológico, optou-se pelo recurso das cenas. Estas são recortes retirados de um determinado contexto e pensadas em si. São um exercício de potência, de pensar o impensado, de parar o tempo e refletir sobre ele.

Cenas são fotografias do acontecimento. Clicadas sem preparo prévio. Sem poses engessadas. Sem “photoshop” ou qualquer recurso que permita alterá-las em sua essência. Capturadas como registros do momento. Do encontro ou do desencontro. Um mosaico, um caleidoscópio: de saberes, de sujeitos, de práticas.

Dentro da proposta de narrar situações em que acontecimentos intempestivos e infames emergem da aula de História, optou-se por realizar uma reflexão ao mesmo tempo teórica e metodológica, a partir de cenas que descrevem realidades de professores em sala de aula. Esta estratégia, utilizada por Seffner, permite a discussão de uma série de temas relevantes que vão além dos conteúdos tradicionais – relações de gênero e sexualidade entre alunos, gostos musicais, pertencimentos religiosos, além de aspectos da história local e regional. O autor destaca a importância de o professor realizar “uma etnografia em sua sala de aula, anotando o que pode ser promissor para pensar.”<sup>186</sup> Essa coleta de cenas, porém, ao mesmo tempo em que desenvolve o saber docente e possibilita uma reflexão e um aperfeiçoamento da prática do professor, também pode gerar certo desconforto a alguns profissionais:

---

<sup>186</sup> SEFFNER, 2010, op. cit. p. 220.

Muitos professores apenas “sofrem” com as cenas, queixam-se delas, e nada aprendem com elas. É isso que temos que evitar. Anotar cenas de sala de aula, discutir com colegas e refletir sobre elas é formar-se enquanto um professor pesquisador, capaz de refletir sobre sua prática docente e encontrar respostas originais aos seus desafios. Constituem as cenas de sala de aula um acervo de matéria-prima para reflexão. São elas a fonte dos dados que podem orientar nossa reflexão e a busca de respostas aos desafios educacionais.<sup>187</sup>

A base das narrativas apresentadas neste trabalho tem caráter autobiográfico, remetendo a experiências em parte vividas, em parte imaginadas e registradas na memória ou em anotações esparsas pelo autor deste texto, professor de História da educação básica da rede pública, de nível fundamental e médio há alguns anos. Outras descrições remetem a observações realizadas em contextos diferentes ao habitual para o investigador: um curso pré-vestibular e um curso técnico de uma instituição federal. Não é interesse desta investigação identificar ou referenciar nomes reais de docentes ou escolas. O protagonista é o professor, singular e, ao mesmo tempo, plural.

A etnografia, desta forma, consistiu na ferramenta metodológica auxiliar nesta composição. Partindo do princípio de que o objetivo da pesquisa antropológica é “apreender o ponto de vista do nativo, seu relacionamento com a vida, sua visão de mundo”<sup>188</sup>, o professor autor desta dissertação mergulhou em seu ambiente de trabalho e realizou uma observação participante<sup>189</sup>, cujo resultado deve consistir em uma reflexão sobre suas práticas e sua própria condição como sujeito. É a criação de um “si mesmo” no sentido foucaultiano, um espaço para a constituição de uma nova ética, um saber diferenciado sobre si e sobre o mundo.

As cenas descritas traduzem-se em exercícios reflexivos do pesquisador como docente, relevando os prazeres e também as angústias que o fazer docente do professor de História provocam. Os relatos foram agrupadas em três categorias, seguidas de análises próprias, que retomam as discussões acerca do ensino de História e os pressupostos suscitados pelo pensamento e pela obra de Michel Foucault.

---

<sup>187</sup> Idem, p. 219, grifo do autor.

<sup>188</sup> MALINOVSKI, Bronislaw. *Os argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural. 1976, p. 37.

<sup>189</sup> Para maiores detalhes conceituais sobre o método da observação participante, ver: VALADARES, Lícia. *Os dez mandamentos da observação participante*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. vol.22 n°.63 São Paulo, Fev. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092007000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012). Acesso em: 1 fev. 2014.

## 4.1 Cenas intempestivas

### *Cena I - O despertador*

*A manhã sonolenta e fria não propunha um ambiente dos mais convidativos. A sala de aula pintada de branco asséptico garantia um ar de neutralidade. As cores e os sabores daquela aula seriam responsabilidade sua. Mas estimular aqueles trinta alunos de oitavo ano não era uma das tarefas mais fáceis. Palavras? Gestos? Brincadeiras? Como? Admirava aquela sua velha professora de Literatura que ficava horas e horas sentada em sua mesa discorrendo sobre os grandes escritores e suas obras-primas, sem precisar levantar ou gesticular demasiadamente para garantir a atenção dos alunos. Ah, mas os tempos eram outros... Hoje, D. Eulália certamente não teria a mesma audiência.*

*Para ele, a sala de aula era uma pista de dança. Cada passo tinha um objetivo dentro do itinerário de aula traçado em sua memória. As palavras eram lançadas como feixes de som direcionados aos alunos. Mas aquela composição não era uníssona. Precisava chocar-se com as falas daqueles sujeitos que não se abriam muito ao seu discurso. Assim, as linhas de força de sua recitação desviavam-se para os mais diversos lados, mesclavam-se com as gírias e dizeres adolescentes, confrontavam-se e geravam um burburinho que tornava tudo aquilo quase incompreensível mesmo para quem se esforçasse. Seus passos acelerados em frente às classes causavam a irritação em alguns: “Sor, para de caminhar tanto, eu fico tonta”. Mas aquela marcha era uma estratégia de guerra para vencer o inimigo da indiferença, da apatia, do marasmo. Ineficaz.*

*Naquela manhã, a revolução industrial foi extraída da memória-lembrança do professor e desfilava, com toda a sua potência, pela sala. Mas a locomotiva de fatos e conceitos descarrilou e se dirigia rapidamente para a fresta da janela entreaberta da sala. Os olhares vazios dos alunos pareciam saudosos acenos daqueles que deixavam o conhecimento partir com resignação e insensibilidade. No entanto, a sala 14 da turma 82 estava destinada a sofrer uma invasão. A vivaz névoa do acontecimento, esgueirando-se pelos corredores tentou entrar na aula de Matemática da Prof.<sup>a</sup> Sabrina e na lição de Inglês do Cláudio. Mas encontrou portas e mentes fechadas. Adentrando a fenda sob a porta, lançou-se avidamente na aula de História de Felipe e lá se instalou. Encontrou um objeto para se materializar: o celular do Fabrício.*

*Sim, tinha de ser o Fabrício, que repetia pela terceira vez aquela série. Enquanto ele repousava sua cabeça sobre a classe, tentando usar a mochila como travesseiro, seu celular entrou na história, disparando um despertador irritante. Fabrício, a turma e o professor foram acordados de seu torpor. O discurso de Felipe sofreu uma ruptura ao chocar-se com aquele ruído estridente.*

*Neste momento, a bruma do acontecimento irrompeu no ambiente. Todos esperavam o xingão do professor, aquela velha recitação de repreensões e avisos. Mas o zumbido do alarme continuava se disseminando na cabeça de Felipe, mesmo após o despertador ter sido desligado. Começou a traduzir seus pensamentos em palavras. Foi trazendo exemplos de tempos da vida na natureza, típica dos camponeses antes do advento da Revolução industrial. O cantar do galo, o trabalho agrícola, a brincadeira das crianças. Os alunos, despertados de sua letargia, foram ajudando. Chegaram ao tempo do relógio. Conversaram sobre a importância deste aparelho nas primeiras fábricas. “Mas não existia relógio antes?”, perguntou Fabrício. Surpreso, Felipe explicou sobre os relógios antigos, começando pelo solar dos egípcios, a ampulheta, a clepsidra... Entretido em sua cronologia tecnológica, foi interrompido pela indagação do mesmo aluno que despertara toda a discussão. “Mas professor, o cara de inventou o relógio, como ele sabia qual era hora certa?”. Diante daquela questão, se calou. Enquanto alguns riam da pergunta do colega, Felipe viu-se, pela primeira vez naquela sala, sem palavras. Todo o seu discurso teórico não era capaz de responder aquela questão banal. Seu escudo de conceitos e conteúdo fora alvejado pela trivial e sorrateira dúvida de Fabrício. A locomotiva da aula interrompeu seu ponto de fuga e regressou triunfante para a sala 14.*

### ***Cena II - Cronos despedaçado***

*O sorriso que estampava no rosto enquanto conversava com a colega, ia, pouco a pouco, se diluindo, à medida que alcançava a sala da turma 104. Lembrou-se do alerta que recebera antes de entrar lá pela primeira vez: “Não mostre os dentes!”. Isso significava ser firme, rígida, autoritária, manter aqueles alunos “na linha”, com “rédea curta”. Penara muito até entender isso. Especialmente nos primeiros tempos naquela escola de periferia, tivera muitas dificuldades com indisciplina. Tentara inovar com novas e ousadas estratégias de ensino. Buscara um estilo de aula mais aberto, tornando-se mais acessível aos alunos. Mas foi nocauteada no primeiro conselho de*

*classe. Reivindicações dos pais, pois “dava pouca matéria no caderno”. Reclamações dos alunos – ou ao menos parte deles –, pois a aula era uma bagunça, ninguém se entendia. Protestos dos colegas professores, que não conseguiam dar aulas nas salas vizinhas. Pressão da supervisão e direção, que a consideraram pouco preparada para a docência.*

*Demorou para recuperar-se do baque. Hoje, porém, quatro anos depois, Mariana podia considerar-se plenamente adaptada ao meio. Conseguira, a muito custo, o respeito – ao menos aparente – dos alunos. Considerava sua aula bem-sucedida. O conteúdo fluía, mas com aulas no estilo tradicional. Recordava os tempos de faculdade, em que as aulas positivistas e marxistas eram golpeadas com críticas severas. Ah, quanta hipocrisia! Era fácil falar quando se estava sentado confortavelmente longe daquela turba insana. Dar aula era uma constante tarefa de doma daqueles “selvagens”. Um processo civilizatório, dolorido, mas necessário.*

*A aula tinha um percurso previamente definido. Pequeno texto escrito na lousa, seguido de breve explicação e leitura de alguns trechos no livro didático – nada muito demorado, pois os alunos não tinham paciência para escutar – e atividades. Ou melhor, exercícios para treinar a escrita – ou a cópia – e disciplinar a boca. Para encerrar, a correção e as habituais reprimendas: “Estudem isso, pois vai cair na prova!”. Podia não ser o roteiro mais estimulante, mas funcionava. E era isso que importava: habitar a zona de conforto.*

*Porém, naquela quarta-feira amena, a aula sobre as civilizações antigas foi perturbada por aquele grupo de meninas do canto esquerdo que promovia um acalorado debate. Lançando-se em meio ao diálogo, a professora questionou sarcasticamente: “E as meninas aí do canto, sobre o que estão falando? Deve ser sobre a sociedade do Egito Antigo”. Enquanto aguardava um constrangimento do grupo para retomar sua retórica, a professora foi alvejada por dardos ácidos de revolta: “Nada, sora. Aliás, nem sei por que estamos estudando isso!”, provocou uma das meninas. E prosseguiu: “Quer saber o que estávamos falando? Sobre os meninos que beijam bem e os que não sabem beijar direito. Certamente isso não te interessa, até porque isso não faz parte da matéria. Desculpe professora, mas eu odeio História, por que ela é inútil para a minha vida!”, desabafou.*

*Sentindo o sangue arder nas têmporas, a professora sentiu a cabeça girar enquanto buscava alguma resposta à altura daquele ataque. Não teve tempo, pois a*

*ofensiva prosseguiu do outro lado da sala. Um rapaz continuou: “Professora, eu até não acho História uma das matérias mais chatas, mas eu não vejo muito sentido em estudar o Egito, a Mesopotâmia e mais quinhentos povos antigos. Primeiro porque já estudamos eles lá na quinta série, depois que faz tanto tempo que eles viveram que eu acho que eles não têm mais muito a nos ensinar.”*

*Buscando uma defesa, iniciou: “No primeiro ano, retomamos as antigas civilizações para depois chegar ao mundo moderno e compreender a sua formação...”. “Mas por que temos que estudar tudo na ordem? Não dá pra começar do atual e ir voltando, tipo retrospectiva?”, interrompeu outro aluno. “Porque é mais fácil assim! Imagina estudar tudo misturado, ninguém ia entender nada. Por isso também a gente estuda no ensino médio a matéria toda de novo, por que no fundamental não dava pra entender nada, era só reis, presidentes, guerras e anos pra decorar”, completou outro. “Grande coisa. Agora continua tudo igual.”. “Chega pessoal, tem que estudar isso e pronto. É a matéria do livro!”...*

*As opiniões e discussões começaram a brotar de todos os lados daquela sala, no instante em que a professora via que perdera completamente a direção daquele espaço. Enquanto pensava em uma forma estabelecer a ordem perdida, lembrou-se do comentário que gerara a tempestade. Olhou para a aluna que inicialmente a questionara e disse em voz alto e provocativo: “Ah, é beijo que te interessa! Então é sobre isso que vamos estudar. Galera, escutem e me respondam: vocês sabem me dizer onde surgiu o hábito do beijo? Só os seres humanos beijam? Todos os povos beijam? Da mesma forma? Beijar sempre foi permitido? Vocês sabem me responder isso?”, dando ênfase especial a cada questionamento.*

*Aquele beijo infame mudou a aula. E as seguintes também. A professora e a turma 104 abandonaram Cronos e lançaram-se com Clio em uma viagem que passou pelo Kama Sutra indiano, os beijos cerimoniais de gregos, persas e romanos, passando pelas carícias dos renascentistas e românticos, os gélidos beijos dos esquimós até as ardentes trocas de salivas contemporâneas. Um beijo intempestivo que tocou nos lábios do acontecimento e deu vida e ardor àquela História.*

### **Cena III - A teoria**

*Seus colegas do cursinho de pré-vestibular sempre diziam que ele era o professor mais tranquilo da escola. Sua voz calma, seu olhar simpático, sua discrição*



*gestual só se alteravam quando ele subia ao tablado em frente ao quadro. O pequeno sujeito de um metro e sessenta e cinco se transformava em um homenzarrão de um metro de noventa, segundo seus cálculos. Ali era o seu lugar. O palco em que a voz – e a própria autoestima – se elevavam.*

*Apesar da pressão em dar conta do conteúdo – necessário para o vestibular e o exame de larga escala, e própria razão de existir do cursinho –, era sempre preciso achar um espaço para o seu número. Isso é, o momento em que o professor se transforma em artista – poeta, ator, pintor, dançarino, escultor de pensamentos, de ideias, de experiências. E havia também um lugar específico para isso: o canto direito do quadro. Aquele espaço que normalmente só se alcança no final da aula, quando todo o restante da lousa já está cheio de datas, fatos e conceitos. Mas ele subvertia essa ordem, “puxava” a turma para aquele lado do quadro, num passo rápido de balé docente, seja para indicar um livro, seja para abrir um parênteses naquela aula sobre as teorias do século XIX.*

*Uma aluna, certa vez, lhe dissera que ele tinha o timing certo para ser professor. Diante de um olhar interrogativo, respondera: “É saber a hora certa de dizer as coisas, de falar algo pra prender a atenção da turma, sem precisar xingar”.*

*Lembrou disso naquele dia. Enquanto usava o seu lado preferido da lousa para indicar algumas leituras de Marx, captou os burburinhos e rumores do fundo da sala, olhares sonolentos do outro e seu radar emitiu um sinal de alerta: “Pessoal, as ideias de Marx são teorias, todas muito complexas e estudadas profundamente. Mas pergunto a vocês: alguém aqui tem alguma teoria que os amigos certamente acham uma bobagem, mas que vocês acreditam e juram que um dia ainda vão provar que é verdade?”, proferiu, elevando e alterando o tom da voz para garantir um efeito mais estimulante.*

*Diante das dezenas de olhares interrogativos, prosseguiu. “Eu tenho. Vocês querem ouvir?”. Imediatamente, os olhares dispersos e sonolentos alteraram suas rotas para o sujeito que deslizava sobre o tablado de madeira. “Todos ou pelo menos a maioria de vocês conhece o Sonic, aquele personagem do videogame, certo?”. Enquanto avançava em seu relato, descrevendo o ouriço como um símbolo dos Estados Unidos e comparando o seu inimigo, o Sr. Robotnik, a União Soviética, notava as feições curiosas e até mesmo sorridentes daqueles que se identificavam com a descrição e conseguiam, desta forma, entender mais sobre a Guerra Fria do que nas*

*inúmeras cronologias sobre o assunto. “Por isso, o jogo do Sonic é uma ferramenta para divulgar a vitória do capitalismo sobre o comunismo. Vocês sabem quem me ensinou isso? Não, por que ninguém me ensinou isso! Pois fui eu que elaborei essa teoria! Se vocês forem escrevê-la, por favor, publiquem o nome de Henrique Santos Alves abaixo. Obrigado!”.* Seguiu-se uma estrondosa salva de palmas daqueles cinquenta e tantos adolescentes que agora veneravam o professor que não era somente reproduzidor de conteúdos, mas autor de teorias sobre cultura e ideologia nos videogames. O primeiro ídolo acadêmico deles!

