

Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações

*For a Critique of Consciousness by Affection: History
Teaching as a Challenge for Learning Relationships*

Nilton Mullet Pereira*

Gabriel Torelly**

RESUMO

O presente artigo articula-se em dois diferentes sentidos. No primeiro deles, propõe uma crítica aberta e sensível ao imperativo da consciência na prática e na reflexão sobre o ensino de História. No segundo, ensaia as condições de possibilidade de um ensino de História que passa pelos afetos. O percurso teórico realiza-se a partir da criação de uma interface entre a filosofia prática de Spinoza e o pensamento ameríndio de Ailton Krenak. Em termos metodológicos, embora não se reporte diretamente a uma coleta de resultados empíricos, evoca ocorrências de sala de aula, inspiradas nas experiências dos ateliês de imaginação histórica, oriundas da pesquisa “Imaginação e ensino de História” e nas experiências de estudo e de prática, no âmbito do projeto “Aprendizagem em História como Arte de Criar Encontros Alegres”, junto a escolas da rede pública do estado. A partir do aprofundamento teórico proposto e da exposição do limiar epistemológico entre a categoria da consciência histórica e a

ABSTRACT

This article is made on two different points. The first point proposes a sensible open review about the imperative of conscience in practice and reflection on the teaching of History. The second point is about the conditions and possibilities about a History teaching that consider the people affects. The theoretical path is based on the creation of an interface between the Spinoza practical philosophy and the Ailton Krenak Amerindian thinking. Regarding to methodology, although it is not a collect of empirical results, it brings episodes that have occurred in the classes of the public schools where the studies had been realized, inspired by the historical imagination atelier, which was made from the researching “Imagination and History Teaching”, and from the theoretical and practical experiences based on the project “The art of Creating Happy Meetings”. From the theoretical study that is proposed and the exposition of the epistemological threshold between the catego-

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - RS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. niltonmp.pead@gmail.com <<http://orcid.org/0000-0002-2280-1920>>

** Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/FAED), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. gabrieltorelly@gmail.com <<http://orcid.org/0000-0001-5311-8035>>

aprendizagem dos afetos, renova-se o fundamento de um ensino de História voltado para responder às urgências éticas e políticas do presente.

Palavras-chave: Ensino de História; Afeto; Consciência.

ry of historical conscience and affects learning, a History teaching focused on bring answers to the ethical and political urgencies of nowadays is renewed.

Keywords: History Teaching; Affect; Conscience.

Este artigo é uma crítica aberta e sensível ao imperativo da consciência na prática e na reflexão sobre o ensino de História e um ensaio sobre as condições de possibilidade de um ensino e de uma aprendizagem que passam pelos afetos.¹ Partindo-se do princípio de que a produção de sentido é irredutível aos aspectos intelectuais e reflexivos da experiência humana (COELHO, 2013; SIQUEIRA, FAVRET-SAADA, 2005), o objetivo é sondar e discutir os limiares teórico-epistemológicos entre um ensino de História ancorado na regulação da consciência e um ensino de História voltado para a ampliação dos modos de existir. A discussão dos limiares não envolve nenhum tipo de divisão escolástica axial entre matrizes de pensamento, mas a aposta em uma prática científica e cultural movida por “contrastes ativos” (STENGERS, 2012).

A formação da consciência, particularmente, de uma consciência histórica, tem funcionado como uma das principais pedras de toque a legitimar o exercício do discurso histórico acadêmico e, mais particularmente, do ensino de História na Educação Básica. Tal assertiva pode ser verificada pelo expressivo número de teses, dissertações e publicações científicas que ora tematizam a própria categoria, ora a utilizam como fundamento na construção do percurso teórico-metodológico das pesquisas (MISTURA, 2019). Ademais, a presença significativa nos principais eventos nacionais da área, bem como nas ementas e programas de Concursos Públicos para o ingresso no magistério superior, reforçam o indicativo de que a consciência adquiriu um estatuto paradigmático, no campo do ensino de História.

No caso da didática da História, o uso e o imperativo da categoria da consciência implica ao menos dois importantes pressupostos. O primeiro deles é o de que a narrativa histórica é uma operação intelectual e vital, potencial criadora de inteligibilidade diante da multiplicidade fenomênica do vivido. O segundo, que opera um desdobramento prático e lógico do primeiro, supõe que o conhecimento histórico só ganha sentido quando amplia competências interpretativas capazes de orientar a vida prática (SCHMIDT; BARCA; MAR-

TINS, 2011). Ambos os pressupostos apoiam-se, por sua vez, no postulado de que a reflexão histórica é uma “prática humana universal” e a aprendizagem histórica uma atividade própria a todo “agente racional humano” (MARTINS, 2021, p. 47).

Em linhas gerais, a paisagem conceitual e intelectual implicada na ontogenia da consciência histórica desdobra-se da seguinte maneira: o mundo é composto por uma matéria rapsódica, sincrética, *a priori* caótica e ininteligível, que ganha complexidade narrativa e organização lógica a partir da ação intencional de sujeitos que o decodificam e problematizam. Situados nesse plano conceitual, estudantes de História aprendem a friccionar a experiência do tempo a partir de diferentes formas de aprendizado da consciência histórica. Paulatinamente, no transcorrer dos anos de aprendizagem, a desordem do mundo ganha uma aparência lógica distribuída em graus de complexidade narrativa, o tempo adquire vetores de sentido mais nítidos e os sujeitos extraem do processo uma mais-valia de orientação existencial.

Agora, se deslocamos brevemente o enfoque, ao sair da zona de enquadramento existencial e conceitual implicada pelo uso da categoria da consciência histórica, o que é possível apreender de produções e problematizações que partem de outros pressupostos? Uma das lições que aprendemos com a emergência da “crítica decolonial” (PEREIRA, 2018) e do “diálogo intercultural” (MEINERZ, 2017) no campo do ensino de História é que “a vida não é útil” (KRENAK, 2020) e que “suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial” (KRENAK, 2019).² Ao escutar as vozes indígenas e buscar um diálogo com outras bases epistemológicas, as operações de regulação da existência, do tempo e do sentido, visadas pela categoria da consciência histórica, tornam-se problemáticas e paradoxais. Diante da “catástrofe cósmica do presente” (TURIN, 2020), como seguir apostando numa narrativa que tem como fator vital a utilidade para a vida prática? Qual vida? Qual prática? De que senso de praticidade estamos a falar quando as próprias categorias de “utilidade” e “humanidade” encontram-se em xeque? Como conceber um sentido prático sem suscitar o universalismo de uma razão histórica operatória de um *ethos* “imperial” (SETH, 2013) e de uma “monocultura da história” (DORRICO, 2022, p. 189) que vampirizam todos os outros sentidos possíveis?

Na contramão do utilitarismo moderno e das tradições metafísicas oci-

dentais que autorizam uma separação entre prática, afetividade e pensamento, Ailton Krenak, em entrevista publicada recentemente pela editora n-1,³ afirma a urgência de sustentar uma visão de mundo em que haja articulação entre a multiplicidade da vida e uma poética da existência, segundo a qual a vida humana seja concebível em relação de continuidade com a existência dos seres não-humanos. Nesse aspecto, as palavras de Krenak encontram ressonância com a *Ética* de Spinoza (2017), tratado dedicado a pensar os modos de vida não como subprodutos de uma consciência humana separada da matéria, mas como expressões da Natureza.

