

Esperança: um amuleto ou uma lança? Afetos e futuros presentes no Ensino de História

Hope: An Amulet or a Spear? Affections and Present Futures in History Teaching

Mariana de Oliveira Amorim*

Caroline Pacievitch**

RESUMO

O presente artigo desenvolve duas possibilidades de significar o termo “esperança”: uma “esperança passiva” e uma “esperança ativa”. Esses dois sentidos de “esperança” pressupõem antagonismos e continuidades. Paradoxalmente, habitam e confluem em nosso modo cotidiano de imaginar, sentir e projetar futuros, principalmente quando tratamos de Ensino de História. Seria a “esperança” um “amuleto”, uma crença à qual possamos construir nossas fortalezas? Ou seria uma “lança”, necessariamente dependente de uma ação e de uma produção ativa dos futuros que almejamos? A partir dessas questões, o texto desdobra-se em dois segmentos. O primeiro explora o significado de afeto e, em seguida, esmiúça o afeto “esperança” a partir dos estudos de Freire (a esperança ativa), e o segundo investiga os sentidos de Esperança em Spinoza, em especial, sua obra *Ética*, percorrendo algumas de suas implicações no campo do Ensino de História. Para concluir, propomos discussões sobre uma ética da docência em história, iniciando com uma convergência entre os dois sentidos de “esperança” considerando os aspectos agonísticos e dialéticos dos afetos. Palavras-chave: Ensino de História; Esperança; Afetos.

ABSTRACT

We develop arguments on two possible senses of “hope”: a “passive hope” and an “active hope”. Both senses presuppose antagonisms and difficulties. As a paradox, they inhabit and converge to our imagination, feelings, and utopias, mostly when we are teaching History. Would be “hope” an “amulet” — a belief that sustain our strength? Or would be a “spear” — which depends on our actions and active production of forthcoming? Based on these questions, we explore the meanings of “affections” and scrutinize the affection of “hope” as studied by Freire (the active hope) and, after that, we investigate the meanings of “hope” by Spinoza (the passive hope), specially in his book *Ethics* and its implications for History Teaching. Finally, we propose discussions about an ethic on history teaching, starting with a convergence between these two senses of “hope”, considering agonistic and dialectical aspects of the affections. Keywords: History Teaching; Hope; Affections.

* Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. mariana.amorim@unirio.br <<https://orcid.org/0000-0001-5336-3428>>

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. 00249750@ufrgs.br <<https://orcid.org/0000-0003-3484-8168>>

Não vou buscar a esperança
Na linha do horizonte
Nem saciar a sede do futuro
Da fonte do passado
Nada espero e tudo quero

(“Delírio...”, Secos & Molhados,
G. Conrad e P. Mendonça, 1974)

Diversas são as possibilidades de imaginar o futuro. Inúmeras são as profecias que direcionam percursos espaço-temporais. Cada forma de pensar e de projetar o tempo futuro impacta as formas de pensar e experimentar os tempos passados e presentes e, do mesmo modo, cada forma de pensar o tempo presente (especializado) produz tanto suas possibilidades de projeções futuras quanto de experiências passadas (Koselleck, 2014).

Com o intuito de refletir sobre perspectivas prognósticas elaboradas nos campos da Educação e do Ensino de História, o objetivo deste texto é explorar sentidos específicos do afeto “esperança”, que se relacionam a projeções de futuros imaginados, recorrendo a dois autores que se debruçaram sobre esse afeto, a saber: Paulo Freire (1992) e Spinoza (2009). A escolha desses autores não está atrelada às suas singularidades em discutir o conceito de esperança. Evidentemente, outros autores também empreenderam tal tarefa.¹ A opção por Freire e Spinoza, portanto, é justificada por nossas trajetórias de pesquisa que, em diversos momentos, teceram interlocuções com esses pensadores e, também, por identificarmos um contraste nas definições de “esperança” elaboradas por cada um deles: “esperança” enquanto crença (amuleto), para Spinoza, e “esperança” enquanto ação (lança), para Freire.

Em relação aos campos da Educação e do Ensino de História, é frequente que textos acadêmicos dessas áreas sejam concluídos com vestígios de sentidos de “esperança”. E cada um desses sinais anuncia relações temporais específicas. Vejamos alguns exemplos em que esses vestígios transparecem como deveres dos pesquisadores do campo ou de professores de História:

[...] se grande parte dos autores, dos signatários da História Magistra aos pluralistas como Braudel utilizam da categoria tempo para se situarem no espaço e perceber como a História é concebida e se desenvolve, por que a sala de aula deveria ficar alheia a isso? Esse desafio se lança aos professores do século XXI e

passa a requerer cada vez mais uma aproximação com o conhecimento que vem sendo produzido no meio acadêmico (Vedovoto; Rodrigues, 2019, p. 125).