As três cenas descritas relatam situações em que acontecimentos intempestivos tomaram conta da aula de História e alteraram os seus rumos. No caso das cenas I e II, os professores Felipe e Mariana são impedidos de prosseguir com seus planejamentos prévios a partir das inquietações trazidas pelos alunos. Suas aulas foram inicialmente programadas de forma que nenhuma interrupção fosse permitida, a não ser, é claro, que a fala do discente se cruzasse de forma harmoniosa com o discurso professoral. Essa peça de cenas delineadas sem descontinuidades faz parte do que Flávia Caimi chama de *ensino mecânico*, baseado na memorização de fatos, personagens ilustres, causas e consequências; um esquema previsto com organização e método, bem ao gosto do professor positivista, que deseja ser Zeus, detentor de todo o saber. No entanto, a autora questiona: o que resta destes conhecimentos ensinados nestas aulas de História mecanizadas? E responde:

Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente, formando um “samba do crioulo doido”, tal como denuncia Sérgio Porto na sua música homônima. Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas.<sup>190</sup>

Esta realidade nos remete a uma forma de ensino predominante que estabelece uma supremacia dos saberes da disciplina, ou seja, que fixa o domínio dos conhecimentos históricos como condição fundamental para uma efetiva aprendizagem

---

<sup>190</sup> CAIMI, Flávia Eloisa. *Por que os alunos (não) aprendem História?* Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*. Rio de Janeiro, vol. 11, nº 21, p. 17-32, jul. 2006, p. 20.

em História. Sem desconsiderar a importância deste saber teórico, Caimi atenta para a necessidade de equalizá-lo com os saberes pedagógicos, pois “é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem.”<sup>191</sup>

Ao menosprezar o ambiente sociocultural em que estão inseridos os alunos, o professor corre o risco de ter a sua aula invalidada, uma vez que esta não produz significações para estes sujeitos. Carla Meinerz, analisando seus estudos<sup>192</sup> sobre as aulas de História e as percepções dos alunos para além das paredes da sala de aula, reflete sobre sua própria atuação como professora. Segundo ela, na tentativa de produzir criticidade em seus alunos, apresentava soluções prontas, limitando a capacidade dos discentes de experimentar e elaborar alternativas aos problemas propostas.

Creio que isso acontecia, em parte, porque eu não estava atenta às questões apresentadas por eles, assim como não procurava compreender os pontos de vista dos alunos sobre os problemas, conduzia-os aos caminhos previstos como desejáveis, que eu conhecia, ou melhor, que eu havia, de certa forma, percorrido.<sup>193</sup>

Embora compreender crianças e jovens não apenas como alunos sugere ultrapassar nossa função e formação original de professor, constitui uma necessidade dentro do contexto educacional vigente, marcado pela transitoriedade e multifacetação das relações identitárias. Neste aspecto, é importante salientar que essa aproximação com a realidade do aluno não deve representar uma solução simplista a um problema mal colocado. Uma ferramenta retórica que pode auxiliar nessa mediação didática é a *negociação de distâncias*, citada por Monteiro a partir da conceitualização de Meyer:

*A retórica é a negociação da distância entre os sujeitos.* Esta negociação acontece pela linguagem (ou, de modo mais genérico, através da - ou de uma - linguagem), pouco importa se é racional ou emotiva. A distância pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso. Um magistrado que pretenda suscitar a indignação procura impedir qualquer aproximação ou identificação entre o réu e os jurados. Em compensação, um advogado que

---

<sup>191</sup> Idem, p. 21.

<sup>192</sup> Suas teses de mestrado e doutorado estão publicadas com os títulos: MEINERZ, Carla Beatriz. História viva: a história que cada aluno constrói. Porto Alegre: Mediação, 2001; MEINERZ, Carla Beatriz. Adolescentes no pátio: outra maneira de viver a escola. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2009.

<sup>193</sup> MEINERZ, Carla Beatriz. *Ensino de História: a relação pedagógica existente em nossas práticas.* In: *Ensino de História: desafios contemporâneos.* BARROSO, Vera Lúcia Maciel [et al.] (orgs.). Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p. 203-212, p. 205.

pleiteia a favor de circunstâncias atenuantes, esforçar-se-á por encontrar pontos de contato e semelhanças entre os jurados e o acusado.<sup>194</sup>

Na perspectiva de Meyer, uma negociação de distâncias é constituída por três elementos: *ethos*, o orador professor; o *pathos*, auditório dos alunos; e *logos*, o discurso que permeia estes sujeitos. Desta forma, a aproximação ou o distanciamento entre docente e discentes é intercambiável conforme as relações estabelecidas entre eles. O estilo, o caráter que o *ethos* do professor define precisa estabelecer uma conexão com o *pathos*, o sentimento de paixão, indiferença ou revolta que cada aluno carrega em si. O domínio desse conhecimento um tanto abstrato, a “química” entre professor e aluno, não existia nem em Felipe e muito menos em Mariana. No entanto, sobrava em Henrique.

As aulas planejadas pelos professores Felipe e Mariana não se deixavam interromper por perguntas ou comentários dos alunos. Agarrados à cronologia, não vislumbravam o descontínuo foucaultiano que insistia em resistir na fala de alguns discentes. O apego à continuidade dos fatos os impedia de “parar” a matéria e visualizar o caminho percorrido, perceber as novas rotas possíveis. A obstinação por seguir o traçado conhecido e seguro fazia perder a riqueza de transitar por aberturas da diferença, da novidade. O despedaçamento de Cronos na aula de Mariana fez com que ela acordasse da inércia da rotina da linearidade.

Já o professor Henrique estabelece uma relação diferente em suas aulas, uma vez que dispõe de um elemento que é essencial a um professor: a autonomia. Este conceito vai muito além de segurança e firmeza em atitudes ou liberdade de criação; refere-se a uma constante autorreflexão do docente sobre o seu saber e o seu fazer, um exercício de alteridade, buscando enxergar o contato com o outro como um valor para a aprendizagem e o enriquecimento pessoal.

A aula de Henrique transcorria sem maiores problemas, mas, ao perceber que a atenção do seu público se dispersava, ele buscou uma forma de atingir novamente o interesse de seus alunos. Esse *timing*, o olhar aguçado sobre a classe, a abertura e a receptividade ao intempestivo são características de um professor autônomo. Não autômato, que repete mecanicamente teorias, profere discursos vazios para plateias surdas. Todavia, convém questionar: quando um docente se torna autônomo?

---

<sup>194</sup> MEYER, Michel. *Questões de Retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998 apud MONTEIRO, 2011, op. cit, p. 199.

Luis Fernando Cerri e Maria Antônia Marçal, ao realizarem pesquisas com professores de História em grupos de estudos, apontaram que os docentes costumam relatar as suas experiências como estudantes e com aqueles profissionais que os marcaram de alguma forma e que se tornaram referência para suas próprias práticas. Por exemplo, docentes mais jovens costumam lembrar de seus professores universitários, parecendo sentir uma necessidade constante de se balizarem em parâmetros considerados confiáveis. No entanto, professores mais antigos parecem ter mais elaborada uma ideia de identidade docente pessoal. Dessa forma, na visão dos pesquisadores,

Podemos sugerir que a constituição da autonomia docente dá um salto de qualidade quando estes sujeitos passam a se posicionar, no que se refere à prática de sala de aula, de forma independente e auto-referenciada, sem a necessidade de buscar em seus formadores o alicerce para suas atitudes em sala de aula.<sup>195</sup>

A autonomia aproxima-se, portanto, do que Seffner chama de estilo docente. Este não é algo previamente constituído, mas que se constrói e se redefine constantemente, tendo características originais: “pelos tipos de materiais que utiliza, pelas opiniões que tem, pelo modo de lidar com os alunos, até mesmo pela roupa que veste e pelo linguajar que utiliza.”<sup>196</sup> O professor Henrique tem o hábito de abrir links em sua aula e usa um espaço específico para isso: o canto direito da lousa. Os alunos criam uma familiaridade visual com a estratégia e sabem que aquele é o lugar da novidade, do extra que vai além do conteúdo obrigatório do cursinho.

Esse professor de História tem em mente que é preciso fazer boas indagações com o tempo presente, saindo da prisão do passado em si, conectando-se com as culturas juvenis – jogo do Sonic ou qualquer outro de videogame – e mostrando que possui a independência de criar e proferir um discurso próprio, fora do livro didático e do cronograma de conteúdos. Para Seffner,

[...] esse ensino precisa trazer também a marca de intensa autonomia intelectual do professor, que elabora atividades e vai com isso montando seu programa, o que significa que vai expressando seu modo de entender a história [...] Em outras palavras, pensamos em um professor com autonomia

<sup>195</sup> CERRI, Luis Fernando; MARÇAL, Maria Antônia. *Autonomia do docente de História em grupos de estudo*. História Revista - Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, vol. 14, nº 1, 2009, p. 149-176, p. 164.

<sup>196</sup> SEFFNER, 2010, op. cit., p. 215.

para eleger determinados temas em um programa, e a eles dedicar o que chamaremos de um “tempo suficiente” de estudo, saindo do epidérmico e permitindo mostrar a complexidade.<sup>197</sup>

A autonomia docente de Henrique não é fruto de um populismo pedagógico do tipo “na minha aula, o interesse dos alunos define o que vamos estudar”. Neste tipo de aula, os alunos assumem o controle e levam a aula de História muitas vezes para um vazio de sentido tão grande quanto a cronologia de fatos do professor positivista.

A capacidade de gerir uma sala de aula de forma autônoma exige criatividade. A teoria do Sonic constituiu um hiperlink dos conceitos econômicos do século XIX, considerados de difícil entendimento, e partiu do professor, que usou essa hipótese conceitual como gatilho para atrair o interesse dos alunos. Estes perceberam que Henrique pensa além do conteúdo, que este não precisa se “agarrar” ao livro didático para dar a sua aula. “Ele sabe a matéria e faz a gente viajar com ele”, certamente diriam os jovens vestibulandos.

Este pensamento heterônomo advindo das cenas intempestivas vai ao encontro do discurso foucaultiano do conhecimento como um caleidoscópio: algo móvel, mutável, volátil. O ser professor é um sujeito em formação, instável, moldado de acordo com as condições de sua própria existência. Ele exercita uma ética de si, que envolve um cuidado com suas práticas, uma reelaboração constante de saberes não estratificados. Projeta feixes de possibilidades que se cruzam conforme ideias, palavras, discursos, indagações surgem, se chocam, se apagam, se revelam, se tornam acontecimentos.

## 4.2. Cenas premeditadas

### *Cena IV - As águas*

*Quando resolvera trocar o ambiente acadêmico pela sala de aula, todos o alertaram da insensatez da decisão. Também pudera: trocar uma estabilidade dentro do programa de pós-graduação da universidade, a poucos anos da aposentadoria, pela companhia de dezenas de adolescentes estudantes de um curso técnico de informática de um instituto federal não era uma mudança das mais naturais. Mesmo com a garantia*

---

<sup>197</sup> SEFFNER, Fernando. *Aprender e ensinar história: como jogar com isso?* In: *Jogos e ensino de história*. GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 27-45, p. 31.