Na órbita da consciência humana operada pela razão histórica, o mundo ganha contornos lógicos e a História se reveste de uma propriedade intrínseca que consiste em orientar, fixar e limitar os sentidos possíveis da experiência. Sendo assim, a experiência se dá sempre *a posteriori*, depois da descoberta da consciência histórica, depois da codificação e decodificação da realidade por uma regulação narrativa, nunca antes. Ao invés da abertura ao indeterminado da existência, o que se coloca em pauta é a ânsia por um mundo roteirizado e conhecido. O que nos perguntamos é quanto de vida se perde nesse processo de preparar a multiplicidade do real com códigos e sobrecódigos, para depois, supostamente, experimentar e viver o presente e o futuro. Por outro lado, também nos perguntamos o que se ganha ao imaginar uma experiência e uma narrativa histórica suficientemente abertas a permitir um contato com a multiplicidade da matéria, isto é, com temas, sujeitos e perspectivas que escapam à projeção de perfectibilidade ideal regulada pela consciência. Eis o desafio a que nos propomos, imaginar a possibilidade de uma aprendizagem capaz de operar com um “código aberto” (AMARAL, 2021), amparada numa ética da diversidade – uma aprendizagem das relações.

DOS CONTORNOS DE UMA CRÍTICA ABERTA E SENSÍVEL: DA ABSTRAÇÃO AO CORPO

Do ponto de vista do presente artigo, fazer a crítica à ideia de consciência histórica como postulado teórico do campo do ensino de História não é adentrar nas pequenas querelas do gosto (sentido fraco pelo qual o termo “crítica” se confunde com o trivial exercício opinativo), mas expor e questionar os limites de um horizonte epistemológico. A exposição dos limites supõe que o

horizonte epistemológico, gerado pela categoria da consciência histórica, cria, em torno da matéria histórica, determinados patamares de visibilidade e invisibilidade, ordem e desordem, narrativa e silêncio. A crítica, nesse caso, consiste em expor pressupostos, evidenciar limites e discutir patamares de variação. Tal concepção de crítica é defendida por Judith Butler em ensaio sobre a noção de virtude na obra de Michel Foucault:

É necessário, pois, não apenas isolar e identificar os nexos particulares entre poder e conhecimento que criam um campo de objetos inteligíveis, como também rastrear o ponto em que este campo beira o colapso, os momentos de suas descon continuidades, os locais em que a inteligibilidade que tanto sustenta, ameaça caducar. Noutros termos, o que se procura é tanto as condições constitutivas de determinando campo de objetos quanto os limites dessa constituição, momento em que sua contingência e mutabilidade tornam-se patentes. (DALAQUA, 2023, p. 173)

A História e o ensino de História têm sido questionados tanto sobre uma certa eficácia da narrativa em construir consciência histórica e afastar as novas gerações do fascismo, quanto sobre o próprio lugar da narrativa histórica em um mundo desafiado pelo Antropoceno a rearranjar os limites entre as categorias da “natureza” e da “humanidade” (TURIN, 2022).

O primeiro questionamento se dá de maneira endógena, sustentando-se na ideia de que há um discurso histórico capaz de salvar as novas gerações e desviá-las do perigo fascista. Ora, nos perguntamos, frequentemente, que tipo de educação histórica temos oferecido nas salas de aula do Brasil, se metade da população apostou e aposta em um projeto fascista e golpista, que nega a História e que nega, inclusive, a ditadura civil militar? Tanto temos feito a pergunta equivocada, quanto oferecemos uma resposta inadequada. O discurso histórico não consiste em um modelo de salvação das almas e construção de consciências, mas em um dos tantos modos através dos quais se produz sentido para a experiência do tempo.

Cumpre sublinhar que a preocupação que subjaz ao referido questionamento não é inadvertida. Ao contrário, ela nos lembra que ensinamos história sim para afastar as pessoas do fascismo e do racismo e que qualquer forma de narrativa histórica tem como sentido mínimo o antirracismo e o antifascismo. Entretanto, ao ancorar-se numa matriz fenomenológica, preocupado em refletir sobre como os fenômenos aparecem à consciência, o ensino de Histó-

ria parece deixar escapar a dimensão corpórea, afetiva, nem sempre racional, mas sempre relacional, da aprendizagem. Uma parte importante do problema “fascismo” fica assim *intocada* e *entocada* em uma zona de sombra da razão gerada pela própria consciência. Não é a superioridade lógica de uma narrativa em relação às outras que produz sentidos mais ou menos afeitos à estupidez e à arbitrariedade, mas o entrecchoque intensivo e cotidiano de corpos atravessados por experiências múltiplas.

Se por um lado assentimos com a ideia da fixação de um “sentido mínimo” para o ensino de História, por outro, questionamos o modo como tal ideia permanece prisioneira de um horizonte epistemológico fundamentado, sobretudo, nos cânones do pensamento moderno e ocidental, o que nos leva ao segundo questionamento. O segundo questionamento se faz em consonância com a crítica, já realizada há algum tempo, sobre os limites da história disciplinada (ÁVILA; NICOLAZZI; TURIN, 2019) e da história histórica (WHITE, 2014), cujas consequências se desdobram na problematização de uma história eurocêntrica e branca.⁴ Trata-se, portanto, de abrir e rachar os cânones de uma narrativa que, do ponto de vista teórico e temático, ao fincar pé na categoria da consciência histórica, tem limitado as possibilidades plurais de entendimento, imaginação e aprendizagem. Tal limitação evidencia-se, por exemplo, quando a consciência histórica é apresentada como atributo intelectual de uma humanidade abstrata (o “humano” como abstração civilizatória e a “consciência” como seu atributo diferenciante lógico-moral). Em outros termos, a consciência histórica é uma categoria epistemológica conexas a uma certa ideia de humanidade (sua ontologia), cujos fundamentos reproduzem o credo da modernidade filosófica europeia e seu “canto da sereia colonial” (KRENAK, 2022, p. 50).

Dado o duplo questionamento, interessa-nos argumentar que a aprendizagem em História se dá sim pelos arranjos da consciência, mas também acontece pelo afeto, pela imaginação, pelos desvios e pelos misteriosos caminhos do pertencimento e do estranhamento, do gosto e do desejo. Isso quer dizer que é preciso ensaiar os passos de um ensino de História disposto a atravessar o bloqueio epistemológico que nos habituou a viver e pensar, na trilha de uma história única e de desenvolvimento contínuo, numa ontologia dual, sem elo e sem corpo. A ênfase no elo (relação - alteridade) e no corpo (afeto - intensidade) indica que a aprendizagem não é apenas a mais-valia de compe-

tência lógica extraída por uma consciência intencional, mas algo que acontece em meio a um intrincado espelhamento de forças, complexo e coletivo, por vezes paradoxal, onde o sentido circula como um móvel indefinido e todos os tempos se reúnem em condensação eventual.