A disciplina de História fora resgatada, por esse projeto, como uma aliada. Recebeu destaque como detentora de saberes indispensáveis ao projeto político de sociedade que se formulava no período pós-ditadura militar. Caracterizá-la, a partir do projeto em análise, como uma solução milagrosa de libertação, seria um descuido analítico; entretanto, atribuía-se a ela a potencialidade da elevação direta do nível de consciência dos educandos. Por meio de seus conteúdos possibilitava ao educando que tomasse contato com uma forma de pensamento esclarecedor com relação à classe social a que pertencia, e de posse desses conhecimentos caberia ao aluno interferir na sociedade, como sujeito histórico, contribuindo para a sua transformação (Rodrigues, 2004, p. 59).

Em outros casos: percebemos a “esperança” como um sentimento mais difuso de que o amanhã pode ou deve ser melhor:

Havia uma esperança de que a educação estivesse melhor do que está hoje. Em 2006, quando ingressei no curso de História, pude ver, aos poucos, a universidade se transformar em lugar mais plural, com mais recursos, e é muito triste ver esse recuo. O crescimento das pautas populares fez surgir um movimento reacionário e de ódio, o qual assusta. Como mencionou o professor Matheus, o contato com jovens e com o trabalho nos faz ter esperança e é motivo para “levantar da cama”. Assim, a esperança nos move (Cardózo, 2021, p. 118).

Essa sensibilidade, articulada ao conhecimento ou reconhecimento de conjunturas diversas que perpassam as vidas de alunas e alunos, criaria a possibilidade de conexões e críticas ao passado que mudam a interpretação do presente e criam expectativas para o futuro, construindo uma cultura democrática ampla de vivência rica com as diferenças (Silva, 2020, p. 171).

E, como se nota a seguir, não é privilégio de pesquisadores brasileiros a inscrição de sentidos de “esperança” em pesquisas acadêmicas. Na primeira citação, a perspectiva é de uma pesquisadora angolana. Na segunda, de um professor argentino.

Consequentemente, o investimento numa boa gestão da formação de currículos dirigidos a alunos/estudantes de vários níveis de ensino concorre para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, tornando evidente o modo como as aprendizagens dos currículos de formação de História nos subsistemas da formação de professor, no ensino médio e no ensino superior, pode ajudar a desenvolver a educação e a sociedade (André, 2015, p. 37).

Percebemos, a partir das entrevistas com as professoras, como o ensino de História efetuado por cada professor contribui para promover diferentes modos de pensar tanto a formação cidadã quanto o modo de exercer a cidadania. Que tipo de cidadania se promove? Uma formação cidadã ligada ao civismo, nos termos de uma cidadania que deve se adaptar a uma ordem instituída, a qual se apresenta como natural e, por isso mesmo, imutável? Ou se promove a ideia de um cidadão sujeito de direitos, que disputa politicamente sua participação na sociedade, tendo em vista que a coisa pública é resultado de uma construção coletiva? (Morras, 2019, p. 67).

Como vimos, sentidos de “esperança” são inscritos em textos e pesquisas compondo uma miríade de significados e remetendo, grosso modo, a perspectivas de futuro próspero e auspicioso. Neste trabalho, iremos nos concentrar em duas acepções desse conceito que podem ser conjecturadas: a) em termos passivos — uma “esperança” que se espera, enquanto crença — elaborados por Spinoza (2009) e b) em termos ativos — “esperança” que depende de ação no presente — desenvolvida por Freire (1992). Esses dois sentidos de “esperança” (passivo ou ativo) pressupõem antagonismos e continuidades. Paradoxalmente, habitam e confluem em nosso modo cotidiano de imaginar, sentir e projetar futuros, principalmente quando tratamos de Ensino de História. Seria a “esperança” um “amuleto”, uma crença à qual possamos construir nossas fortalezas? Ou seria uma “lança”, necessariamente dependente de uma ação e de uma produção ativa dos futuros que almejamos? Ou seria, sem dicotomia, um pouco dos dois sentidos a depender das contingências?

O ensino de História nas escolas também foi e ainda é analisado, com frequência, pela perspectiva — apenas — da razão, do intelecto e da consciência. Não negamos, de modo algum, a importância das metodologias e teorias que visam ampliar e instrumentalizar a consciência histórica de alunos e alunas, sobretudo a partir da ciência histórica (Cerri, 2011; Schmidt, 2016). O Ensino de História se diferencia das outras áreas de saber e componentes curriculares

justamente por seu objetivo principal de historicização da vida, das relações sociais, das temporalidades dos processos sociais de mudanças e de permanências ao longo do tempo. Levando isso em consideração, nossa proposta aqui é conectar caminhos já abertos e sinalizados no Ensino de História (Amorim, 2023; Amorim; Monteiro, 2019; Pereira; Torelly, 2023) com a incorporação de discussões sobre os afetos. Defender a importância dos afetos na aprendizagem e no ensino de História significa anunciar a importância dos corpos e das mentes — das emoções e das consciências — do passado, do presente e do futuro, nas aulas e nos contextos escolares.