*financeira de um salário equivalente, a escolha de Francisco não deixava de ser corajosa. Trocar de cidade, de atmosfera cultural, de público, tudo era bastante estimulante e desafiador. Ele se sentia jovem, mesmo aos 58 anos, um almirante assumindo uma nova embarcação, com novos passageiros.*

*Fazia três meses que iniciara o trabalho com três turmas de Ensino Médio. Logo percebera a dificuldade em lecionar para aqueles alunos: o brilho opaco naqueles olhares revelava o desinteresse pela matéria diante da proeminência das Ciências Exatas no currículo. Como estimulá-los? Filmes, vídeos, textos variados, tudo parecia pouco produtivo. A sala de aula era agora uma embarcação que navegava rapidamente rumo aos rochedos. O naufrágio parecia iminente.*

*Na semana seguinte, faria uma viagem e, quando avisou uma das turmas que se ausentaria por uma aula, um estudante lhe acenou com um pedido: “Sor, traz umas fotos pra gente ver.” Aquele comentário o estimulou. Durante a viagem, fotografou pensando em seus alunos.*

*Quando retornou, adentrou a sala munido de um grande mapa rodoviário e alertou: “Pessoal, hoje vamos para a cidade de Santarém.” Abriu o enorme papel sobre a mesa e mostrou o trajeto que percorreu na viagem. Em seguida, com o auxílio do aparelho multimídia, iniciou a apresentação das fotografias que fizera. Inicialmente, mostrou uma imagem sua olhando para o horizonte do rio Amazonas. “Gente, esse sou eu pensando em vocês”. Entre risos e comentários incrédulos, prosseguiu dando asas à sua imaginação. Sua namorada se transformou em guia de turismo. Isso rendeu boas piadas dos alunos, que se surpreenderam com a intimidade entre o turista e a guia. “É preciso conhecer bem a população nativa, entrosar-se com eles, saber se falam a nossa língua...”, brincou. A culinária e as bebidas típicas, as paisagens exuberantes, como o encontro das águas dos rios Amazonas e Tapajós, de tonalidades diferentes, encantaram os alunos, que lançavam as mais diversas indagações. Francisco agarrou todas, como anzóis que buscavam pescar seu conhecimento.*

*Diante daquele momento de interação e aprendizagem, junto a boas piadas de humor, Francisco percebeu que acertara em cheio ao trazer a sua experiência para a sala de aula. Seu relato encheu de vida aquela monótona aula. Refletindo, horas depois, ele entendeu que a sua docência se assemelhava às águas escuras do Tapajós: turvas, obscuras, pouco nítidas diante das águas barrentas e agitadas dos alunos, ou*

*melhor, Amazonas. Se em Santarém a separação das duas fronteiras de águas garante um belo espetáculo, na sala de aula de Francisco, fazia a aula de História naufragar.*

### ***Cena V - A cópia mal feita***

*Aquele seria mais um final de semana de correções. Pilhas e pilhas de provas e trabalhos para ler. Mais uma rotina enfadonha se iniciava. Muitas vezes considerava todo aquele trabalho inútil, pois não encontrava sinal de esforço na maioria das produções dos alunos.*

*Resolveu iniciar lendo as pesquisas que eles haviam feito sobre a Segunda Guerra Mundial. Logo começaram a aparecer os plágios: festivais de “copiar e colar”, muitas vezes, sem a preocupação de disfarçar, alterando a formatação ou selecionando alguns trechos. Desiludida com tantas cópias, ela quase deixou passar despercebido o seguinte trecho:*

*“A Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), foi um conflito marcado pelo maior número de mortos em um curto espaço de tempo em toda a história da humanidade. O percentual de vítimas também foi um dos maiores, perdendo apenas para a guerra entre Caim e Abel (conflito que matou 25% de todas as pessoas do Mundo). Tudo isso graças a uma infeliz ideia de um emo austríaco chamado Adolf Hitler que cismou em expandir o território alemão invadindo a Polônia. Países que formavam o grupo Aliado interpretaram essa atitude como ~~uma ameaça à sua Dominação Mundial~~<sup>198</sup> um ato injusto sobre os antepassados de Robert Kubica (Poloski). Os integrantes do Eixo, que já previam essa reação, se comprometeram a desafiar nada mais nada menos que URSS, Mac Donald's States of America, China, França, Canadá e Grã-Bretanha e até o Brasil il il il de Galvão Bueno.”<sup>199</sup>*

*A professora Bárbara releu o trecho, seguiu a leitura adiante, voltou para capa e se surpreendeu ainda mais ao ler o nome do autor: Guilherme, o melhor aluno da turma. Agora ela não entendia mais nada. Como a pessoa mais sensata e estudiosa daquela turma fora capaz de tamanha tolice?*

*No dia seguinte, ao chegar à escola, encontrou Guilherme sentado no corredor, concentrado na leitura de um livro. Aproveitando o momento, perguntou: “Li o teu trabalho sobre a Segunda Guerra Mundial e fiquei muito surpresa. Rapaz, você usou*

<sup>198</sup> O trecho tachado significa que o autor quis, ao mesmo tempo, eliminar e mostrar uma informação, atuando como uma espécie de disfarce. Esse artifício é muito usado atualmente em blogs.

<sup>199</sup> Disponível em: [http://desciclopedia.org/wiki/Segunda\\_Guerra\\_Mundial](http://desciclopedia.org/wiki/Segunda_Guerra_Mundial). Acesso em 18 jan. 2014.



*fontes que trazem informações totalmente erradas!”. O aluno ergueu a cabeça e com um olhar enigmático e respondeu: “Bom, se a senhora leu já é uma grande coisa! E não é a primeira vez que fiz isso. Desculpe-me professora, mas não adianta a senhora nos mandar fazer coisas que não nos façam pensar. É inútil!”.*

*Constrangida, afastou-se rapidamente. O comentário do Guilherme a deixara desarmada, humilhada, sem forças até para questionar a quebra da hierarquia que o aluno lhe impusera. A crítica feriu-lhe fundo, não só no coração, mas também na mente. O que ela se tornara? Um autômato, uma burocrata que preenche e completa papéis enquanto esvazia a alma? Um ser ridículo, que monta um teatro de faz-de-conta que não convence nem mesmo a sua plateia?*

*Naquela noite, voltou ao trabalho do Guilherme e achou a fonte da satírica pesquisa. O site se chamava Descinclopédia, uma paródia da enciclopédia virtual Wikipédia. Correu para o computador, acessou o site e sua mente se iluminou: estava aí a sua resposta.*

*Na aula seguinte, Bárbara avisou que trabalharia com biografias de personagens famosos da Segunda Guerra Mundial: Hitler, Mussolini, Stálin, Churchill, Roosevelt e Hirohito.<sup>200</sup> Entregou uma delas a cada grupo e pediu que eles lessem. O pouco entusiasmo inicial foi sendo substituído por algumas risadas, seguidas de gargalhadas generosas por parte de alguns, que começaram a questionar sobre a seriedade das informações: “Sora, isso é verdade? Parece piada...”. “Quem escreveu isso? Só pode ser um humorista!”.*

*Deixou os alunos conversando e rindo dos escritos por alguns minutos e, depois, pediu que a escutassem: “Pessoal, certamente vocês estão se perguntando como é que a professora de vocês trouxe textos tão absurdos para vocês lerem. Pois então, a minha intenção era exatamente essa: que vocês percebessem essas asneiras. Quando se pede algo que não exige um esforço mental, um pensamento mais elaborado, coisas como estas que vocês leram podem parecer reais. Já aconteceu: políticos que acreditaram nas mentiras da Descinclopédia e viraram motivo de piada.<sup>201</sup> Mas eu não quero isso:*

---

<sup>200</sup> Os links dos textos são: <http://desciclopedia.org/wiki/Hitler>, <http://desciclopedia.org/wiki/Mussolini>, <http://desciclopedia.org/wiki/Stalin>, [http://desciclopedia.org/wiki/Winston\\_Churchill](http://desciclopedia.org/wiki/Winston_Churchill), <http://desciclopedia.org/wiki/Roosevelt>, <http://desciclopedia.org/wiki/Hirohito>. Acesso em 18 jan. 2014.

<sup>201</sup> Um dos casos mais exemplares é o da governadora do Maranhão, Roseana Sarney que, em sua campanha em 2010, usou frases satíricas da Descinclopédia para denunciar seus opositores que provocam ataques que “geram um clima de revolta dos brasileiros contra o Maranhão”. Outro é o do advogado Paulo Roberto Yung que, em 2009, inscreveu-se para a vaga de desembargador no Tribunal de Justiça de

*nem para vocês e muito menos para mim”, sentenciou a professora, acenando com o olhar para Guilherme, que esboçou um discreto sorriso de satisfação.*

### ***Cena VI - A rede social***

*O burburinho do recreio na sala dos professores estava ainda maior naquele dia. Cercando o computador do canto da sala, cinco professoras zuniam como abelhas ao redor daquela tela que mostrava uma imagem que lhes parecia familiar. Pedro se aproximou, apenas por curiosidade, já imaginando ver alguma figura feminina e algum comentário sobre o vestido ou a maquiagem da fulana. Mas o que viu foi a foto da professora Claudia escrevendo no quadro, enquanto os alunos faziam pose para uma câmera. “Que absurdo! É isso que fazem durante a aula”, desabafou irritada uma das professoras. “Sim. E é tudo culpa desse Facebook maldito. Os alunos só vivem nisso agora!”, completou a colega.*

*Pedro resolveu se envolver na discussão: “Vocês sabem que dá pra usar o Facebook de forma pedagógica. Eu mesmo já usei uma linha de tempo inspirada no modelo da rede social feita pra contar a história da Segunda Guerra Mundial<sup>202</sup>. É uma ideia interessante e criativa”. “Ãh? Agora você vai defender os alunos?!”, questionou a irritada. Pedro, percebendo a cilada em que entrara, desconversou e foi tomar o seu café longe do grupo das revoltadas.*

*Ao longo daquele dia, e lembrando-se da situação, pensou que seria interessante usar essa ferramenta em suas aulas. Levou então para os alunos a linha de tempo da Segunda Guerra e, introduzindo o conteúdo da Guerra Fria, solicitou que os alunos criassem uma timeline com os principais eventos do conflito, ressaltando a rivalidade entre Estados Unidos e União Soviética.*

---

São Paulo, e teve seu pedido anulado por ter forjado um documento afirmando que fora advogado do Consulado do Domínio de Melchizedek. Este lugar seria um estado pós-moderno, paraíso fiscal e que ocupava uma região da Antártida. Fontes: <http://blogs.estadao.com.br/radar-politico/2010/09/14/programa-da-roseana-sarney-defende-o-ma-contrainformacoes-da-desciclopedia/> e <http://www.conjur.com.br/2009-mar-18/inscricao-advogado-quinto-revolta-conselheiro-oab>. Acesso em 18 jan. 2014.

<sup>202</sup> Trata-se de uma linha de tempo criada pelo professor de História Paulo Alexandre Filho. Apesar de ter provocado certa polêmica entre alguns historiadores, que a consideraram anacrônica e simplista, a produção se tornou um sucesso na internet. Disponível em: <http://literatortura.com/2013/04/e-se-a-segunda-guerra-mundial-tivesse-sido-registrada-no-facebook/> e <http://oglobo.globo.com/educacao/professor-de-historia-cria-2-guerra-mundial-no-facebook-10681802>. Acesso em 18 jan. 2014.

*Pedro levou os alunos até o laboratório de informática da escola e solicitou que eles fossem criativos em suas postagens. Aí sobrou espaço para os comediantes. Vitor, um dos alunos mais espirituosos, criou a seguinte postagem:*

## **A verdadeira Guerra Fria**



**Figura 1: A verdadeira Guerra Fria**

*Pedro parabenizou a criatividade do aluno, mas salientou que não era isso que ele queria. “O humor é uma ferramenta importante, mas não descuidem do que é histórico”. Ao longo das aulas seguintes, os alunos trabalhavam arduamente na tarefa, demonstrando bastante interesse e empenho na realização da atividade. Algumas coisas que apareceram:*



**Estados Uni Dos**

9 de outubro

Só pra constar mais uma vitória... #chupaURSS — 😊 se sentindo maravilhoso.



Curtir · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar

Uni ão Soviética curtiu isto.



**Uni ão Soviética** que sem graça, nem queria ' aff

9 de outubro às 23:37 · Curtir (desfazer) · 1



**Estados Uni Dos** Mas tavam na disputa kkkkk bando de invejosos...

9 de outubro às 23:38 · Curtir · 1



**Uni ão Soviética** AFF

9 de outubro às 23:38 · Curtir (desfazer) · 1



**Uni ão Soviética**

9 de outubro

estaamos ateentos aaos ataques capitalistas da OTAN ' #OTANlixo — 😊 se sentindo determinado.

Curtir (desfazer) · Comentar

Você curtiu isso.



**Estados Uni Dos** A OTAN só foi criada pra proteger os capitalistas...

10 de outubro às 15:10 · Curtir · 1



**Uni ão Soviética** Proteger de quem? Nós qe tivemos qe criar um pacto para nos proteger DE VCS!!

17 de outubro às 15:33 · Curtir (desfazer) · 1



**Estados Uni Dos** Do qe esta falando? De mais uma imitação?

17 de outubro às 15:34 · Curtir · 1



**Uni ão Soviética** Não, o pacto de Varsóvia é apenas mais uma proteção dos socialistas contra os capitalistas

17 de outubro às 15:38 · Editado · Curtir (desfazer) · 1

**Rússia Urss**  
8 de outubro

(1961) #PARTIUUU Ceu!! #vostok1



Curtir · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar

---

**Rússia Urss**  
8 de outubro

(1961) Quero ve eles i pro outro lado agora...  
#Partiu faze o Muro..heheheeh

Curtir · Comentar · Compartilhar

---

**Estados Uni Dós** esse para ..fffff  
8 de outubro às 15:13 · Curtir

---

**Rússia Urss**  
8 de outubro

é noiszzzz.....kkkkkkkkkkkk



Curtir · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar

---

**Estados Uni Dós** DESISTEM...! Nem as pessoas daí aguentam o socialismo!!!! DALEEE  
CAPITALISMOOOOOOOOOOOOOOOOO!!!!!! 😊  
8 de outubro às 15:14 · Curtir

**Figura 2: *timeline* da Guerra Fria no Facebook<sup>203</sup>**

<sup>203</sup> As imagens correspondem a trechos de trabalhos realizados pelos alunos das turmas do 3º ano do ensino médio noturno da escola em que o autor desta dissertação atuou em 2013.

*As linhas de tempo produzidas foram o registro de um uso eficiente do Facebook em sala de aula. Pedro percebeu que a rede social possibilitou um encontro dos alunos com a História de forma muito eficiente. Eles se sentiram escritores da história da Guerra Fria, assumindo os papéis dos protagonistas do conflito. O enredo criado na plataforma virtual garantiu um entendimento muito maior das vicissitudes que predominam na vida humana. Mesmo assumindo uma posição de país, criando um discurso nacional, colocaram-se na condição de sujeitos, incorporando expressões próprias de seu vocabulário.*

*É evidente que anacronismos e incorreções factuais surgiram, mas, assim como no cotidiano, a História é repleta de versões, de verdades produzidas e questionadas constantemente. São bate-papos que garantem muitos comentários. E aí, curtiu?*

As cenas definidas como premeditadas diferenciam-se das anteriores, pois as mudanças de rumos dos professores Francisco, Bárbara e Pedro não foram feitas “no calor da hora”, na intempestividade do momento. Suas aulas foram alteradas a partir de situações vivenciadas que ultrapassaram a banalidade do cotidiano e serviram como reflexão sobre a prática pedagógica destes docentes.

Os fatos que desencadearam estas aulas premeditadas – a viagem a Santarém, o trabalho plagiado, o interesse pelo Facebook – permitiram a construção de saberes e encontros entre professores e alunos. As informações que estão disponíveis em imensa quantidade atualmente na sociedade, principalmente através da internet, na maioria das vezes, não se transformam em conhecimentos efetivos e muito menos em aprendizagens significativas aos sujeitos escolares.

Os saberes escolares específicos da História possuem, como vimos anteriormente, uma trajetória própria. Por muito tempo, e o professor positivista é o maior exemplo disso, a transmissão de conhecimento era compreendida de uma forma direta e simples. A lição, como se convencionou chamar, era objetiva. A dualidade pergunta/resposta, causa/consequência, personagem/ano não permitia grandes questionamentos. O saber acadêmico era unicamente resumido para caber dentro dos moldes escolares. Conforme Lautier,

foi necessária a massificação da escola, no ensino fundamental e, seguidamente, no ensino médio, e as dificuldades de aprendizagem dos *novos*

*públicos*, para que as pesquisas começassem a se interessar seriamente pelos saberes disciplinares de acordo com modalidades próprias de compreensão.<sup>204</sup>

Ao contrário do que pensavam aqueles que viam a História como uma ciência asséptica e sem contato com subjetividades, o discurso histórico é construído e (re)significado constantemente, não somente por historiadores, mas também pelos professores, influenciados pelo contexto em que vivem e produzem. Tal *transposição didática*, termo utilizado pela maioria dos pesquisadores na área de ensino, envolve uma relação de trocas e adaptações com a *noosfera*. Esse conceito, criado por Chevallard<sup>205</sup> a partir de estudos na área da Matemática, pode ser comparado como uma grande nuvem que aglutina todas as ideias e pensamentos que circulam no meio social. A tarefa do professor é captar e selecionar, entre as inúmeras informações discordantes e difusas, aquelas que podem ser úteis em sua aula, pois

Na *noosfera* se negociam as ideias sobre o que e como deve ser ensinado, entre os produtores de conhecimento, os detentores de poder político e seus grupos de pressão e aqueles que ocupam os postos principais do funcionamento didático. Esse é um âmbito privilegiado da vida prática que exige dos historiadores os resultados de sua reflexão didática, já que o ensino, embora possa dar a ilusão de estabilidade, não é estático, mas pelo contrário incorpora dinâmicas de seleção, apropriação e abandono de conteúdos.<sup>206</sup>

A *noosfera* constitui, portanto, um ambiente favorável e propício para o planejamento do professor, espaço em que são coletadas as ideias que podem servir de “gatilhos” para boas aulas de História. Por mais simples que possa parecer essa atividade, ela é de grande importância, constituindo o que a tese de Fernando Penna defende ser uma operação historiográfica escolar realizada em duas etapas<sup>207</sup>.