A presença do corpo indica, ademais, que aprendizagem é algo que ocorre em “intensidade” e “extensão” (SPINOZA, 2017). Em função dos diversos enquadramentos práticos e conceituais operados pelo cânone da metafísica ocidental, herdamos um modelo de corpo a ser educado. O corpo aparece ora como indício do substrato animal e selvagem, vestígio de um passado instintivo que deve ser limado, como previa a disciplina kantiana (KANT, 2019); ora como o autômato mecânico que, como argumentava Descartes (2008), separado adequadamente do intelecto, possibilita a autonomia da razão. Fosse entendido como virtualidade instintiva ou como entidade abstrata, o corpo funcionava como essa espécie de negativo das luzes e da abstração, indicando a existência de algo a ser neutralizado, ou ainda, algo cujo movimento deve ser dirigido e orientado por regras e normativas externas.

Ao tomarmos uma tangente filosófica, interna ao pensamento ocidental, porém conflitante, talvez transversal, em relação às operações de enquadramento efetuadas pelas abscissas da sua matriz canônica, a imagem do corpo se modifica. Com Spinoza (2017) e Deleuze (2002), o corpo não é o substrato a ser limado, nem o “joio” a ser separado do “trigo” da consciência, mas, precisamente, “uma superfície aglutinada que funciona captando forças” (ZORDAN, 2013, p. 175). Irredutível à função de organismo e ao papel de montaria da consciência, o corpo é uma “experimentação inevitável, uma prática biológica, coletiva e política” (ZORDAN, 2013, p. 176). Trata-se, assim, de tirar o corpo do estado de isolamento metafísico destinado a ele pela moral, colocando-o em evidência. Não se compreende o fascismo enquanto tomamos o corpo simplesmente como uma unidade fenomenológica que precede o discurso lógico, pois o corpo, quando tomado pelo olhar científico e filosófico que inclui a dimensão viva das práticas e do movimento (INGOLD, 2015; STENGERS, 2012), é um campo de batalha, condicionado por afetos de composição e decomposição.

Nessa concepção corpórea, a educação, em um sentido mais geral, e o ensino de História, em particular, articulam-se como atividades voltadas à criação de corpos *ligados*, isto é, corpos conexos àquilo que podem - feixes de in-

tensidade percorridos por fluxos de desejo irredutíveis à esfera da intencionalidade. Antes de vergá-los pela imposição de uma disposição modular, ou mesmo de incitá-los a aderir a uma certa orientação temporal prescritiva, trata-se de possibilitar aos corpos, que jamais estão dados, uma zona de autoprodução, onde possam criar tempo, espaço e uma ética de intercâmbio em relação aos outros e ao mundo. Seria esse, talvez, um primeiro passo, para ensaiar um ensino de História como aprendizagem das relações. Depois de afirmar a importância de um sentido mínimo, sem, entretanto, subscrever a utilidade lucrativa de todas as histórias contadas, trata-se de abrir espaço para a “autoprodução” da multiplicidade (GIL, 2018, p. 44), algo que a narrativa histórica, quando presa às operações de enquadramento canônicas, não é capaz de realizar (ASSUNÇÃO, TRAPP, 2021; SETH, 2013). Entretanto, como fazer?

DO MAR MEDITERRÂNEO AO RIO AMAZONAS: OPERAÇÕES NARRATIVAS E VARIAÇÕES TEMÁTICAS

No encontro com as Sereias, imortalizado no canto XII do poema homérico *Odisséia* (2007), o herói Ulisses, favorecido por Circe, descobre que deve resistir ao tom sibilante e sedutor que convida ao extravio da rota traçada. As Sereias cantam num tom desconhecido, abrindo uma oitava inalcançável aos sentidos dos mortais. Por isso a “prudência”, velha figura aristotélica (JULLIEN, 1998) prenunciada pelo poema, consiste em evitar o canto, tampando os ouvidos dos remadores com cera e atando-se, com nó duplo, ao peso do mastro. Na versão homérica do tema, mestre em estratégias, Ulisses escapa à música melodiosa, ilude os seres alados e retorna à sua Grécia natal.

Maurice Blanchot, ao comentar a referida passagem, problematiza o expediente de Ulisses. “De que natureza era o canto das Sereias”? Em que consiste essa melodia que se sobressai ao humano, “despertando, nele, o prazer extremo de cair” (2013, p. 3-5)? Insólito, deslumbrante, desesperador, na leitura de Blanchot, o canto do abismo, ilustrado pelas Sereias, abre no ouvinte uma voragem perigosa, um convite à profundidade e ao desaparecimento que é recusado pelo narrador. A atitude de Ulisses, tradicionalmente celebrada nas leituras clássicas do episódio, ganha, assim, outro matiz. O Ulisses homérico representa a “covardia feliz e segura”, o gozo “comedido e medíocre” de quem

escapa ao imprevisível do encanto pelas artimanhas da razão (BLANCHOT, 2013, p. 4).

Num outro quadrante espaço-temporal, o tema do abismo retorna. Ao refletir sobre a catástrofe climática iminente e sobre a insustentabilidade de um modo de vida fundamentado na mercadoria e na exploração, é Ailton Krenak (2022; 2019) quem nos provoca a pensar sobre a coexistência entre o “medo de cair” e, dessa vez, a “preguiça de decolar”. Nesse caso, o medo da queda e a preguiça da decolagem, anteparos atávicos contra a imaginação de outros possíveis, repercutem o apego ao essencialismo de um fundamento excludente, ilegítimo, e, à luz da crítica decolonial, co-responsável pela continuidade do etnocídio e da guerra ontológica movida pelos modernos contra todos os outros modos existentes. Que todos os céus despenquem, desde que o fio narrativo de uma humanidade esclarecida e consciente permaneça atado em seus nós.

Em sua variante Yanomami, o tema do encontro com as Sereias apresenta uma outra chave de resolução. Numa passagem belíssima registrada em *A queda do céu*, Davi Kopenawa (2015, p. 172) narra o encontro com as mulheres-Sereias e o mergulho nas águas do igarapé. Nesse caso, o xamã, para aprender os segredos do canto e da ligação intensiva com os outros seres, assente ao convite e, abraçado aos seres das águas, viaja ao fundo do rio Amazonas, desaparece, para em seguida ressurgir com o corpo e a língua inteiramente refeitos pelos espíritos da floresta. Nesse caso, a consciência não se fecha no indivíduo, mas adere ao fluxo dinâmico que permite um estado de ligação com os outros seres vivos. Se há consciência, já não se trata da consciência fenomenológica de um sujeito que reage aos fenômenos, mas uma consciência que se abre e viaja por linhas de intercâmbio ontológico (OLIVEIRA, FIGUEROA, ALTIVO, 2021).

A excursão pelas poéticas mediterrâneas e amazônicas serve-nos para pensar a problemática da construção de sentido na narrativa histórica. Quando pensada na esteira do movimento de Ulisses, a orientação existencial oferecida pela narrativa nos conduz ao *ethos* de uma certa identidade que desemboca no quadrante operacional da consciência histórica. Por outro lado, ao cruzar o oceano e enveredar pela embocadura do Amazonas, o fundamento do narrável parece assentar em outra trama operacional, irredutível ao modelo da consciência histórica greco-latina. Situados nessa interface problemática

é que indagamos: com que linhas de sentido se faz o fio narrativo de uma aula de História? Que tipo de orientação existencial extraímos do seu tramado? Como passamos da consciência intencional para a consciência relacional?

Se os saberes dos povos indígenas, como ensinam Krenak e Kopenawa, apontam para a concepção de uma humanidade outra – uma humanidade vivida e pensada em extensão *intensa* (não como uma abstração de unidade), em elo e cadeia física e metafísica com todos os existentes (KOPENAWA, ALBERT, 2015; KRENAK, 2019), voltamos, depois do mergulho nas águas do igarapé, à nossa linha de problematização: como pode o ensino de História fundamentar-se numa narrativa que consagra *um* sentido de orientação temporal? Como pode o ensino de História haver-se em meio à “catástrofe cósmica”, cuja evidência os brancos descobriram com alguns séculos de atraso? Como radica-se o fundamento de um ensino em meio ao colapso dos paradigmas e à emergência de saberes que não correspondem ao espelho narcísico de uma humanidade abstraída do corpo?

O fundamento, antirracista e antifascista, em águas amazônicas faz rizoma, deixa de ser cláusula para extração de recursos e consagração da espécie, não avaliza mais um certo modelo de Ser, predatório, monopolista, extrativista e garimpeiro, torna-se outro. A finalidade do ensino desliza sob os seixos da radícula e se ramifica nos saberes da Terra, repercutindo a exigência de romper o sonambulismo da razão. O que pode um ensino de História que não faz ouvidos moucos e corpo fechado frente a tais turbulências epistêmicas e ontológicas? Qual a diferença, do ponto de vista de um ensino corporal e conexo, entre fazer moral e fazer rizoma? A moral parece ser signo de um ensino de corpo fechado, ouvidos tapados de cera, como no caso de Ulisses, anulado, medíocre. O rizoma sugere a imagem de um corpo irrigado, privado, contudo, das suas antigas chaves narrativas de decifração e produção do sentido.

Se a consciência histórica não é o suficiente, se ela não é capaz de romper o credo repetitivo da utilidade que desemboca nas águas do lucro e da mercadoria, é por que a resistência em relação ao autoritarismo e ao fascismo não se completa sem recorrer ao expediente de uma ética dos afetos que atravessam os corpos. Nesse sentido, não basta que a narrativa se construa no interior de uma estratégia retórica persuasiva. É preciso mergulhar os termos do letramento histórico nas águas de uma alteridade plural. Abraçado aos outros seres, cair no abismo, aprendendo a produzir, em meio à vertigem da queda,

“paraquedas coloridos” (KRENAK, 2019), memórias contra hegemônicas (PAIM, ARAÚJO, 2021), histórias menores (PEREIRA, 2018a). Trata-se de operar novos nexos entre o ensino de História e as práticas sociais, recriar seus crivos significantes no caos da multiplicidade, ampliar os sentidos da matéria para modos de viver e narrar que não disparem os velhos gatilhos dualistas de salvação do “humano”.

Como atributo que é de uma substância que é potência infinita e absoluta (SPINOZA, 2017), o pensamento nos leva a duvidar das estruturas que compõem o mundo: da estabilidade de um tempo linear; de uma noção pouco sofisticada de evolução e progresso; da ânsia por uma consciência capaz de explicar os quatro cantos do mundo e de nós mesmos. Por outro lado, prontos ao abraço (com os outros seres do mundo), ao mergulho (numa historicidade descentrada do mediterrâneo) e à queda (dos dispositivos narrativos que criavam uma falsa impressão de segurança ontológica), a aula de História torna-se um desses lugares de criação, onde o pensamento percorre a sua própria intemporalidade, sua própria forma sem rosto, sua potência infinita.

O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE O VISÍVEL E O SUBMERSO

O ensino de História com o objetivo precípua de construir consciência histórica não é uma prática ilegítima ou dispensável, entretanto, parece ser um modo que olha apenas para a “parte visível do iceberg”, como pensava Veyne (1982).⁵ O abraço das Sereias e a queda no abismo sugerem que aprender história implica um mergulho muito mais profundo, na direção da “parte submersa do iceberg”, pois uma história efetivamente plural põe em xeque a ancoragem do “humano” numa ontologia parcial. Pisa-se em território novo aqui, de maneira que o que propomos é apenas imaginar um conjunto de operações, as quais ensaiamos como prolegômenos a um ensino de História que passa pelos afetos: (i) “amansar o giz” (XACRIABÁ, 2020); (ii) suspender o ânimo exaltado da narrativa que tudo quer saber e tudo quer ver; (iii) abandonar o barco que induz a escolher uma dentre infinitas formas de relação com o passado; (iv) reconstituir os laços da História com a imaginação (WHITE, 2014); (v) trazer de volta a magia e o mistério (MUNDURUKU, 2020) para a aula de História.

Por um lado, a consciência histórica, holofote direcionado à parte visível

do iceberg, procura dar conta de um conjunto de conceitos e processos, explicando-os e os tornando matéria pedagógica em uma aula de História. Visa-se, perfeitamente ou imperfeitamente, uma matéria e uma aprendizagem metrificável, mensurável, com testes e avaliações, além de previsões e da criação de instrumentos que permitam observar e compreender o quanto de consciência histórica é desenvolvido por cada estudante. Por outro lado, a parte submersa do iceberg demanda uma aprendizagem que funciona na direção contrária. Não são os termos de uma marcação temporal que importam, mas o que ocorre quando a demarcação dos termos é ultrapassada pela força de uma relação direta e corpórea com o tempo.

Na parte submersa do iceberg não há divisão entre o que se pensa e o que se faz, entre a mente e o corpo, entre a ideia, o afeto e a vida extensa. O que ali reside é uma espécie de essência do que somos, que não corresponde a um conceito (homem racional) ou abstração, mas a uma singularidade, um máximo de tudo o que se pode, um *conatus*, um desejo de vida (SPINOZA, 2017). Tal concepção de essência incorpora a consciência fazendo-a se movimentar e escapar das definições que, via de regra, criamos no mundo atual e visível, da inteligência. No que estamos chamando de parte submersa do iceberg, adensada pelo conceito spinozano de *conatus*, existe um desejo em se manter vivo, uma espécie de força, de persistência em permanecer em si mesmo. E essa potência de existir, singular a cada corpo, a cada pessoa, a cada ser, a cada modo de expressão da Natureza, não temos como medi-la ou fixa-la a um modelo *a priori*. Por isso é que nunca sabemos os limites do que pode um corpo, um ser, uma pessoa. Por isso também que uma ética não pode operar com o conjunto de pressupostos prescritivos, ideais ou formais, utilizados pela moral para antecipar o sentido dos encontros.

O que sabemos e podemos fazer é provocar o *conatus*, em cada aula de História, em cada momento oportuno de um ensino que visa criar consciência, mas, ao mesmo tempo, ampliar a força de vida em cada estudante, movido em algum rincão de sua singularidade pelo canto das sereias ou pelo abismo krenakiano. Então, considerando que a percepção consciente e a memória voluntária são apenas a ponta visível do problema da construção de sentido no tempo, cumpre considerar o continente congelado, a parte submersa do iceberg, sem a qual toda associação promovida entre passado e presente seria marcada apenas por uma previsibilidade relativa e pela contingência utilitá-

ria. A memória involuntária, morada do *conatus*, instaura, no centro nervoso do tempo que passa, uma imensa nuvem de virtualidades, uma vez que o passado, complicado em sua diferença absoluta, é infenso a todas as reduções associativas comandadas pela utilidade (DELEUZE, 2022).