A primeira ocorre no nível da *noosfera*, e corresponde a produção de conhecimentos históricos escolares, predominantemente na forma escrita, como os materiais didáticos (livros, revistas, jogos, imagens e vídeos); enfim, todo o tipo de publicação que tenha como objetivo a divulgação a um público amplo. A fase seguinte

<sup>204</sup> LAUTIER, Nicole. *Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação*. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 39-58, jan./abr., 2011, p. 41-42.

<sup>205</sup> CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 2009.

<sup>206</sup> CERRI, op. cit., p. 43.

<sup>207</sup> PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: operação historiográfica escolar*. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

acontece a partir da ação do professor, que seleciona os conteúdos e textos muitas vezes já transpostos didaticamente para a realidade escolar em que está inserido.

Nesta operação e neste lugar social, o professor não teria como objetivo específico a produção de textos do conhecimento histórico em regime escolar voltados para a publicação e o alcance de um grande auditório. O professor teria como objetivo a produção de versões locais do texto do conhecimento escolar adaptadas especificamente para cada uma de suas turmas, de acordo com suas características e dificuldades.<sup>208</sup>

Apesar das semelhanças existentes entre as duas formas de produção de discursos históricos adaptados ao âmbito escolar, uma vez que as versões locais dos professores se baseiam, muitas vezes, nos textos didáticos produzidos anteriormente, a finalidade principal da aula de História é o diálogo entre professor e alunos, a fim de que os textos do conhecimento histórico possam ser compreendidos pela turma. Esse trabalho exige um esforço considerável do docente para que, a partir das explicações que contextualizam, exemplificam e/ou ilustram os conteúdos, os alunos possam se apropriar dos elementos deste saber histórico e ressignificá-lo a partir de suas vivências.

No tocante à produção do conhecimento histórico e à necessidade de se estabelecerem relações cada vez mais próximas com os jovens educandos, estão inseridas as questões referentes aos recursos tecnológicos. A crescente ampliação do acesso à internet e às redes sociais vêm permitindo que cada vez mais pessoas utilizem essas ferramentas para fins tanto pessoais como profissionais. A educação, assim, também é atingida, desde o ensino básico até o superior. Por mais que ainda existam algumas resistências quanto ao emprego e à eficácia destas novas tecnologias, as mudanças que vêm ocorrendo constituem um caminho sem volta.

As mudanças de paradigmas contemporâneos vêm exigindo profissionais cada vez mais flexíveis e adaptados às modificações nas estruturas sociais e culturais. Cabe ao docente, portanto, familiarizar-se com a nova linguagem virtual e transformá-la em aliada no processo de ensino e aprendizagem. Mas ela efetivamente acontece? O pesquisador Antonio Marques analisou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) no final dos anos 1990 e apontou a inexistência de indicações a respeito da

---

<sup>208</sup> Idem, p. 222.



obrigatoriedade da utilização dos recursos tecnológicos no trabalho docente, logo, “o aluno vai ficar restrito à utilização de livros e outros documentos.”<sup>209</sup>

Nos casos em que as ferramentas tecnológicas são utilizadas é comum a realização de pesquisas no laboratório de informática. Essas investigações muitas vezes não são precedidas por objetivos muito definidos, o que facilita o surgimento de um “vilão” de boa parte dos professores: o plágio. Conhecido na linguagem digital como Ctrl+C e Ctrl+V, os instrumentos de copiar e colar informações da internet nada mais são do que uma atualização do velho sistema de cópia de textos escritos da época analógica, com a diferença de que agora ela é mais rápida e fácil. A enxurrada de informações presentes na web facilita para o uso indiscriminado de textos pelos alunos, que não se preocupam, muitas vezes, em indicar a autoria.

Geralmente, quando o professor repassa um tema para pesquisa, os alunos simplesmente recorrem a um site de busca e após uma rápida consulta encontram uma gama variada de páginas na internet, com inúmeros textos e imagens. Acreditam, neste momento, que a pesquisa já foi concretizada. Selecionam a página que consideram possuir o conteúdo que melhor se adéqua a solicitação do professor e, literalmente, copiam na íntegra as informações contidas no site, sem qualquer análise. Vários alunos copiam textos e, inclusive realizam a impressão sem sequer ter realizado uma leitura prévia. É a banalização da pesquisa obsoleta, sem reflexão ou crítica. Torna-se uma mera oportunidade de conseguir alguns pontos em uma disciplina.<sup>210</sup>

O aluno Guilherme, percebendo a inutilidade da pesquisa solicitada pela professora Bárbara, utilizou-se de uma referência claramente absurda – a Desciclopédia – para chamar a atenção da docente da ineficácia de sua estratégia para o estabelecimento de qualquer tipo de aprendizagem. A atitude do aluno, primeiramente hostil e até ofensiva à professora, também permitiu que esta refletisse sobre sua prática e se propusesse a modificá-la. A cena que Bárbara premeditou na aula seguinte aproveitou o “gancho” trazido pelo aluno, e o suposto erro transformou-se em um ótimo objeto de aprendizagem na aula de História.

O que torna essas novas tecnologias tão desafiadoras? Um aspecto que certamente repercute é o excesso de informações que circulam na internet. Nesse

<sup>209</sup> MARQUES, Antônio Carlos Conceição. *As Tecnologias no ensino de História: uma questão de formação de professores.* p.01-14, p. 5. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1415-8.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014.

<sup>210</sup> SILVA, Camila Gonçalves; FIGUEIREDO, Vítor Gonçalves. *Os desafios da educação contemporânea: o ensino de História e o emprego das novas tecnologias.* Revista OPSIS, Departamento de História e Ciências Sociais – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, v. 13, n. 1, p. 99-119 - jan./jun. 2013, p. 102.

ambiente, o passado se torna presente, armazenando milhões de dados, duplicados e replicados para as mais diversas finalidades. Como não perder-se neste emaranhado digital?<sup>211</sup> Como separar o dado confiável do boato descartável? É possível separar o “joio do trigo” no campo virtual?<sup>212</sup>

O professor Pedro percebeu no Facebook uma possibilidade de trabalho pedagógico. Atento às interações que os alunos estabelecem entre si na referida rede social, o docente negociou uma aproximação entre o saber histórico e a plataforma digital de comunicação dos alunos, promovendo um encontro de grande satisfação didática em sua aula de História.

Sonia Wanderley, analisando a aproximação entre a narrativa midiática e a narrativa didática da história, percebeu a influência permanente da primeira sobre a segunda. Considerando a amplitude de divulgação dos meios de comunicação de massa, não só a internet, mas também a televisão, o rádio, o celular; “não há dúvida de que pensar a história na contemporaneidade nos obriga a considerar a produção midiática, haja vista sua capacidade de produzir eventos e constituir sentidos.”<sup>213</sup>

A tessitura de uma linha de tempo narrando a história da Guerra Fria, utilizando o saber acadêmico em uma linguagem próxima daquela utilizada pelo aluno em sua comunicação cotidiana, possibilitou a construção de uma narrativa que implicou na ressignificação dos saberes e fazeres dos jovens estudantes. Na visão de Rüsen,

Se não devemos abrir mão do caráter científico de nossa disciplina – científico no sentido de ser um saber metodizado, que obedece a regras de produção coletiva e institucionalmente definidas, que implica o aprendizado do saber fazer –, isso não pode implicar o desconhecimento de que nosso ofício tem como resultado final a produção de uma narrativa. As technicalidades pedagógicas, por exemplo, não podem elidir o fato de que uma

<sup>211</sup> Sônia Meneses, no artigo *Internet, História e Esquecimento: sobre pensar o passado escrito no universo virtual*, apresenta um exemplo concreto dessa dificuldade de absorção de tanta informação. “O Youtube, maior site de compartilhamento de vídeo da Web, foi criado no ano de 2005, e no ano seguinte foi vendido ao Google, outro gigante do universo midiático. Em 2006, o site computava 100 milhões de acessos por dia, em 2012 esse acesso atingiu a surpreendente cifra de quatro bilhões de acessos diários. Segundo a empresa que o administra, a cada minuto são carregados para o site 60 horas de vídeo. Para pensarmos esses números numa dimensão temporal, isso significa dizer que a cada hora, o equivalente a 150 dias são carregados para o site, ou 3600 dias, em um único dia!”. In: MENESES, Sônia. *Internet, História e Esquecimento: sobre pensar o passado escrito no universo virtual*. Fronteiras. Revista Catarinense de História. ANPUH-SC, nº 21, 2013, p. 10-26, p. 14.

<sup>212</sup> Como possibilidades interessantes para a utilização de tecnologias nas salas de aula, poderíamos citar as ferramentas *Web Quest* e *Cmap Tools*, que atuam, respectivamente, para a elaboração de tarefas investigativas e produção de mapas conceituais, habilidades importantes no currículo escolar.

<sup>213</sup> WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. *Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade*. Revista História Hoje, v. 2, nº 3, p. 217-234 – 2013, p. 220.

boa aula de história está assentada na capacidade do professor de urdir uma boa narrativa, em levar os alunos a construírem sentidos e significados para textos e relatos já tramados.<sup>214</sup>

A nova roupagem que a utilização de tecnologias digitais confere ao ensino de História não pode cometer o descuido de ser uma mudança superficial, que maquia velhas incorreções e deficiências. Desta forma, simplesmente preencher uma aula com a exibição de um filme, um documentário ou a exibição de imagens não afere um caráter inovador ao ensino.<sup>215</sup> A estratégia empregada pelo professor Francisco – mostrar fotografias de uma viagem pessoal – para atrair os seus alunos, não parece, à primeira vista, uma novidade muito eficaz. Poderia até ser interpretada como uma tática para ocupar uma aula pouco produtiva.

No entanto, a aula de Francisco se torna um encontro com uma boa aprendizagem em História no momento em que este desce o degrau de hierarquia que o separa dos alunos e se transforma em um companheiro, um colega que narra a sua viagem através de um ponto de vista muito particular. O humor é a ferramenta que permitiu o rompimento destas barreiras. Ao reconhecerem um sujeito atrás do professor, os alunos entenderam que a arte de narrar uma história é essencial para que se aprenda a gostar dela.

A narrativa tecida só atuou como uma verdade para o professor Francisco pois ela foi contada a partir de sua própria reflexão. O “eu pessoal” e o “eu professor” se encontraram, conversaram, discutiram e promoveram um saber-fazer criativo. Na sala de aula, a História se transformou em experiência, as imagens projetadas nos slides também entraram na mente dos jovens alunos. Aquelas vivências enriqueceram a prática pedagógica do docente e as aprendizagens da turma, fazendo surgir uma História com corpos, sujeitos e vida.

---

<sup>214</sup> RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2001, p. 38.

<sup>215</sup> Neste tocante, é interessante a colocação de Leandro Karnal: “Há algumas décadas, houve um equívoco expressivo na modernização do ensino. Julgou-se que era necessário introduzir máquinas para ter uma aula dinâmica. Multiplicaram-se os retroprojetores, os projetores de slides e, posteriormente, os filmes em sala de aula. [...] Que seja dito e repetido a exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando todos os mais modernos meios audiovisuais. *Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada*”. KARNAL, Leandro. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *História na sala de aula*. Conceitos, práticas e proposta. São Paulo: Contexto, 2009, p. 9, grifo meu.

As cenas premeditadas seguiram planejamentos descontínuos, a partir de situações em que os docentes aproveitaram os desafios que surgiram para buscar fazer o diferente. Sair da zona de conforto, adentrar o espaço do inabitual e da novidade é requisito para o professor que se deixa levar pela perspectiva foucaultiana. Esse caminho por territórios desconhecidos e incertos é certamente perigoso, mas amplamente compensatório quando se olha para trás e se vê a distância percorrida e a bagagem acumulada, transbordada de vivências e sentidos.

### 4.3. Cenas infames

#### *Cena VII - Guerra dos sexos matinal*

*O professor dirigiu-se apressadamente para a sala de aula, repassando mentalmente a explicação que teria que desenvolver logo mais para aquela turma do 1º ano do Ensino Médio. Aqueles cerca de quarenta seres se acomodavam nas cadeiras preenchendo o espaço entre o piso de parquê e as paredes de cinza-pálido do fundo da sala. Às sete e trinta da manhã, os alunos transitavam entre a dormência total, os rostos abatidos e as faces tediosas de uma manhã nublada de outono. Pronunciou um “bom dia”, que soou como qualquer coisa menos uma saudação para eles, e, no momento em que largava seus materiais, buscou repassar mentalmente o procedimento que adotaria a partir daquele instante. Diante dele, os sujeitos passivamente sentados iam lentamente retirando seus materiais da mochila e depositando-os sobre suas classes, enquanto alguns automaticamente abriam o caderno e esperavam bovinamente as próximas instruções. O professor, então, distraiu-se, decidindo observar por alguns momentos esses comportamentos autômatos. Percebeu todo o desinteresse na maioria das feições daqueles seres que certamente preferiam estar em suas casas, debaixo das cobertas. Virou para o lado e viu na porta da sala o olho mágico e lembrou do panóptico de Bentham, analisado por Foucault em Vigiar e Punir. Pensou que os alunos também se sentem na maioria das vezes aprisionados, nas salas de aula e em seus pensamentos utilitaristas. Lembrou das vezes em que teve de responder a clássica pergunta “Para que serve essa matéria? Por que temos que estudar o passado? Não me interessa a história dos defuntos...”. Sentiu um cansaço ao recordar dos esforços realizados para justificar o estudo de sua disciplina. Pensou também na artificialidade de um ensino de História que só repassa a cronologia dos grandes esquemas*

*explicativos, que faz um “resumão” de todo o conteúdo da história universal para orientar os alunos nas avaliações e vestibulares que os encaminharão ao mercado de trabalho. Prepará-los para a vida? Que vida? Como se existisse um caminho traçado a seguir, um sujeito modelo, um aluno ideal, crítico e preparado para atuar na sociedade. Ora, belas palavras só servem para preencher o Projeto Político-Pedagógico da escola. Seu objetivo naquela instituição era na realidade preparar o aluno para responder questões de múltipla escolha. Mas terá a vida cinco alternativas que podem ser examinadas e julgadas a fim de que se opte pela melhor entre as vicissitudes?*

*Foi acordado de seu devaneio pelo chamado insistente de uma aluna da primeira fileira: “Nadaaaaa?.....Sor, que foi? O senhor tá bem? Não vai falar nada?”. O clamor foi o suficiente para fazê-lo ligar o piloto automático e iniciar a aula, afinal, filosofar no início da manhã não o ajudaria a vencer a jornada de três turnos que o aguardava naquele dia. Seu senso de organização lhe dizia que precisava iniciar o estudo da Baixa Idade Média e das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais do período. Começou a rabiscar alguns conceitos-chave na lousa, que ironicamente esperava, assim como os alunos, suas ações. Mecanicamente estabeleceu ligações entre renascimento comercial e urbano, monarquias nacionais, Cruzadas, reis, Igreja Católica, burgueses...*

*Enquanto citava as consequências destas modificações para a elaboração do pensamento moderno, interrompeu sua fala diante de um diálogo de alguns alunos do fundo da sala. Pareciam estar discutindo alguma questão. “Guris, o que foi?”, perguntou. “O Vítor aqui está teimando que os caras lá naquela época já usavam armas de fogo. É claro que não, né sor”. “Olha... (tentou lembrar do nome do aluno, mas não conseguiu) a pólvora, uma invenção dos chineses, foi introduzida nesta época na Europa...”. “Sempre os chineses, esses malditos...”, esbravejou um rapaz do outro canto. “Querem dominar o mundo”, acrescentou um ao seu lado. “...Como falei, nesse período os contatos entre ocidentais e orientais se intensificaram, principalmente pelas viagens que o italiano Marco Polo realizou para a Ásia e de lá trouxe, além de vários inovações técnicas, descrições maravilhosas...”. “Ah, então foi fácil, já tinha até ônibus naquela época!”, exclamou um espirituoso, sentado (é claro), no fundo. A turma caiu na gargalhada e o professor até gostou da brincadeira, pois percebeu que a piada do aluno retirara alguns do marasmo em que se encontravam. Algumas alunas das*

primeiras classes reclamaram da anedota do colega, dizendo que ele sempre bancava o engraçadinho para “avacalhar” com as aulas.

Neste momento, o professor percebeu um outro núcleo de conversa no outro lado, ao fundo. Eram cerca de três ou quatro meninas que conversavam um assunto que parecia alheio ao anterior. Dirigiu-se a elas: “E vocês, gurias, o que acham do assunto?” Embora esperasse perceber o desconforto das alunas seguido de um silêncio sepulcral, recebeu de volta um questionamento inesperado. “Sor, estávamos aqui falando que achamos muito injusto que todas essas figuras importantes da História são homens. Parece que não tem mulher na História!”. “Claro”, respondeu o rapaz da piada inicial, “por que tu acha que a gente fala História dos homens? É porque as mulheres só servem para parir e fazer o trabalho pra nós!”. “Pra esquentar a barriga no fogão e esfriar no tanque, diz meu pai”, emendou outro. “Calem a boca, seus palhaços, se vocês tão aqui hoje, é graças a uma mulher”, respondeu a feminista.

O que ocorreu em seguida foi uma sequência de discussões, gritarias, bate-bocas, contendas, altercações, ou seja lá como chamar. O professor, ao invés de tentar resolver a situação, decidiu ficar assistindo à “guerra dos sexos” de camarote. O sinal do intervalo do combate coincidiu com a sirene do final do primeiro período que cortou subitamente a atenção de todos. Neste instante, o professor percebeu que seria interessante entrar como juiz ou mediador das circunstâncias. “Pessoal, acalmem-se! Respondendo à questão da colega, é claro que também existiram mulheres importantes na História. Tivemos a Cleópatra, última faraó do Egito, rainhas famosas como Elisabeth e Vitória da Inglaterra, isso sem falar na Joana D’Arc, uma camponesa francesa que liderou as tropas de seu país na Guerra dos Cem Anos contra a Inglaterra”. “Bah, essa deve ter ficado velha lutando”, comentou o humorista. “Isso é o que você acha! Joana D’Arc morreu jovem, e virgem, queimada na fogueira por ter sido acusada de bruxaria”. Os alunos acharam graça da castidade da heroína e aproveitaram para fazer mais algumas piadas a respeito do tema. Ele continuou versando sobre outras mulheres relevantes para a história recente, como Margareth Thatcher e a própria presidenta Dilma Rousseff, quando foi interrompido por uma inusitada indagação. Uma aluna, que se mantivera muito quieta diante de todas as discussões, perguntou: “Professor, fora essas mulheres famosas que o senhor citou, todas elas muito poderosas, pois lideraram impérios ou guerras, não tem nenhuma que não tenha ficado tão conhecida assim e que a gente poderia estudar?”. Antes que o

*professor pudesse responder, uma colega ao lado completou: “Claro que não, pois é só gente famosa que tem História, é como as celebridades da TV, a gente só quer saber da vida deles, não interessa a vida do povão!”.*

*O professor parou, pensou no incêndio que a centelha propagada pelo piadista acendera e, ao mesmo tempo em que a turma continuava a sua discussão de ideias, percebeu o quanto a sua aula fora produtiva, pois, pela primeira vez naquela turma, retirara os alunos da inércia, sentira-os vivos, participativos. “Pessoal, vou procurar para a próxima aula a história de uma personagem desconhecida para trazer pra vocês!”. “Isso, sor, de preferência alguém bem depravada, tipo uma prostituta!”, sugeriu sarcasticamente um rapaz.*

*Aquele episódio intempestivo, surgido na continente arguição dos alunos, afetou-o positivamente, apesar de não ter percebido o mesmo entusiasmo nas outras turmas que entrou naquele dia.*

### ***Cena VIII - A descoberta da Balteira***

*Na semana seguinte, enquanto se aproximava da sala da turma do 1º ano, lembrou-se de que não cumprira a sua promessa de procurar um exemplo de personagem feminina. A correria do cotidiano docente, entre provas, trabalhos, reuniões e correções fizera-o esquecer-se da tarefa. Paciência! Inventaria uma desculpa e traria na semana seguinte. Talvez os alunos nem lembrassem mais disso. Mas, assim que ingressou na sala, a aluna do questionamento da aula anterior rapidamente o procurou com um livro na mão: “Professor, achei algo que é bem interessante, e tem a ver com o que falamos na semana passada”.*

*O professor observou que a menina não estava com o livro de História. “Na aula de Literatura, estamos estudando as cantigas de escárnio e maldizer do Trovadorismo português, e vimos um exemplo de uma mulher chamada Maria Peres, ou Balteira. Bah, bem legal a história dela! A professora até pediu para que perguntássemos pro senhor mais informações sobre ela”. Sentindo a cilada que a colega havia lhe armado, pediu para olhar com mais atenção o livro, lendo a cantiga e a interpretação fornecida<sup>216</sup>, enquanto a turma lentamente realizava uma sequência de*

---

<sup>216</sup> Trata-se do livro de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, *Português linguagens 1: 7ª ed. Reform.* São Paulo: Saraiva, 2010, p. 98-99; e da cantiga de Fernão Velho, correspondente ao número 1504 do Cancioneiro da Biblioteca Nacional de Lisboa, uma das principais fonte documentais destas produções poéticas, juntamente com o Cancioneiro da Ajuda e da Vaticana.

*movimentos orgânicos, compostos de bocejos, espreguiçamentos, murmúrios e resmungões sem nexos. “Pessoal, a Luíza me mostrou que em Literatura vocês estão estudando cantigas trovadorescas. O autor do livro indicou uma de maldizer em que uma mulher chamada Maria Pérez e que tinha por apelido Balteira, é satirizada, isto é, ridicularizada pelos poetas trovadores. Aproveitando, então, o gancho que tínhamos na semana passada, a Balteira é um exemplo de personagem feminina desconhecida pela história tradicional...”*

*“Ah, grande coisa, aqui na sala os guris também só tiram sarro da gente. Se é pra falar mal das mulheres, então é melhor que essa cantiga fique desconhecida mesmo”, reclamou uma aluna. Novamente, após a declaração, iniciou-se uma balbúrdia que acordou os sonolentos e fez ressurgir os confrontos sexistas da aula anterior. O professor, ao observar a batalha de versões e argumentos de botequim, decidiu levar adiante esta questão. “Pessoal, acalmem-se. Já que esta questão está gerando tanta polêmica aqui na sala, proponho que pesquisemos mais sobre esta mulher, a Maria Peres ou Balteira, para que possamos descobrir mais sobre ela. Afinal, eu confesso a vocês, também nunca tinha ouvido falar nesta mulher, mas como ela viveu no século XIII, nós podemos, certamente, através do estudo dos relatos que temos de sua vida, conhecer mais sobre esse período, o que vai ao encontro com o conteúdo que estamos estudando. Vou verificar se o laboratório de informática está disponível, e, se der, vamos para lá”. A turma animou-se, talvez com a possibilidade investigativa ou com a chance de sair do ambiente monótono da sala de aula e navegar na “net”.*

*Estava com sorte aquele dia! A sala de informática estava liberada. Quando os alunos já estavam acomodados junto aos computadores, o professor pediu que procurassem sobre a vida da personagem e mais exemplos de cantigas que falassem sobre elas. Poucos minutos depois, um aluno chamou: “Sor, achei um site muito show. Cantigas Medievais Galelo-Portuguesas. Dá pra pesquisar por nome, e aqui aparece a história e os links de todas as cantigas que falam da Balteira”<sup>217</sup>. “Muito bem, Lucas,*

---

<sup>217</sup> Trata-se do site: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/index.asp>, uma base de dados que apresenta todas as produções trovadorescas do período, além de cópias dos manuscritos, imagens de iluminuras e letras de músicas. Esta compilação é resultante do Projeto *Littera, edição, atualização e preservação do património literário medieval português*, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/ELT/69985/2006), e sediado no Instituto de Estudos Medievais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.



*“você achou uma fonte histórica bem interessante. Vamos ver o que diz sobre ela aqui.”*<sup>218</sup>

*“Sor... aqui diz que ela era soldadeira. Então ela soldava os ônibus da Marcopolo!?”*, disse o piadista. *“Claro que não, ela era chamada assim porque recebia um soldo, isto é, um salário do rei, na época Fernando III e depois Afonso X.”* *“Tipo funcionária pública, então, sor?”*, perguntou outro, já rindo. *“Eu sei no que vocês estão pensando, guris. Talvez Maria Peréz fosse uma mulher de vida fácil, digamos assim, mas oficialmente era “uma cantadeira e bailarina de boa família”*<sup>219</sup>. *“moça tinha entrada na corte, acompanhava as expedições e recebia soldo pelas suas artes de canto e bailado. Muitas vezes a desenvolta formosura destas mulheres era, como sucede ainda hoje, utilizada para fins políticos.”*<sup>220</sup>

*“Ah, sor, mas ela era bem famosa então, porque tinha até poder político!”*, concluiu uma aluna. *“É, mas não podemos esquecer que ela só se torna conhecida, digamos assim, a partir do momento em que cruza com as relações de poder”*, seguiu o professor. *Lembrou-se então dos seus estudos da época da faculdade, quando lera muito sobre Foucault. Recordou do texto sobre os homens infames, do camponês parricida Piere Rivière e dos discursos que encobriam essas existências-relâmpago, clareadas nos pequenos instantes em que se atravessaram com as verdades institucionalizadas. “Diria que ela é uma personagem de ‘vida infame’, ou seja, talvez nada de sua vida teria sido registrado se ela não tivesse se infiltrado nesta estrutura que era a Corte portuguesa da época”. “É sor, e olha que ela caiu na boca do povo*

<sup>218</sup> Famosa soldadeira galega, ativa nas cortes castelhanas de Fernando III e Afonso X. Provavelmente originária da povoação de Armea (Betanzos, A Coruña), na Galiza, Maria Peres terá nascido numa família da pequena nobreza, de quem vai herdar algumas propriedades. Do documento de venda de uma dessas suas herdades ao mosteiro galego de Sobrado, datado de 1257, se depreende que deve ter acabado confortavelmente os seus dias como familiar deste mosteiro, e isto atendendo aos termos em que é feito o acordo, e que indiciam um certo desafogo económico. De resto, e embora no referido documento não conste o nome Balteira, como nele se refere explicitamente que a transação é feita com vista a uma cruzada a realizar por Maria Peres, e a cruzada da Balteira é um dos motivos das cantigas que os trovadores afonsinos lhe dirigem, os investigadores, desde Martínez Salazar (Martínez Salazar, A. (1898), "Una gallega célebre en el siglo XIII", in *Algunos temas gallegos*, A Coruña, Moret.), têm identificado a referida dona com a soldadeira. Já sobre o percurso posterior de Maria Balteira não há certezas, mas é possível que ainda fosse viva no início da década de oitenta do século XIII. In: <http://cantigas.fch.unl.pt/pessoa.asp?cdpes=198&pv=sim>. Acesso em 17 mai. 2013.

<sup>219</sup> Manuel Rodrigues Lapa é um dos maiores estudiosos das cantigas trovadorescas portuguesas, autor da coletânea *Cantigas d'escarnho e de maldizer dos cancioneiros medievais galego-portugueses* (3. ed. ilustrada. Lisboa: João Sá da Costa, 1995) e de *Lições de literatura portuguesa: Época medieval* (6. ed. Coimbra: Coimbra, 1966). Outra importante intérprete destas produções é Carolina Michaëlis de Vasconcelos, filóloga alemã que se dedicou a interpretação de cantigas trovadorescas entre o final do século XIX e o início do século XX. Sua principal obra é o *Cancioneiro da Ajuda*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1990. 2 v.

<sup>220</sup> LAPA, op. cit., 1966, p. 182.

mesmo: tem aqui doze cantigas em que ela aparece citada. E são vários autores: Vasco Peres Pardal, Afonso X, Pero Garcia Buralês, Fernão Velho, Pero da Ponte, Pero Mafaldo, Pero Garcia de Amboa, João Vasques de Talaveira, João Baveca e Pedro Amigo de Sevilha.”, complementou o rapaz ao lado. “É claro, eram só os homens que escreviam sobre ela. Certamente, não iam elogiar. Provavelmente só queriam se aproveitar da coitada!”, replicou a moça que parecia indignada com a situação da Balteira.

“Bom, pessoal, vamos continuar investigando a vida da Balteira. Sugiro que, em grupos, vocês leiam as cantigas sobre a nossa personagem e depois digam o que conseguiram entender de cada uma delas”. “Mas tá errado aqui sor. Têm umas palavras tri esquisitas!”, reclamou um grupo. “Gente, elas foram escritas em galego-português há quase oitocentos anos. Mas, ao lado dos versos, têm notas explicativas e traduções dos termos mais difíceis”.

Os alunos se envolveram com bastante interesse na atividade, frequentemente rindo de algumas passagens ou fazendo comentários irônicos dos trechos mais lascivos. Um tempo depois, cada grupo passou a apresentar aos colegas suas impressões das cantigas: surgiram questões sobre seu vício de jogar – atividade vedada às mulheres na época –, a vida nos acampamentos, as guerras fronteiriças e, principalmente, os insultos dirigidos à Balteira. “Eles só xingavam ela, sor! Ainda mais quando ficou velha, e não servia mais para o que os homens queriam!”, protestou a aluna. “Professor, tem uma aqui que me chamou muito a atenção”, sugeriu outra aluna. “É de Pero Garcia de Ambroa e começa assim”:

*Os beesteiros<sup>221</sup> daquesta fronteira<sup>222</sup>,  
pero que cuidam que tiram<sup>223</sup> mui bem,  
quero-lhis eu conselhar ãa rem:<sup>224</sup>  
que nom tirem com Maria Balteira;  
ca<sup>225</sup> todos quantos ali tira[ro]m  
todos se dela com mal partirom<sup>226</sup>  
assi é sabedor e arteira.<sup>227</sup>*

<sup>221</sup> Beesteiro = atirador de besta (arma).