Nesse limiar entre o côncavo e o convexo do espelho memorial, o aprendizado em História não se reduz a um exercício de organização do tempo em diferentes séries empíricas. Tal expediente contemplaria um ensino de História vivido exclusivamente como aprendizagem de uma linguagem histórica. Sabemos que essa é uma parte importante do que acontece em sala de aula. Contudo, também sabemos que ao limitar a aprendizagem a uma esfera intelectual, lógico-linguística, deixa-se escapar algo essencial (corporal, afetivo). Se a memória involuntária escapa aos esquemas mentais da percepção consciente, é porque ela reserva outra sorte de problemas, cujos contornos convidam não somente ao exercício hermenêutico ou ao gesto sequencial, mas à redescoberta de um tempo vertical, enrolado sobre si mesmo, tempo que impulsiona a aprendizagem a deslizar entre formas semânticas domesticadas e singularidades selvagens em estado de agitação. No limiar entre a consciência e o corpo, aprender História é se apropriar do sentido das séries e sequências (o tempo que passa), mas também redescobrir a intensidade das relações (o tempo que pulsa).

Certos neoplatônicos utilizavam uma palavra profunda para designar o estado originário que precede todo desenvolvimento, todo desdobramento, toda “explicação”: a complicação, que envolve o múltiplo no Uno e afirma o Uno do múltiplo. A eternidade não lhes parecia a ausência de mudança, nem mesmo o prolongamento de uma existência sem limites, mas o estado complicado do próprio tempo [...] Do mesmo modo, o sujeito-artista tem a revelação de um tempo original, enrolado, complicado na própria essência, abarcando de um só vez todas as suas séries e suas dimensões. Aí está o sentido da expressão “tempo redescoberto”. O tempo redescoberto, em seu estado puro, está contido nos signos da arte. (DELEUZE, 2022, p. 48-49)

O hibridismo do ensino de História não se configura somente pelos nexos entre historiografia e pedagogia, entre saberes de referência e problemas de transposição. Mais profundamente, o hibridismo se deve à indissociabilidade entre ciência, arte e vida. Fora da perigosa assepsia dicotômica criada pe-

la modernidade filosófica, a aprendizagem se faz com o todo do iceberg, com o tempo recortado da consciência e com o tempo redescoberto na potência de ser e de existir de cada um. Portanto, abordar o tema da aprendizagem em História significa acercar-se aos limites do tempo metrificado da consciência histórica, esgarçá-lo para o infinito da potência de existir dos corpos e, assim, ampliar os limites que essa mesma consciência impõe à experiência do tempo. Uma aprendizagem dos afetos mobiliza uma infinidade de histórias a serem contadas, recriando, a cada aula, a vitalidade, o gosto e a intensidade de uma relação com o tempo. Outrossim, ultrapassar o limite da consciência histórica significa, também, repensar os limites da nossa relação com os outros seres do mundo, isto é, mergulhar a matéria no fluxo da alteridade sem recorrer ao salvo conduto, definido e definitivo, que faculta ao “humano” o direito de transformar todos os outros em recursos e metáforas para consumo próprio. Sem Ítacas para retorno, nem porto seguro que ancore a matéria nos contornos ontológicos de uma identidade fixa, o desafio é dialogar, escutar e aprender a criar novas relações.

O AFETO: DA REPRESENTAÇÃO À VARIAÇÃO

Afinal, do que falamos ao enunciar a palavra afeto? Tratar-se-ia apenas de mais uma figura de razão? De mais um conceito criado pela filosofia do que se convencionou chamar de ocidente? Uma criação brilhante de mais um filósofo europeu? A resposta é negativa para todas as perguntas anteriores. Nossa opção pelo afeto diz respeito à necessidade de conectar a filosofia prática de Spinoza com o pensamento radical dos povos originários e, nessa conexão, buscar compreender o que, via de regra, escapa aos nossos ouvidos treinados pela delimitação do tempo e da vida, promovidos pelo peso e o fardo colonial da história histórica e da metafísica ocidental. A operação que propomos não é novidade para a realidade de salas de aula de História, Brasil afora, nem é estranha às práticas pedagógicas de inúmeras professoras.

A sala de aula de História, mistura complexa de corpos, pensamento, afetos, imaginação e história, corre, enquanto nossa pesquisa, engatinha. Professoras, professores, estudantes, não se apegam às paredes duras do abismo, caem nele e constroem, diariamente, seus “paraquedas coloridos”, enquanto nossas narrativas, nossa consciência histórica e nossas injunções curriculares

se agarram, com força, por medo de cair, à sua carta eurocêntrica de navegação. Quando se deixa preencher pelas forças singulares de cada estudante, a aula de História permite a escuta das variações do afeto que, por vezes, ocorrem diante do nosso silêncio e resignação. É essa abertura e essa irresignação que buscamos ao tematizar a parte submersa do iceberg. Por isso, nossa proposta não se consubstancia em modelos analíticos capazes de medir curvas de conhecimento histórico adquirido, tampouco em categorias universais que visem uma perfectibilidade normativa ideal alcançada pela escalada de níveis narrativos. O que pretendemos é apenas contar uma história de sala de aula, evocando ocorrências⁶ que enfatizam como os afetos aparecem e desaparecem no cotidiano escolar.

O afeto é variação. Como variação, não representa nada, nem é extenso como nosso corpo. Ele é uma intensidade que faz variar a potência de existir de cada corpo. A variação implica menos ou mais força de viver, de ser e de existir. Para Spinoza (2017), o afeto decorre das paixões provocadas pelas afecções, ou seja, das marcas que outros corpos produzem em nós, nos encontros necessários que fazemos pelo fato de estarmos vivos. Ora, a sala de aula de História é um lugar de encontros, onde marcas são produzidas e corpos se afetam constantemente. Afetos tristes, que diminuem a potência de existir de cada modo de ser (nós, os estudantes...). Afetos alegres, que aumentam nossa força de existir. É como se cada modo de existir que somos, estudantes e professores, variasse sua força de viver em função dos afetos produzidos pelos encontros que temos.

Diferentemente das ideias que fazemos sobre o passado, essa variação escapa aos nossos modos de expressar a história (ou seja, nossas metodologias e estratégias de ensino de História) e de avaliar o conhecimento das crianças e jovens. Diante de um determinado recorte do passado, um estudante forma ideias sobre esse passado, mas, ao mesmo tempo, tais ideias lhe causam alegria ou tristeza, ampliam ou diminuem sua força de viver. É a compreensão dessa variação que precisamos, quem sabe, jogar para o interior da nossa aula de História, de nossas metodologias, de nossas estratégias avaliativas. Pensar como se pode provocar afetos que ampliam as forças de existir de cada estudante, implica desviar o foco aos holofotes da consciência histórica, na direção submersa do iceberg, onde se poderá compreender o que pode e o que dá alegria ou tristeza a cada estudante, não simplesmente como um mero exercício de adivinhação ou

imaginação, mas com o objetivo de pensar a aprendizagem como provocação de sentidos que criem mais vida, mais afirmação e mais existência.