<sup>222</sup> Fronteira = a zona que separava os campos cristão e muçulmano, e onde se processavam os combates.

<sup>223</sup> Tirar = atirar.

<sup>224</sup> Rem = coisa.

<sup>225</sup> Ca = pois, porque.

<sup>226</sup> O verso é equívoco: todos se saíram mal com ela/todos se partiram dela com mal (o "mal" sendo provavelmente venéreo).

<sup>227</sup> Arteiro – esperto, astuto (com artes).

*Tirou ela com ãũ beesteiro,  
destes d'el-rei, que sabem bem tirar;  
e primeira vez, polo escaentar<sup>228</sup>,  
leixou-s'i logo perder um dinheiro  
e des i<sup>229</sup> outr'; e pois esqueentado,  
tirou com el[e], e há del levado  
quanto tragia [a]tê no bragueiro.<sup>230</sup>*

*Os beesteiros dos dous carreirões<sup>231</sup>  
tiraram com ela, e[m]pós o sinal;<sup>232</sup>  
nem os outros, que tiravam mui mal,  
acertaram a dous dos pipeões;<sup>233</sup>  
e foram tirando e bevendo do vinho;  
o beesteiro, com'era mininho,<sup>234</sup>  
nom catou quando s'achou nos colhões!<sup>235</sup>*

“Na cantiga diz que todos que se meteram com a Balteira se deram mal. Então a mulher não era tão submissa assim!”, exclamou uma aluna. “Sim, diz que os homens tiveram alguma doença venérea. Isto seria semelhante às DST’s de hoje, professor?”, perguntou. “Talvez sim, mas este mal pode ser também um mal de amor, não acham?”. “Sim, tipo dor de cotovelo, quando o cara se apaixona pela prostituta”, comentou outra aluna. “E a questão do jogo de atirar, pessoal, o que pode significar?”, perguntou o professor. Diante das faces interrogativas, complementou: “O jogo de tiro ao alvo aqui tem duplo sentido, não acham?”. “Sim, mostra o quanto a Maria Balteira também era a ‘dona da situação’ muitas vezes”, complementou a aluna animada com o protagonismo da personagem.

“Muito bem, turma. Vejo que estão compreendendo que Maria Pérez, ou Balteira, como queiram, não estava tão submetida às forças de poder que a cercavam. Bom, mas já está quase no final do nosso período. O tema de vocês será escrever, no mínimo, cinco perguntas que essas composições fizeram surgir. Na próxima aula, faremos um seminário para discuti-las.”

Aquela pergunta intempestiva havia lhe aberto um leque de possibilidades. Era o fôlego que precisava para pensar no próximo passo.

<sup>228</sup> Escaentar – esquentar.

<sup>229</sup> Des i - e também, e em seguida.

<sup>230</sup> Bragueiro - pele ou pano, da cintura à coxa, que cobria as bragas, ou calças, e onde se usava uma bolsa

<sup>231</sup> Carreirões - aumentativo de carreiras, alas militares.

<sup>232</sup> Expressão com provável sentido equívoco: (atiraram) depois do sinal/ ao sinal (que ela teria).

<sup>233</sup> Pipeom - moeda castelhana dos séculos XII e XIII (aqui a servir de alvo; mas note-se o equívoco erótico).

<sup>234</sup> Meninho = menino.

<sup>235</sup> Quer dizer: nem reparou quando se achou depenado (com uma mão à frente outra atrás, diríamos hoje). O segundo sentido é óbvio.

### **Cena IX - A infâmia da Balteira**

*Entusiasmado e, ao mesmo tempo, receoso com o que poderiam lhe perguntar, o professor entra na sala e é recebido com avalanche de reclamações: “Sor, teu tema tava muito difícil!”. “Não entendi o que era pra fazer!”.*

*Percebendo a dificuldade que os alunos tiveram, o professor tratou de acalmar os ânimos e organizar a turma em semicírculo para que pudessem discutir. “Pessoal, qual foi o problema na atividade que eu pedi pra vocês fazerem?”, questionou. “Sor, preferia que o Senhor tivesse dado um questionário pra nós respondermos, seria bem mais fácil!”. Notou então que os alunos não estavam habituados a fazer perguntas sobre os conteúdos que trabalhavam, mas apenas responder aquilo que lhes era proposto. Pensou em como habilidades importantes como a criatividade e a autonomia eram prejudicadas com tudo isso.*

*Decidiu então retirar a “carta” que tinha em sua manga. “Gente, diante da dificuldade que vocês encontraram, irei começar: há uma cantiga que quero destacar, cuja autoria é, supostamente, de Afonso X. Entregou a fotocópia da cantiga, juntamente com um glossário dos termos mais difíceis:*

*[Maria Pérez vi muit' assanhada]<sup>236</sup>  
 Por que lhi rogava que perdoasse  
 Pero d'Amboa, que o non matasse,  
 Nem fosse contra el desmesurada.  
 E diss' ela: - Por Deus, non me rogedes,  
 ca direi-vos de min o que i entendo:  
 se ùa vez assanhar me fazedes,  
 saberedes quaes pêras eu vendo.<sup>237</sup>*

*Ca [me] rougades cousa desguisada<sup>238</sup>,  
 e non sei eu quen vo-lo outorgasse:  
 de perdoar quẽ-no mal deostasse<sup>239</sup>,  
 com' el fez a min, estando em as pousada.  
 E pois vejo que me non conhocedes,  
 de mi atanto vos irei dizendo.<sup>240</sup>*

<sup>236</sup> Nesta cantiga, sem numeração própria e a que falta o primeiro verso, Rodrigues Lapa (op. cit., 1966) identifica, na reconstituição que faz do primeiro verso com Maria Peres Balteira, identificação que parece justificar-se, dadas as alusões que nela são feitas ao jogral Pero d'Ambroa. Disponível em: <http://cantigas.fch.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=473&tamanho=13&semanotacoes=false>. As notas seguintes referem-se ao mesmo endereço. Acesso: 18 mai. 2013.

<sup>237</sup> Ou seja: sabereis do que sou capaz. Para além do provérbio do séc. XIII que Lapa refere ("com teu amo não jogues as pêras"), o termo *pêras* manteve até aos nossos dias, na linguagem popular, um valor semelhante ao que assume neste verso. A expressão corrente "Já te dou as pêras" é disso um exemplo.

<sup>238</sup> Desguisado = despropositado, disparatado.

<sup>239</sup> Deostar = injuriar.

*se ua vez assanhar me fazedes,  
saberedes quaes pêras eu vendo.*

*E se m'eu quises se seer viltada<sup>241</sup>  
bem acharia quem xe me viltasse;  
mais, se m'eu taes nom escarmentasse.<sup>242</sup>  
cedo meu preito<sup>243</sup> nom seeria nada,  
e em as prol nunca me vós faledes  
ca, se eu soubesse, morrer'ardendo<sup>244</sup>;  
se ùa vez assanhar me fazedes,  
saberedes quaes peras eu vendo.*

*E por esto é grande a mia nomeada,  
ca nom foi tal<sup>245</sup> que, se migo falhasse,  
que em[de]<sup>246</sup> eu mui bem nom castigasse;  
ca sempre fui temuda<sup>247</sup> e dultada<sup>248</sup>;  
e rogo-vos que me nom afiquedes<sup>249</sup>  
daquesto, mais ide-m'assi sofrendo<sup>250</sup>;  
se ùa vez assanhar me fazedes,  
saberedes quaes pêras eu vendo.*

“Digam-me, o que vocês têm a dizer sobre essa cantiga?”. “Professor, no começo diz que Maria Pérez deve perdoar Pero d’Amboa, que não o matasse nem fosse cruel. Mas o que ele fez?”, perguntou um. “Ora, ele falou mal dela. Basta olharmos as cantigas que ele escreveu sobre a soldadeira.”, complementou um colega. “E o verso repetido ao final de cada estrofe faz uma ameaça velada: ‘saberedes quaes peras eu vendo’ quer dizer ‘saberás do que eu sou capaz!’ Gostei dessa mulher!”, desabafou a defensora da ala feminina.

“Certo, gente. Mas por que eu disse que a cantiga era supostamente de Afonso X?”, questionou o professor. “Ele não era rei de Portugal na época? Então ele escreveu para a Balteira?”, aludiu uma aluna. “Talvez. Mas também pode ter sido ela mesma quem escreveu”, arriscou outra colega. “Ou sugeriu, uma vez que certamente tenha se queixado ao monarca quanto aos insultos que recebia nas cantigas”, completou o professor. “Pode ter sido uma resposta dela”, apontou um colega. “Isso não temos como saber ao certo, mas possivelmente alguma atitude ela tomou”. “Nossa,

<sup>240</sup> Atanto = isto, tal coisa.

<sup>241</sup> Viltar = aviltar, ofender, desonrar.

<sup>242</sup> Escarmentar = escarnecer, castigar.

<sup>243</sup> Quer dizer: em breve deixariam de me respeitar.

<sup>244</sup> Passo de difícil interpretação. Deverá significar “se eu soubesse como, ele morreria na fogueira”.

<sup>245</sup> Nunca houve ninguém.

<sup>246</sup> Ende = disso, daí.

<sup>247</sup> Temudo – temido.

<sup>248</sup> Dultado – receado.

<sup>249</sup> Aficar - importunar, atormentar.

<sup>250</sup> Aceitai-me como eu sou.

*professor, que interessante a história dessa mulher. Acho que ela foi alguém muito corajosa. Mas agora me pergunto: por que ela nunca apareceu nos livros de História?”, concluiu Luíza, autora da pergunta inicial.*

*O professor refletiu sobre a colocação da aluna e percebeu a “infâmia” que Balteira causara em sua aula. A partir de uma questão imprevista que surgiu em meio a uma briga juvenil, o deslocamento do desinteresse inicial foi substituído pelas descobertas feitas e os questionamentos teóricos e metodológicos realizados. O intempestivo como protagonista da aula de História, longe do senso comum. Concluiu:*

*“Podemos ver, com a história da Balteira a complexidade da construção do discurso histórico. Por que sua história foi praticamente ignorada? Pois seu exemplo não serve para explicar a posição da maioria das mulheres na sociedade medieval. Ela é a exceção da regra. É a ruptura, a descontinuidade do processo histórico. Sua vida é fortuita, contingencial, é acontecimento”.*

A história infame descrita nestas cenas é narrada na perspectiva de um professor anônimo. Ele não tem nome justamente porque representa todos os docentes de História, desde aqueles que não cedem diante de acontecimentos intempestivos em suas aulas, que planejam suas aulas milimetricamente, até os que permitem uma abertura para a novidade, o descontínuo, o diferente em suas salas.

Optou-se por narrar neste ponto cenas que se prolongam em capítulos, permitindo a observação de uma sequência de acontecimentos que surgem e desaparecem das aulas deste professor inominado. Uma aula que parecia seguir o ritmo normal do trabalho docente: aula expositiva, atividades, correção, tudo intercalado por pedidos, solicitações, reclamações, xingões, “sermões” do professor, que, a todo custo, tenta trazer seus alunos para a aula, para o encontro com a História.

Mas, antes do encontro, ocorreram desencontros. Choques, combates, disputas verbais. O entendimento só foi possível depois de muitas batalhas. Afinal, o adolescente quer ter sempre sua opinião considerada. E esta é, para ele, a razão. Quer questionar as verdades instituídas para fazer valer a sua verdade, a sua certeza.

Além disso, há uma gama enorme de questões extras que se embatem quando um grupo de jovens ocupa um mesmo reduzido espaço de uma sala de aula. Discussões

sobre identidades de gênero e sexualidade afloram e precisam ser consideradas.<sup>251</sup> E é justamente destas discussões, que normalmente são interrompidas pelos docentes, pois são consideradas perda de tempo e motivo de atraso no conteúdo, que a infâmia da Balteira pode emergir.

O mesmo entusiasmo demonstrado pelos alunos ao discutir preconceitos sexistas também se apresentou quando os questionamentos se dirigiram para a História dos grandes nomes e a ausência do povo nas narrativas tradicionais. A discussão acendeu a centelha criativa do professor, mas ela apagou-se até a aula seguinte, quando novamente uma aluna lembrou-o da promessa feita.

O esquecimento do professor pode ser explicado não só pelo seu excesso de atividades, mas também por uma tendência comum quando se analisa uma aula: julgá-la pelo olhar externo. Seffner destaca que o resultado dessa busca pela “verdade” fora do espaço interno da aula é que “a aula de História, no ensino fundamental ou no ensino médio, tira sempre uma ‘nota baixa’ nesse exercício de comparação, [pois] é vista como local de saberes degradados.”<sup>252</sup>

A aula vista de fora perde em vários aspectos, segundo Seffner. Primeiramente, não consegue acompanhar os avanços historiográficos, é “vista como lugar de anacronismos, informações erradas, pouco atualizadas, etc.”<sup>253</sup> Além disso, frequentemente não cumpre seu papel de formação de sujeitos críticos, ativos e participativos na sociedade, pois pressupõe um estereótipo de cidadão – branco, urbano, moderno – que não condiz com muitas realidades encontradas. Por fim, em relação aos avanços educacionais e tecnológicos, ela também sai perdendo, pois frequentemente esses recursos só alcançam a sala de aula quando já se encontram disseminados em outros meios e são preteridos pelo velho sistema da cópia, decoreba e apego ao livro didático, o guia do conhecimento que é a “bengala” que sustenta muitos professores.

---

<sup>251</sup> A respeito deste tema, sugere-se a leitura de SEFFNER, Fernando. *Equívocos e armadilhas na articulação entre Diversidade Escolar e Políticas de Inclusão Escolar*. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério de Educação; UNESCO, 2009. v. 1. p. 125-139; SEFFNER, Fernando. Entendendo os mecanismos de produção da diversidade e da desigualdade. In: CAREGNATO, Célia (Org.). *Diversidade étnica, de gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Benvenuti, 2010. v. 3. p. 7-44; SEFFNER, Fernando. *Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime de heteronormatividade no espaço escolar*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

<sup>252</sup> SEFFNER, Fernando. *Comparar a aula de história com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa)*. *Historiæ*, Rio Grande, vol. 3, nº1: p. 121-134, 2012, p. 122.

<sup>253</sup> Idem, p. 123.

Maria Pérez, ou Balteira, essa personagem anônima nos livros de História, apareceu na aula pelo viés literário. E o interesse despertado pela sua vida está no silêncio de sua voz, afinal ela só aparece no discurso daqueles homens que, ao mesmo tempo, insultam-na e a veneram. Do professor e da turma surgiu o interesse em conhecer a bailarina soldadeira, em estabelecer um diálogo no pretérito, mas que fizesse sentido no presente. Um encontro de alteridade, buscando reconhecer a si no outro. Pereira sugere a possibilidade de o estudante ter encontros com o passado.