Tudo se passa como se o limite da consciência impusesse uma vigília eterna, quando, sempre acordados, tudo o que conseguimos apreender (professoras e estudantes) é o que existe no presente do tempo. Conectada a essa face do presente, a aula de História parece justificar-se em função de seus lampejos banais de visibilidade. De certo que tudo o que se aprende se reduz à materialidades e ideias – especificamente, coisas explicáveis, passados interpretáveis, processos descritíveis. O limite da vigília dispensa o sonho e se torna o lugar de uma aprendizagem em história que se nutre apenas das explicações, descrições e interpretações sobre um mundo visível, sobre um tempo quantificável e sobre uma vida regulada pela nitidez, quase irrespirável, dos seus nomes, conceitos, abstrações. Ao imaginar que o tempo não se reduz a essa linha que nos acostumamos a traçar nos quadros brancos, com fracas canetas azuis, estamos prontos a nos deixar abater pela parte submersa do iceberg. Nesse sentido, dizer que a aprendizagem se dá também pelo afeto não é apelar ao sentimentalismo ou mesmo a um conteúdo atitudinal subjacente, mas ao afeto como qualidade intensiva do existir, de aumento ou diminuição da potência de vida.

Seria preciso realizar, portanto, uma pequena inversão nos papéis de sujeito e predicado contidos na célebre fórmula de Marc Bloch (1965), que consagra a História como ciência dos homens no tempo, para dizer de uma História, krenakiana talvez, como ciência do tempo nos seres. Assim, o tempo não teria a forma de um receptáculo construído de véspera, preparado como um universal de sentido sobre o qual caminharia aos solavancos a história de uma humanidade abstrata. Recusando-se a atuar como o predicado dos homens, o tempo agiria antes como a serpente viva enrolada no imenso corpo coletivo e afetivo da humanidade. Situados na abertura ética promovida pela variação dos afetos, quem dirá o sentido do tempo? Seria demais arriscar que é chegado o momento em que o tempo deve se tornar sujeito da História de uma humanidade descentrada?

DOS AFETOS EM AULA

De maneira a tornar mais nítido nosso argumento, vamos evocar ocorrências que remetem a histórias de sala de aula. Uma evocação para dar corpo

ao elemento central de toda a discussão que antecedeu este momento, a prática. Ela não é um lugar distante, diferente e hierarquicamente inferior aos debates teóricos. Ao contrário, a prática é um lugar onde o pensamento se dá em ato. É justamente aí onde a consciência encontra o seu limite, pois a multiplicidade da experiência (prática) se dá sempre em excesso em relação ao espectro modelar previsto pela consciência histórica. Por isso, a sala de aula nos surpreende a cada momento, a cada 50 minutos, fazendo, por vezes, ruir nossa narrativa, esfarelar nossos conceitos, questionar o modo como avaliamos e o que avaliamos ao proferir uma nota ou um parecer descritivo. Esse lugar da experiência, onde os modos de existir se encontram, afetam e são afetados, reúne em si a eternidade do tempo (a parte visível e a parte submersa do iceberg) e modos de existir que querem, simplesmente, viver, continuar a existir, afirmar-se e alegrar-se.

Certa feita iniciamos um novo conteúdo (supomos que ao iniciar um novo conteúdo, temos aí uma série de novas composições, entre estudantes, professores, a vida em geral). Esse conteúdo era a Igreja medieval e moderna. Entregamos um texto aos estudantes, lemos o texto, explicamos: poder temporal, poder espiritual, heresias, perseguições, autos de fé, enfim, diversos conceitos e ideias. Fizemos perguntas, jogamos um jogo, olhamos imagens, assistimos um pequeno vídeo, fizemos performances sobre os autos de fé da inquisição (hoje não faríamos isso novamente). A maioria dos estudantes, bem como nós, seus professores, produzimos ideias/representações sobre o passado medieval e moderno (não chegamos a problematizar tais marcadores temporais, infelizmente). Produzimos ideias sobre o modo como um ou outro estudante respondeu às perguntas; criamos ideias das relações entre o passado medieval, o moderno e o nosso presente, enfim, produzimos ideias sobre as temporalidades que ali transitavam. Mas, depois de tudo, texto, explicação, performance, jogo, imagens, vídeo, questões, uma estudante, Gabriela, afirma que o auto de fé que levou à fogueira uma mulher lhe causou uma certa náusea, o que lhe impediu de realizar qualquer atividade – uma náusea que, quem sabe, segundo ela, tivesse a ver com sua condição de mulher, com sua relação com a família, com os meninos (diríamos, sua força de ser afetada). A estudante insistiu, inclusive criando relações temporais que, em nossa leitura, eram estranhas e anacrônicas, mas escutamos, ao menos a escutamos. Obstruída pela náusea, ela não respondeu a nenhuma das questões, ela nem mesmo leu o texto. Co-

mo se tratava de uma avaliação, ainda que tenhamos permitido uma conversa interessante com os estudantes sobre as mulheres na Europa medieval e moderna e sobre o machismo, no presente do tempo, insistimos que ela respondesse as questões e as entregasse depois.

Outra estudante, Aline, também relatou algo. Também não chegou a realizar qualquer atividade, mas chamou-lhe atenção as imagens das imponentes Igrejas góticas e seus vitrais. Interessou-se e pediu para ver imagens mais nítidas dos vitrais. Mostramos. Perguntou como pintavam em lugares tão altos; indagou se os católicos realmente aprendiam com as mensagens ali colocadas; questionou se os artistas não sentiam medo de subir tão alto... Por fim, não realizou as atividades. Solicitamos que também fizesse depois, mas ela acabou por desenhar um vitral, copiou alguns elementos da Catedral de Chartres e inseriu outros elementos, bem estranhos, como símbolos inventados por ela, portanto, nem se referiam ao medievo ou qualquer outro período da história, ao menos do que conhecemos. Quando lhe indagamos novamente sobre as atividades, ela simplesmente disse que adorou desenhar, preferiu desenhar, achou incríveis os vitrais e que queria saber mais sobre as pessoas que os pintavam naquelas alturas.

Ora, se a sala de aula é constituída de materialidades e ideias e se as ideias são representações que fazemos das materialidades, o que é a náusea da Gabriela e o que é o gosto de Aline pelos vitrais, que as fez, inclusive, nem mesmo realizar as atividades propostas? Sintomas enganosos dos sentidos que devem ser limados pelo crivo da razão? A náusea é uma sensação corpórea, portanto, uma materialidade, mas ela indica e mostra algo que não é nem corpo (nem corpo náusea), nem ideia – a representação da náusea –, que também transita na sala de aula. O gosto que Aline sentiu também é uma sensação corpórea, que dela se forma uma ideia. Gostar dos vitrais também não se reduz a uma ideia e nem a uma materialidade. Que nome damos à tristeza de Gabriela e à alegria de Aline? Uma tristeza que fez diminuir sua potência de existir, de ser, de agir, naquele momento? Uma alegria que preenche de mais vida, de gosto pela vida, de vontade de estar viva e de estar criando algo no mundo, ampliando sua potência de agir e de ser? São variações na potência de viver e de ser de cada uma das estudantes. Simplesmente, afetos de alegria e de tristeza. São, portanto, afetos. A variação dos afetos mostra que a matéria histórica, antes de ser cobrada em prova, é provada, como se prova um gosto. Na dinâ-

mica da *provação*, ressalta-se um elemento corpóreo, irreduzível ao domínio dos esquemas mentais.