Ao invés de contemplá-lo como conjunto morto de acontecimentos, como verdades estabilizadas produzidas pelo rigoroso método científico, ele se torna um misto de imaginação e realidade, de onde só se pode experimentar, levando-o a se tornar fonte de uma aprendizagem, matéria de esquecimento. Ter experiência com o passado é esquecer os fatos, é suspender os ciclos cronológicos do tempo, é reconhecer que na memória dos infantis e dos pouco afetados pelo sentido histórico, não há cronologia, não há espaço, o que é a duração da experiência. É com ela que se aprende e se pode permitir criar.<sup>254</sup>

Os encontros nas aulas de História são prejudicados quando o objetivo de aproximação da realidade do aluno leva a um apagamento da diferença e da novidade. Ao verem a Balteira como uma vítima do preconceito machista presente ainda na atualidade, os alunos cometeram o anacronismo de julgar o passado com o olhar do presente.

No entanto, a soldadeira é a protagonista de sua história, não se deixou ordenar por classificações sociais, por modelos de comportamento femininos de seu tempo. Certamente é uma mulher infame, não só no sentido de ser desconhecida pela historiografia tradicional, mas também porque foge dos parâmetros de sua época. Ela assume um papel criminoso que se assemelha ao de Pierre Rivière, a que Foucault deu voz: lançar uma dúvida, um olhar desconfiado sobre as continuidades, as verdades confortáveis, os discursos instituídos. Maria Balteira é uma intrusa, uma pedra no caminho da História sem questionamentos, sem surpresas.

A narrativa misteriosa da bailarina portuguesa aguçou a sensibilidade do professor. Mesmo armado de seu arcabouço conceitual, aceitou soltar as rédeas da aula e deixar-se levar pelos acontecimentos que a experiência surgida poderia proporcionar. O interesse despertado pela cultura juvenil dos alunos aliou-se ao seu conhecimento

---

<sup>254</sup> PEREIRA, Nilton Mullet. *Sobre o valor do ensino de história para a vida*. Revista Latino-Americana de História. PPGH, Unisinos. p. 235-248. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013, p. 242.



histórico, garantindo a segurança necessária para aventurar-se nessa nova atividade investigativa, afinal “uma aula se desenrola num terreno sempre movediço, onde prioridades e importâncias são sistematicamente negociadas.”<sup>255</sup>

Aulas no laboratório de informática podem facilmente naufragar. Os alunos costumam se perder em sites de redes sociais, bate-papos ou, quando estas ferramentas estão bloqueadas, o celular surge como alternativa para suprir a necessidade de curtir e compartilhar comentários sobre a vida alheia e pessoal. Mas uma vez, urge destacar o papel difuso que a tecnologia exerce no processo de aprendizagem, conforme a antropóloga Paula Sibilia pontua:

Há o risco de que os aparelhos se convertam num novo agente de dispersão [...] É preciso ter um projeto pedagógico realmente inovador, capaz de reconcentrar a atenção dos alunos na aprendizagem – que continuará a ocorrer prioritariamente entre as paredes da sala de aula. Tudo isso parece conspirar contra a plena consumação da vida em rede... Na escola deveríamos aprender a pensar. Não a usar as tecnologias, ou não somente isso. Mas ensinar a pensar é muito mais difícil e tem pouco a ver com a informação e com a opinião, dois ingredientes que saturam nosso cotidiano e que imperam nas redes. Ao contrário, para poder pensar hoje é preciso cultivar certa capacidade de resistir ao fluxo constante de informações e às conexões intermitentes. Sem procurar bloqueá-las ou se isolar, mas também sem sucumbir à dispersão promovida pelas infinitas distrações nem à banalidade da opinião.<sup>256</sup>

A facilidade conferida pelo uso das tecnologias digitais para a pesquisa acaba tendo uma consequência muitas vezes nociva: o desinteresse por aprender. A abundância e a rapidez com que as informações são transmitidas cria uma impressão de que nada precisa ser buscado, de que tudo está disponível sempre. Esta certeza de que tudo está ao alcance da mão contrapõe-se à incerteza, à transitoriedade contínua e à incompletude absoluta que marcam o pensamento do sujeito contemporâneo. Em meio a isso, cabe ao professor propiciar momentos em que os acontecimentos ocorram em sala de aula e os alunos possam pensar historicamente. Isso vai muito além de estar buscar no passado explicações para o presente,

É dispor-se em abertura, é constituir uma subjetividade como abertura, o que se realiza com um exercício de padecimento e amor diante de um passado sempre reconstruído; é desprender-se das determinações do presente, num

<sup>255</sup> SEFFNER, op. cit., 2012, p. 130.

<sup>256</sup> Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2012/10/1164953-escola-troca-formacao-de-cidados-pela-capacitacao-de-clientes-diz-antropologa.shtml>. Acesso em: 14 fev. 2014. As ideias na íntegra da autora encontram-se no livro *Redes ou paredes: escola em tempos de dispersão*. Editora Contraponto, 2012.

deslocamento que toma o passado como a absoluta abertura, uma contínua fenda que se deixa interpretar na constituição de futuros, no lugar incerto do “eu outro”, na esteira imprevisível de criação de novos modos de vida. Pensar historicamente, então, é colocar-se no lado do aberto, quando um contato com a história é, ao mesmo tempo, em favor de um futuro, um exercício de esquecimento.<sup>257</sup>

O desafio proposto pelo professor de pensar historicamente na condição de vivência da Balteira exigiu dos alunos um desprendimento temporal, retirando-os da comodidade do presente ao lançá-los a um passado um tanto obscuro. A linguagem rebuscada do galego-português consistiu em outra provocação, ao demandar um exercício de compreensão, de escuta das vozes do passado. Colocando-se à espreita do acontecimento, o distanciamento entre cortesões do século XIII e alunos do século XXI deixou de ser um fator de desânimo e desgosto que uma aula normal provocaria, mas um estímulo, um encantamento que somente a vontade de aprender pode proporcionar.

O brado proferido pela Balteira, “saberás do que sou capaz”, também se traduz em pronunciamento do professor, que deixa de cumprir o papel de mero reproduzidor do livro didático, de transmissor de resumos fragmentados para assumir a autoria de sua aula, a singularidade de seu ofício. A aula do professor deixou de ter caráter puramente informativo, para se tornar também formativo.<sup>258</sup>

O professor que se dispõe a seguir um “currículo da estranheza”<sup>259</sup> precisa ter em mente que sua aula não é uma novidade contínua. Afinal, Balteiras não surgem todos os dias. São clarões, relâmpagos que iluminam certos momentos e que se ofuscam em outros. A aula deve ser o espaço do novo, mas este só existe por ser irrepetível, eternamente mutável.

As situações vivenciadas pelas cenas infames surgiram na aula de História e aproximam-se do que Larossa e Benjamim entendem como experiência: “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”<sup>260</sup> e algo cada vez mais raro.<sup>261</sup> Os autores salientam que o saber da experiência difere-se da mera informação – disponível com

<sup>257</sup> PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: *Jogos e ensino de história*. GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 17-18.

<sup>258</sup> Conforme SEFFNER, op. cit., 2012, p. 131.

<sup>259</sup> Expressão citada por PEREIRA em: PEREIRA, Nilton Mullet. *História, expressividade e ensino*. Projeto de pesquisa do Departamento de Ensino e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre, 2012.

<sup>260</sup> BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28, p. 21.

<sup>261</sup> BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura*. In: *Obras escolhidas*. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, vol. I, 1994.

facilidade – e da opinião – imperativo do sujeito atual, e está cada vez mais distante dos espaços educacionais, pois estes

[...] funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.<sup>262</sup>

O sujeito da experiência proposto por Larossa é um sujeito “ex-posto”. Para o autor, o importante não é a posição, nem a oposição, a imposição ou a proposição. Importa, sim, a exposição, isto é, colocar-se na condição de espera, de passividade, não no sentido de comodidade, mas de “vulnerabilidade” e “risco”, ou seja, assumindo a responsabilidade pelo hipotético, pelo possível, pelo que não está posto, mas pode tornar-se.

O devir, o exercício de transformar-se sempre de acordo com o sentido que a experiência confere ao sujeito, para o professor representa se constituir em um ser em infundável construção, uma obra continuamente inacabada. A docência exige, portanto, extrema sensibilidade para compreender a condição humana de incompletude e de falta de controle sobre a totalidade das situações. Cabe, portanto, seguir o conselho de Seffner: “Quem deseja algo mais ‘sólido’ sob seus pés deve buscar outra profissão. Lidar com pessoas e sua formação é correr riscos, levar uma vida em que a surpresa pode estar a cada passo.”<sup>263</sup>

---

<sup>262</sup> Idem, p. 23.

<sup>263</sup> SEFFNER, op. cit., 2012, p. 133.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Seria incoerente concluir uma dissertação embasada no pensamento de Michel Foucault nomeando o epílogo como “considerações finais”. O filósofo francês não buscou, em nenhum momento de sua trajetória acadêmica, estruturar conceitos e discursos conclusivos que dessem conta dos questionamentos que instigaram suas pesquisas. A transitoriedade de suas afirmações, ao invés de desqualificar a sua obra, tornaram-na mais rica, mais intensa e também mais suscetível a novas e constantes interpretações, releituras e olhares investigativos.

Foucault, ao questionar o projeto iluminista e racionalista moderno, lançou dúvidas que também alcançaram o espaço educacional, obrigando os sujeitos envolvidos nestes campos a refletirem a respeito de seus saberes e práticas.

Se o educador tem algo a *aprender*, investigando o pensamento moderno, talvez seja justamente a essa inversão no modo de saber. Na modernidade, ordem e desordem, visível e invisível, luz e sombra, pensado e impensado, pertencem a um mesmo movimento. E isso nada tem a ver com irracionalidade. Ao contrário, é do lado da razão, da formação intelectual, que está a possibilidade de sucesso. O homem moderno, mais do que adquirir conhecimentos, precisa, constantemente, recriá-los.<sup>264</sup>

A necessidade constante de recriar o meu fazer docente instigou o caminho percorrido ao longo deste trabalho. Conforme explicitado na Proveniência investigativa, esse exercício de navegação se iniciou em meio a inúmeras dúvidas e incertezas e, aos poucos, foi encontrando ilhas, pontos de apoio que permitiram estabelecer alguns objetivos a serem alcançados ao longo da jornada. Estes tensionamentos se voltaram para a condição do historiador em seu exercício como docente e lançou alguns

---

<sup>264</sup> TERNES, José. *Foucault e a educação*: em defesa do pensamento. *Educação & Realidade*. 29(1):155-168, jan/jun 2004, p. 166.

questionamentos, que proponho agora a refletir, não em caráter conclusivo, mas com a intenção de perceber o trajeto percorrido ao longo da jornada.

*Como o historiador/professor se constitui como sujeito?*

Em resposta a esta indagação, é importante considerar que este professor recusa, tal qual Foucault, os universais antropológicos do sujeito essencial, soberano e original. Da mesma forma, dentro do contexto educacional, o perfil dos docentes vai muito além dos estereótipos clássicos de “sacerdote” e de “guerrilheiro”. Caroline Pacievitch e Luis Fernando Cerri, ao realizarem uma pesquisa que analisou relatos de professores em diferentes momentos da carreira, não identificaram os clichês vinculados a estes profissionais:

Os professores participantes não correspondem à representação corrente do professor abnegado, cujos passos são guiados por um ideal transcendental que exige sacrifícios, gerando a ideia de que a recompensa virá em um *outro tempo*. Não são os revolucionários engajados, críticos, contestadores e militantes que creem na transformação radical da sociedade, porque o *movimento da história* apontaria para isso.<sup>265</sup>

Como docente e sujeito-autor desta dissertação, busquei nos “rastros cinzentos do cotidiano” um estranhamento, um novo olhar sobre minhas práticas. Para tal, precisei desnaturalizar as verdades, lançando a picareta da dúvida na rocha das certezas instituídas, moldadas a partir das crenças e valores que me formaram professor e me constituem como sujeito. Apesar da impossibilidade de afastar-se objetivamente do campo de forças e discursos que me compõem, propus pensar a minha prática como reflexo do processo contínuo de composição da minha subjetividade, sempre em devir, mutável e movente. “A concepção de cada um sobre processo histórico não se desvincula da forma como atribuem sentido às suas narrativas pessoais, nem o conceito de saber histórico se desliga de suas utopias, principalmente no que concerne ao papel atribuído ao professor de História.”<sup>266</sup>

*Pesquisador ou mero reproduzidor de discursos acadêmicos?*

---

<sup>265</sup> PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luis Fernando. *Guerrilheiros ou sacerdotes?* Professores de História, consciência histórica e construção de identidades. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 163-183, maio/ago. 2010, p. 181.

<sup>266</sup> *Ibidem*.

Os perfis de docentes de História sempre estiveram associados às teorias historiográficas dos séculos XIX e XX, produzindo, neste texto, exemplos de docentes inspirados em personagens da mitologia grega: o historicista, com a autoridade de Zeus; o materialista histórico, com o senso de justiça de Hércules, e o professor dos Annales, com os dilemas tal qual Antígona.

O papel da pesquisa histórica, proeminente no âmbito acadêmico, ainda carece de maior destaque no espaço escolar. As dificuldades de diálogo entre as duas esferas refletem a dicotomia que universidade e escola ainda possuem, apesar dos esforços contínuos de aproximação. Esse trabalho buscou apontar alguns elementos desta discussão, ao privilegiar a prática do historiador enquanto professor, embasado na concepção de Foucault de uma “história do presente”, que criasse fissuras no terreno dos discursos históricos. Uma pesquisa histórica pela mirada foucaultiana se propõe a “soltar os fios ligados pelos historiadores”, multiplicando as diferenças dos acontecimentos. Assim, ela quer bagunçar a ordenação metódica da cronologia, ressaltando as descontinuidades, as rupturas e as singularidades que emergem nas relações entre sujeitos, saberes e poderes.

O que carece a muitos professores historiadores é o entusiasmo de sair dos padrões estabelecidos, território seguro das verdades, dos discursos definitivos. Migrar da zona de conforto para a área de confronto, munido de novidades intempestivas. Para tal, é preciso pensar o ensino de História sob a ótica da diferença, desafiando o professor a contrariar a ordem comumente pregada de valorizar a semelhança com o cotidiano do aluno. Sabemos que esta prática realiza uma aproximação que é inverossímil, fruto de uma construção do discurso histórico que só privilegia aquilo que chegou à atualidade. Portanto, quando somente os aspectos similares a nossa realidade são destacados, perdemos a possibilidade de aprender com o estranhamento. O contato com o outro, o estrangeiro, nos ensina muito mais do que com o semelhante. Ao colocar-se na perspectiva dos contemporâneos dos fatos históricos, Foucault nos auxilia a recuperar a curiosidade daqueles que os vivenciaram.

Quando a história escolar se propõe a questionar o passado, o aluno assume o papel que originalmente coube ao historiador, rompendo com a lógica da História de que já se sabe o fim. O exercício de “ensinar a imaginar o passado é ensinar a pensar a história como campo de possíveis, como espaço não apenas do já vivido e

experienciado, mas lugar da potência do ainda não pensado, abrigo do acontecimento.”<sup>267</sup>

*De que forma a bagagem acumulada no estudo dos conhecimentos históricos em nível universitário afeta a prática professoral?*

O professor, ao sair do meio universitário e ingressar no espaço profissional da escola, evidencia a divisão do trabalho existente entre os dois níveis de ensino. A prática docente, mesmo tendo sido experimentada durante a graduação, precisa, nesse momento, ser reinventada e adaptada pelo professor. Esse processo de resignificação adquire maior qualificação no momento em que o docente utiliza o conhecimento histórico com que entrou em contato na academia e o traduz ao aluno de forma que essa transmissão não empobreça o sentido da história enquanto narrativa das vivências dos sujeitos em diferentes temporalidades e espacialidades.

Essa tarefa é árdua, pois não existem manuais prontos, “receitas de bolo” que podem ser seguidas passo a passo. Os ingredientes são sempre diferentes e cabe ao professor *gourmet* dosá-los na ordem e medidas convenientes. Em cada sala de aula em que entra, o docente precisa reconfigurar sua receita, oferecendo pratos variados para estimular o apetite dos alunos em degustar o saber com sabor.

Para que os âmbitos acadêmico e escolar possam enriquecer a vivência do professor como profissional e sujeito, é relevante que a formação continuada do docente seja um processo contínuo e reflexivo, carregado de experiências práticas e não somente de teorias pedagógicas ou queixas contingenciais, para que dela resultem saberes docentes que se articulem com os da disciplina e saibam como lidar com as intempestividades, os imprevistos que surgem e se “instalam” nas aulas de História.

*Que lugar ocupam os saberes e os fazeres docentes no ensino da História?*

Felipe, Mariana, Henrique, Francisco, Bárbara, Pedro... Os professores protagonistas das cenas criadas relatam situações de sala de aula em que acontecimentos premeditados e intempestivos se intercalam e produzem diálogos reflexivos úteis ao fazer docente. Cada uma das histórias é iluminada e se torna um “pequeno drama”. Os nomes são fictícios, mas as circunstâncias são perfeitamente reais e contemporâneas,

---

<sup>267</sup> PEREIRA, Nilton Mullet; FRAGA, Gabriel Torelly. *O olhar da inconformidade: ensino de História e acontecimento. História e-História*. Campinas, SP, 2011.

provocando infâmias pedagógicas que afetam os saberes e as práticas que os professores carregam e transmitem: dar conta de perguntas sem resposta, atacar a cronologia, elaborar teorias próprias, relatar experiências pessoais, driblar o plágio, usar a criatividade, permitir surgir personagens anônimos...

Os saberes da docência, historicamente negligenciados e subjugados a uma condição inferior na escala valorativa do conhecimento acadêmico, sob o jugo de Foucault, podem ressurgir com força, clamando como infâmias da “parte mais noturna e cotidiana da existência” do professor: a sala de aula. Espaço da vida escolar, dos sujeitos que concedem à escola o sentido de sua existência, dos anônimos que merecem participar do acontecimento, sentar e participar do espetáculo: a aula de História, local onde todos os artistas se encontram, dialogam, viajam e compartilham vivências, experiências, sentimentos, sensações, humores; em que todos se tornam atores e autores de suas próprias vidas.

Ao buscar as palavras que pudessem finalizar esta dissertação, remeto a um trecho da versão que Chico Buarque fez da canção do cubano Paulo Milanês:

[...]

*E quem garante que a História  
É carroça abandonada  
Numa beira de estrada  
Ou numa estação inglória*

*A História é um carro alegre  
Cheio de um povo contente  
Que atropela indiferente  
Todo aquele que a negue*

*É um trem riscando trilhos  
Abrindo novos espaços  
Acenando muitos braços  
Balançando nossos filhos*

[...]

*Quem vai impedir que a chama  
Saia iluminando o cenário  
Saia incendiando o plenário  
Saia inventando outra trama<sup>268</sup>*

[...]

---

<sup>268</sup> BUARQUE, Chico. *Canción por la unidad latinoamericana*. Versão de Chico Buarque/1978. Gravada no disco Clube da esquina nº 2 - EMI Odeon. Disponível em: [http://www.chicobuarque.com.br/letras/cancionp\\_78.htm](http://www.chicobuarque.com.br/letras/cancionp_78.htm). Acesso em 9 abr. 2014.



O carro alegre da História é aquele que, distante da carroça abandonada, é dinâmico, atual, não se deixa levar por um caminho pré-estabelecido. Quem o dirige é o professor de História, um sujeito em constante metamorfose, “que atropela indiferente” aquela história asséptica que ficou esperando na “estação inglória”. O “povo contente” são os sujeitos infames, que acompanham a locomotiva “acenando muitos braços” nas frestas que lhes garantem a visibilidade.

O ensino de História intempestivo e infame é a “chama” que, “iluminando o cenário” e “incendiando o plenário” da sala de aula, promove a irrupção do acontecimento singular na aula de História. Os protagonistas desta viagem – professor e alunos – seguem o “trem riscando trilhos” que o pensamento de Foucault sugere, desejando sentir o gosto do deslumbramento do trajeto, querendo surpreender-se com o novo e abismar-se com o inesperado. O destino será trilhar um curso original do conhecimento, buscando uma História mais prazerosa e audaz, uma trama repleta de emoções a cada capítulo, ou a cada aula.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Às margens d'O Mediterrâneo: Michel Foucault, historiador dos espaços. In: *Cartografias de Foucault*. Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Alfredo Veiga-Neto, Alípio de Souza Filho (org.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Introdução - Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre História e invenção. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru: SP: Edusc, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Menocchio e Rivière*: criminosos da palavra, poetas do silêncio, p. 101-112.. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru: SP: Edusc, 2007b.

BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Organização e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BERGMANN, Klaus. *A história na reflexão didática*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28.

BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. 6. ed. São Paulo, SP: Papyrus, 2003.

BRASIL. (2001). Parecer CNE/CP 28/2001. *Dá nova redação ao Parecer/CP 21/2001. Resolução: CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 02 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 27 mar. 2014.

BUARQUE, Chico. *Canción por la unidad latinoamericana*. Versão de Chico Buarque/1978. Gravada no disco Clube da esquina nº 2 - EMI Odeon. Disponível em: [http://www.chicobuarque.com.br/letras/cancionp\\_78.htm](http://www.chicobuarque.com.br/letras/cancionp_78.htm). Acesso em 9 abr. 2014.

BURKE, Peter. *A escrita da história*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Por que os alunos (não) aprendem História?* Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*. Rio de Janeiro, vol. 11, nº 21, p. 17-32, jul. 2006.

CANTIGAS MEDIEVAIS GALEGO-PORTUGUESAS. Base de dados do projeto Littera, *edição, atualização e preservação do património literário medieval português*. Instituto de Estudos Medievais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/index.asp>. Acesso em: 17 mai. 2013.

CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. *Fazer ver o que vemos: Michel Foucault – por uma História diagnóstica do presente*. *Revista História Unisinos*. 11(3): p. 321-329, set/dez. 2007.

CERRI, Luís Fernando. *O historiador na reflexão didática*. *Revista História & Ensino*, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013.

CERRI, Luis Fernando; MARÇAL, Maria Antônia. *Autonomia do docente de História em grupos de estudo*. *História Revista - Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás*, vol. 14, nº 1, 2009, p. 149-176.

DE LUCA, Tania Regina. O debate em torno dos livros didáticos de história. In: MALATIAN, Teresa; DAVID, Célia Maria (org.). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação*. Ensino de História. 2a ed. rev. São Paulo: UNESP - Pró-Reitoria de Graduação, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martns; revisão da tradução Renate Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DOSSE, François. *A história*. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru: SP: EDUSC, 2003.

DUSSEL, Inés. *Foucault e a escrita da História: reflexões sobre os usos da genealogia*. *Revista Educação & Realidade* 29 (1): p. 45-68. Jan./jun. 2004.

ERIBON, Didier. *Michel Foucault e os seus contemporâneos*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

FERRY, Luc. *A sabedoria dos mitos gregos: aprender a viver II*. Tradução de Jorge Bastos. [Ed. Bolso]. Rio de Janeiro: Objetiva: 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos, p. 21-32. In: FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012a.

\_\_\_\_\_. Foucault revoluciona a pesquisa em educação?, p. 99-112. In: FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012b.

\_\_\_\_\_. Um pensador na linha feiticeira, p. 33-49. In: FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012c.

FOLHA online. Para FHC, professor é coitado que não conseguiu ser pesquisador. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7188.shtml>. Acesso em 28 jan. 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. *O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas*. Estudos RBEP, Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História & Ensino de História*. 2ª Ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Coleção História & Reflexões.

FOUCAULT, Michel. *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão: um caso de parricídio do século XIX*. Apresentado por Michel Foucault. Tradução de Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro: Edições do Graal, 1977.

\_\_\_\_\_. Genealogia e poder. Curso do Collège de France, 7 de janeiro de 1976. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979a.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979b.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. Revisão de Roberto Cortes de Lacerda. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

\_\_\_\_\_. *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987a.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 24ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987b.

\_\_\_\_\_. Poder e saber. In: \_\_\_\_\_. *Estratégia poder-saber*. Volume IV. Organização e seleção de textos de Manuel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a, p. 223-240 (Ditos e Escritos IV).

\_\_\_\_\_. *A vida dos homens infames*. In: \_\_\_\_\_. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b, p. 203-222. (Ditos e escritos IV).

\_\_\_\_\_. *A História da Loucura*. 7ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

\_\_\_\_\_. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In *Ditos e escritos*, (Vol. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

\_\_\_\_\_. 1970 - Crescer e multiplicar, p. 255-259. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização e seleção de textos de Manuel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a (Ditos e escritos II).

\_\_\_\_\_. 1970 - *Theatrum philosophicum*, p. 230-254. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização e seleção de textos de Manuel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b (Ditos e escritos II).

\_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, Carmen. *As cem melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

FURET, François. O nascimento da história. In: *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva: s/d.

GUIA de livros didáticos: PNLD 2011: História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

JERKINS, Keith. *A história repensada*. Tradução de Maria Vilela. São Paulo: Contexto, 2001.

KARNAL, Leandro. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *História na sala de aula*. Conceitos, práticas e proposta. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. *Conversas com um jovem professor*. São Paulo: Contexto, 2012.

LAUTIER, Nicole. *Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação*. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 39-58, jan./abr., 2011.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Cantigas d'escarnho e de maldizer dos cancioneiros medievais galego-portugueses*. 3. ed. ilustrada. Lisboa: João Sá da Costa, 1995.

\_\_\_\_\_. *Lições de literatura portuguesa: Época medieval*. 6. ed. Coimbra: Coimbra, 1966.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

MAIA, Antonio Cavalcanti. Deleuze leitor de Foucault: elementos para uma crítica da cultura contemporânea. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MALINOVSKI, Bronislaw. *Os argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARQUES, Antônio Carlos Conceição. *As Tecnologias no ensino de História: uma questão de formação de professores*. p. 01-14. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1415-8.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014.

MARX, Karl. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2007.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MEINERZ, Carla Beatriz. *Ensino de História: a relação pedagógica existente em nossas práticas*. In: *Ensino de História: desafios contemporâneos*. BARROSO, Vera Lúcia Maciel [et al.] (orgs.). Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p. 203-212.

MENESES, Sônia. *Internet, História e Esquecimento: sobre pensar o passado escrito no universo virtual*. Fronteiras. Revista Catarinense de História. ANPUH-SC, nº 21, 2013, p. 10-26.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RJ, 2002. Tese (Doutorado em Educação).

\_\_\_\_\_. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MOREY, Miguel. "Introduction". In: FOUCAULT, Michel. *Michel Foucault. Tecnologias del yo y outros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1995.

MOTTA, Manuel Barros da. Apresentação. In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização e seleção de textos Manuel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 (Ditos e escritos II).

MUCHAIL, Salma Tannus. 2004. Um filósofo que pratica histórias. *Cult –Revista Brasileira de Cultura*, 1(81):47-48.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime. (Org.) *O ensino de História e a criação do fato*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 23-29.

NALLI, Marcos. *Foucault: historiador dos pensamentos*. Revista Leituras da História. Nº 57. Disponível em: <http://leiturasdahistoria.uol.com.br/ESLH/Edicoes/4/artigo70338-1.asp>. Acesso em 07 fev. 2013.

NICOLAZZI, Fernando Felizardo. *As histórias de Michel Foucault*. Klepsidra. Revista Virtual de História, v. 2, n. 12, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre história*. Apresentação, tradução e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e da desvantagem da história para a vida*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003 (Série Conexões 20).

PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luis Fernando. *Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de História, consciência histórica e construção de identidades*. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 163-183, maio/ago. 2010.

PINSKY, Jaime e outros (orgs.). *O ensino de História e a criação do fato*. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: operação historiográfica escolar*. 2003. 254 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PEREIRA, Nilton Mullet. *História de amor na educação freiriana: pedagogia do oprimido*. Tese. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

\_\_\_\_\_. *História, expressividade e ensino*. Projeto de pesquisa do Departamento de Ensino e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre, 2012.

\_\_\_\_\_. *Sobre o valor do ensino de história para a vida*. Revista Latino-Americana de História. PPGH, Unisinos. p. 235-248. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes no ensino de História. *Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet; FRAGA, Gabriel Torelly. *O olhar da inconformidade: ensino de História e acontecimento*. História e-História. Campinas, SP, 2011.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: *Jogos e ensino de história*. GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 9-23.

OKSALA, Johanna. *Como ler Foucault*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto, Karla Saraiva. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

RAGO, Margareth. Libertar a História. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO (Orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzshianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. *O efeito-Foucault na historiografia brasileira*. Tempo Social: Rev. Sociol. USP, S. Paulo 7(1-2), 67-82, outubro de 1995.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesan. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

ROLT, Clóvis da. *Foucault e a História numa trama de conceitos*. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 42, n. 2. jul/dez, 2011, p. 108-118.

RÜSEN, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. *Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Michel Foucault e os paradoxos do corpo e da história. In: *Cartografias de Foucault*. Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Alfredo Veiga-Neto, Alípio de Souza Filho (org.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CANELLI, Marlene. Histórias do ensino da História. In: \_\_\_\_\_. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SEFFNER, Fernando. *Aprender e ensinar história: como jogar com isso?* In: *Jogos e ensino de história*. GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 27-45.

\_\_\_\_\_. *Comparar a aula de história com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa)*. Historiæ, Rio Grande, vol. 3, nº1: p. 121-134, 2012.



\_\_\_\_\_. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: *Ensino de História: desafios contemporâneos*. BARROSO, Vera Lúcia Maciel [et al.] (orgs.). Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p. 213-229.

\_\_\_\_\_. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, C. A. B. et al. (Org.). *Questões de teoria e metodologia de História*. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2000, p. 257-288.

SILVA, Camila Gonçalves; FIGUEIREDO, Vítor Gonçalves. *Os desafios da educação contemporânea: o ensino de História e o emprego das novas tecnologias*. Revista OPSIS, Departamento de História e Ciências Sociais – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, v. 13, n. 1, p. 99-119 - jan./jun. 2013.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, 2000.

TERNES, José. *Foucault e a educação: em defesa do pensamento*. *Educação & Realidade*. 29(1):155-168, jan/jun 2004.

VAZ, Paulo Roberto Gibaldi. *Um pensamento infame: história e liberdade em Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4ª Ed., reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. *Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade*. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 3, p. 217-234 – 2013.

WHITE, Hayden. *Trópicos do Discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: Edusp, 1994.