Constrangidos pela ideia de uma consciência que se oferece como lugar do julgamento dos corpos e seus movimentos, os afetos, embora habitassem nossa sala de aula – afinal, são qualidades intensivas, virtuais, que convivem com o presente do tempo –, estavam lá apenas como algo anexo, uma espécie de box de um livro didático, algo que não tinha valor epistemológico, nem lógico, nem gnoseológico, nem avaliativo, nada disso. Eram parte de conversas paralelas, de atendimentos de orientação educacional etc.... O encontro da estudante Gabriela com o conteúdo sobre a execução de uma mulher, o encontro com as imagens trazidas pelo filme, produziu nela uma ideia sobre o que é ser mulher e, ao mesmo tempo, produziu um afeto de tristeza, que diminui sua força. O encontro de Aline com os vitrais das Igrejas góticas produziu nela uma ampliação de vida, de possibilidades de ser artista, quem sabe, de desenhar ou, simplesmente, criar algo novo no mundo. Mas o afeto não se reduz à ideia, nem à náusea, nem ao gosto. Ainda que decorra delas, o afeto é uma diminuição ou um aumento nas forças de cada um, nesse caso, de cada estudante, diante das composições que faz com outros corpos e outras ideias.

O afeto de Gabriela foi triste, porque observar a mulher sendo queimada pela inquisição diminuiu sua força e sua energia de viver. A questão é: como provocamos esses afetos tristes a se tornarem afetos ativos, de criação e de resistência, ao invés apenas de produzirem menos vida? O afeto de Aline foi alegre, porque observar os vitrais de Igrejas góticas produziu curiosidade e imaginação. A questão é: como provocar esses afetos alegres a se tornarem ideias adequadas⁷ sobre o mundo, sobre si mesma e cruzarem o limite da alegria momentânea para se tornarem mais conhecimento, mais sensibilidade, mais criatividade, mais atividade?

As afecções, portanto, o que as coisas causam em cada um de nós, são tão importantes para a compreensão e para a aprendizagem em História, quanto as ideias e as materialidades. Outro dia, há muito tempo atrás, levamos uma imagem de Zumbi dos Palmares, falamos dele com regozijo e com força. No final, um estudante nos disse que achou tão bonito ver aquele homem negro projetado por uma lâmina, quase em tamanho natural, sorriu - manifestação corporal e material de um afeto alegre, não como alegria de sorrir, mas como

alegria de ampliar sua força para viver mais, para ter mais prazer, vontade e gozo de estar, de perseverar e de existir neste mundo, de pertencer.

Que nota dar para Gabriela ou Aline, estudantes que não realizaram nenhuma atividade? Que nota dar a um professor que somente consegue observar o observável das materialidades, ideias e suas composições? Por que ensinamos História senão para produzir mais afetos alegres do que tristes? Como avaliamos? Nossa proposta não é imaginar o que se passa com os afetos alheios, não tem a ver com um exercício de empatia mental, mas imaginar que estudantes têm afecções produzidas por tudo o que fazemos quando damos aulas de História, sobretudo com os passados e com as histórias que lhes contamos. Se é verdade que o afeto não é como uma ideia ou um corpo que podem ser representados, uma vez que ele é a variação da potência de cada um, também é verdade que ele pode ser provocado e o resultado dessa provocação precisa ser, de alguma maneira, avaliado, sob pena de nossa aula de História continuar a ser apenas o lugar de uma consciência histórica que define, antes de permitir a experiência, e que limita, antes de abrir para a compreensão de como se pode ampliar as forças de vida de cada um.

APENAS MAIS DESAFIOS: UMA BREVE CONCLUSÃO

Parece que viver e pensar uma aula de História nos tempos correntes, na contracorrente dos afetos tristes e de morte, coloca-nos, de imediato, diante da tríplice tarefa de construir um sentido mínimo; habitar um limiar epistemológico; e arriscar, pelas frestas da consciência, o mergulho nas águas da pluralidade. Tal espectro de tarefas age como um elã que nos permite ampliar os sentidos daquilo que acontece em nossas salas de aula. Para seguir o movimento de diferentes devires, experimentar diferentes posições em uma cadeia relacional, propusemos implicar pensamento e criação numa certa permeabilidade, numa fluidez transepistêmica, transespecífica, pela qual ressaltam-se as sensações corpóreas e a variável dos afetos. Em outros termos, trocar Descartes por Kopenawa, substituir a meditação metafísica pela microfísica das afecções, o laboratório de energia nuclear pelo maracá indígena, o farol de Ulisses pelo mergulho no igarapé, a divisão axial entre “nós” e “eles” pela relação intensiva entre todes.

Esse elã, que permitiria ainda ensinar História em pleno Antropoceno,

incita a refazer os tensores existenciais e as matrizes de pensamento que nos habituaram a uma certa orientação no tempo, na natureza e na cultura. Há por certo uma sensação desconfortável nessas trocas, simultaneamente ética e epistemológica, uma vez que aponta para a elaboração de outros modos de vida e para a costura de outras relações com o saber. Em linha com a vertigem do seu próprio tempo, entre o Mediterrâneo e o Amazonas, a aula de História precisará fazer o que não sabe, cavar um estado de recuo em relação ao presente da morte, construir ninho no inaudito e no não-saber, trocar de pele, desidentificar-se, transfundir-se para produzir átimos de encontros alegres com gerações que vivem na deriva de um planeta sem futuro e aprender como tais encontros poderão ser ampliadores das potências de ser de cada um.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AMARAL, Diego Granja do. Costurar o tempo: tessituras para um arquivo nagô. *Galáxia* (São Paulo) [online]. 2021, n. 46, e50763.
- ASSUNÇÃO, M. F. M. DE; TRAPP, R. P. É possível indisciplinar o cânone da história da historiografia brasileira? Pensamento afrodiaspórico e (re)escrita da história em Beatriz Nascimento e Clóvis Moura. *Revista Brasileira de História*, v. 41, n. Ver. Bras. Hist., 2021, 41(88), set. 2021.
- AVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando, TURIN, Rodrigo (organizadores). *A História (in)disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico*. Vitória: Editora Milfontes, 2019. 278 p.
- BLANCHOT, M. *O livro por vir*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965.
- COELHO, Maria Claudia. A Compreensão do Outro: ética, o lugar do “nativo” e a desnaturalização da experiência. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*. V. 7, N. 1, 2013. ISSN: 1677-9460.
- CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (org.). *A escrita da cultura: poética e política da etnografia*. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.
- DALAUQUA, G. H. O que é a crítica? um ensaio sobre a virtude de FOUCAULT. *CADERNOS DE Ética e Filosofia Política, [S. l.]*, v. 1, n. 22, p. 159-179, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. São Paulo: Editora 34, 2022.

- DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- DORRICO, Trudruá. Retomada do pertencimento Macuxi: das raízes à floresta. In: *Jenipapos: diálogos sobre viver* [livro eletrônico]. Organização Daniel Munduruku... [et al.]. Rio de Janeiro: RJ: Mina Comunicação e Arte, 2022, p.188-199.
- GIL, José. *Caos e ritmo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2018.
- HOMERO. *Odisséia*, v. 2: Regresso. Porto Alegre, RS: L&PM, 2007.
- INGOLD, Tim. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- JULLIEN, François. *Tratado da eficácia*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Lisboa: Edições 70, 2019.
- KRENAK, Ailton. *Não dá, eles fazem tudo errado*. In: *Jenipapos: diálogos sobre viver* [livro eletrônico]. Organização Daniel Munduruku... [et al.]. Rio de Janeiro: RJ: Mina Comunicação e Arte, 2022, p.32-51.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MACEDO, E. F. de; SILVA, P. de T. B. da. Pesquisa pós-qualitativa e responsabilidade ética: notas de uma etnografia fantasmática. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 40-59, 2021.
- MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. Consciência e Educação Históricas. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (organizadores). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021, p.47-62.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, mar. 2017.
- MISTURA, Leticia. *Entre tensões e proposições: um estado do conhecimento sobre a aprendizagem histórica no Brasil em dissertações e teses (2005-2018)*. 2019. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.
- MUNDURUKU, Daniel. Da gênese de Véxoa. In: *Véxoa, Nós sabemos / curadoria Naine Terena*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2020, p. 127-142.
- OLIVEIRA, L. DE; FIGUEROA, J. V.; ALTIVO, B. R. Pensar a comunicação intermundos: fóruns cosmopolíticos e diálogos interepistêmicos. *Galáxia (São Paulo)*, n. Galáxia (São Paulo), 2021 (46), 2021.
- PAIM, Elisa Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Diálogos possíveis entre

- produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (organizadores). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021, p.31-46.
- PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a *colonialidade do tempo*. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez., 2018.
- PEREIRA, N. M. Ensino de história e resistência: notas sobre uma história menor. @ *arquivo Brasileiro de Educação*, v. 5, n. 10, p. 103-117, 19 fev. 2018a.
- SETH, S. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 6, n. 11, p. 173-189, 2013.
- SCHMIDT, M.A; BARCA, I; MARTINS, E. R. (organizadores). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- SILVA, C. B. da. O ensino de História - algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 216 - 250, 2012.
- SIQUEIRA, P; FAVRET-SAADA, J. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. *Cadernos de Campo* (São Paulo - 1991), [S. l.], v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- STENGERS, Isabelle. Reclaiming Animism. *E-flux journal*: 2012.
- TORELLY, G; PEREIRA, Nilton M. Na borda da floresta-margem: a aula de História e o tempo-multiplicidade. *Revista Eletrônica Documento Monumento*, v. 32, n. 1, jul. 2022. ISSN 2176-5804.
- TURIN, R. A “catástrofe cósmica” do presente: alguns desafios do antropoceno para a consciência histórica contemporânea. In: Angélica Müller; Francine Iegelski. (Org.). *História do tempo presente: mutações e reflexões*. 1ed.Rio de Janeiro: FGV, 2022, v. 1, p. 141-166.
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília, DF: UnB, 1982.
- WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso: Ensaio sobre a Crítica da Cultura*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, número 14, página 110-117, 2020.
- ZORDAN, Paola. CORPO: conceituações e exemplificações com Spinoza. In: Marcelo Andrade Pereira. (Org.). *Performance e educação (des)territorializações pedagógicas*. 1ed. Santa Maria: UFSM, 2013, v. 1, p. 175-190.

NOTAS

¹ Consideramos abordar o tema dos afetos a partir da filosofia prática de Spinoza, sobretudo, a partir da *Ética* (SPINOZA, 2017). A partir da ideia da univocidade do ser, afirmada por Spinoza, as diferenças historicamente constituídas não são afeitas a uma valoração moral, mas a uma ética intensiva que indica o que aumenta ou diminui a potência infinita de existir e de agir de um corpo.

² Quando menciona a suspensão do céu, Krenak faz referência ao argumento desenvolvido por Davi Kopenawa, na obra *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami* (2015), segundo o qual o sentido prático e útil da modernidade, organizado sob a forma do capitalismo predatório e extrativista, está produzindo mais um ciclo de fim do mundo.

³ Disponível em: <https://www.n-ledicoes.org/os-brancos-querem-comer-o-mundo-mas-nos-nos-somos-o-mundo>.

⁴ Os debates sobre a descolonização da tradição disciplinar, o “giro ético-político” e a “história indisciplinada” questionam as metanarrativas que contribuíram para a construção de um realismo ingênuo, colado ao discurso histórico, responsável por: 1) excluir e marginalizar, em relação ao cânone da disciplina, a tradição dos oprimidos; 2) fundamentar a história disciplinada em um tempo vazio e homogêneo e num espaço (europeu) privilegiado de irradiação do sentido histórico. Nesse sentido, o eixo dos debates volta-se para a questão da diferença/alteridade, ora compreendida a partir de concepções ditas “abstratas”, ora a partir da sua inscrição em múltiplos marcadores sociais (raça, etnia, sexo, gênero). Num primeiro nível de problematização, formula-se a dupla exigência ética e política de não reduzir a alteridade e não simplificar as experiências que fogem da norma. Num segundo nível, aponta-se que as construções epistemológicas oriundas do campo da escrita da História obedecem a uma “geopolítica do conhecimento”, omissa em relação a diversos sujeitos sociais. No terceiro, destaca-se a importância da entrada de conceitos oriundos dos estudos étnico-raciais, enquanto aporte teórico-metodológico, para um olhar crítico sobre o cânone (AS-SUNÇÃO; TRAPP, 2021).

⁵ Veyne se utiliza da metáfora do Iceberg ao se referir ao conceito de prática, em Foucault, e, ao mesmo tempo, mostra que o fato histórico é construído e que, em torno dele, gravitam, virtualmente, infinitas possibilidades de ser diferente. Roubamos a metáfora de Veyne para problematizar a consciência histórica, com seu modelo de corpo acordado e ritmado pela lógica. Pensamos, ademais, que nas margens de um corpo desperto e consciente, há todas as virtualidades de um corpo que dorme e sonha. O sonho, segundo Krenak (2019, p. 53), para diversos povos, é uma verdadeira instituição, um caminho de aprendizado que não contraria o sentido prático da vida.

⁶ Inspirada em abordagens etnográficas contemporâneas (CLIFFORD; MARCUS, 2016), a *evocação* de “ocorrências” é uma estratégia metodológica utilizada no âmbito da pesquisa pós-qualitativa em educação que tem por objetivo superar os enquadramentos e impasses analíticos da pesquisa qualitativa convencional e ensaiar, na prática

e na divulgação científica, novas articulações entre ontologia, epistemologia e metodologia (MACEDO; SILVA, 2021).

⁷ Ideias adequadas ou noções comuns não se confundem com abstrações ou noções gerais, elas são formadas a partir das afecções que meu corpo tem ao encontrar-se com outros corpos. Quando formo ideias adequadas sou capaz de compreender o que posso, ou seja, qual o meu poder de ser afetado por outros corpos e essa compreensão me permite não estar solto ao acaso dos encontros. Logo, ter uma ideia adequada é conseguir compreender como sair das paixões para a força de agir, transformar todos os afetos em afetos ativos (SPINOZA, 2017).



Artigo submetido em 10 de março de 2023.
Aprovado em 5 de julho de 2023.