Por fim, a arquitetura deste texto foi dividida em três seções. A primeira investiga o sentido de “esperança” elaborado por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Esperança* e alguns de seus desdobramentos nos campos da Educação. A segunda seção explora o afeto “esperança” inscrito na obra *Ética*, de Spinoza. Nesse caso, não apresentamos análises de suas ocorrências nos campos da Educação, como na seção anterior, ou do Ensino de História, pois, a partir de pesquisas preliminares em repositórios acadêmicos, não encontramos trabalhos que produzissem essa costura específica com as linhas de “esperança” espinosistas e as linhas diversas dos campos da Educação e do Ensino de História. Na última seção, ensaiamos uma “ética esperançosa para o Ensino de História”, ao conciliarmos os sentidos de “esperança” de Freire e de Spinoza trabalhados nas seções anteriores.

FREIRE: A ESPERANÇA COMO LANÇA

Paulo Reglus Neves Freire, educador brasileiro, nasceu no Recife, em 19 de setembro de 1921. Ao longo de sua vida, desenvolveu teórica e metodologicamente os fundamentos do que se convencionou chamar, no Brasil, de Educação Emancipadora (ou Libertadora) e demonstrou, por meio de sua práxis, como desenvolver pedagogias críticas, amorosas, radicais e... esperançosas. Ainda que, no princípio, seu pensamento não estivesse solidamente fundamentado em teorias marxistas, o caráter revolucionário de seu trabalho causou-lhe a perseguição por parte do aparelho repressor da última ditadura no Brasil (1964-1985). Em exílio, Freire dialogou com educadores de diversos países, como Chile, Estados Unidos e Guiné-Bissau. De volta ao Brasil, em 1980, uniu-se a diversas lutas pela redemocratização, tendo atuado como Se-

cretário de Educação do governo de Luiza Erundina (então do Partido dos Trabalhadores) entre 1989 a 1991. Atuou também na Universidade Estadual de Campinas e faleceu em São Paulo em 02 de maio de 1997. Desde 2012 é Patrono da Educação Brasileira (Lei n. 12.612).

O conceito de “esperança” em Paulo Freire já foi estudado detalhadamente por pesquisadores que nos antecederam, embora não tenhamos localizado, na nossa revisão, artigos que abordassem especificamente seu conceito de “esperança” para o Ensino de História. Mesmo assim, em primeiro lugar, empreendemos um diálogo com alguns trabalhos localizados no Portal de Periódicos da Capes e no Scielo para, em seguida, apresentar nossas leituras em torno do livro *Pedagogia da Esperança*, por ter sido a principal referência utilizada nos artigos revisados.

A busca por esses trabalhos ocorreu no final de outubro de 2024, utilizando as palavras-chave “Paulo Freire” e “esperança” nos dois portais mencionados, resultando em 56 trabalhos, obtidos após as filtragens por acesso aberto, produção nacional revisada por pares e em português. A leitura dos títulos e dos resumos reduziu os trabalhos pertinentes para o número de nove, e a leitura completa limitou-os a sete, pois mantivemos apenas os trabalhos cujos autores e autoras expunham sua compreensão do conceito de “esperança” na obra de Paulo Freire, sendo que os demais apenas o mencionaram.

Certamente em razão do centenário de nascimento de Freire, quatro dos trabalhos foram publicados em 2021, e os demais em 2014, 2018 e 2020 — portanto, recentes. Com relação às instituições de origem das autoras e autores — que são 13, ao todo, predominam as instituições públicas (apenas duas são privadas). Essas pessoas provêm de instituições do Sudeste, em sua maioria. Para analisar os textos, fizemos a leitura na íntegra e buscamos os trechos em que se caracterizava a “esperança” conforme Paulo Freire, e constatamos muitas semelhanças nos sete trabalhos, pois praticamente todos construíam suas ideias sobre citações de diversas obras de Freire, principalmente a *Pedagogia da Esperança*. Apenas um artigo lançou mão de Freire como referencial teórico-metodológico para analisar cartas produzidas por professores (Zandavalli; Olegário; Oliveira, 2021). Em dois casos, Freire era comparado com outros autores: Ernst Bloch (Oliveira; Rodrigues, 2014) e Jürgen Moltmann (Sousa; Maçaneiro, 2021).

O diálogo com esses trabalhos permitiu-nos compreender que “esperan-

ça”, nas acepções freireanas, é um afeto positivo e agonístico, isto é, constituído na luta contra o medo, a desesperança e o conformismo, como referido por Eduardo Bittar (2021, p. 27): “[...] a recusa à opressão, à injustiça, à ignorância e à desigualdade é o impulso primordial que mobiliza a formulação do conceito de utopia, no interior do pensamento do educador Paulo Freire”. Esse aspecto da luta constante, porém, não tem fim em si mesmo, mas está acompanhado de ações politicamente comprometidas com a transformação (ou com a revolução). O artigo de Ruth Pavan expõe praticamente todas essas características logo no início:

A esperança de Paulo Freire faz parte da luta política da qual, como educadores, não podemos prescindir. [...] A esperança [constitui-se] como dimensão política e imperativa para a construção de uma educação não submetida à lógica do mercado (2018, p. 1439).

A oposição entre “medo” e “esperança” também é feita por Carla Zandavalli, Lilian Olegário e Brenda Oliveira que, ao analisarem as cartas escritas por professores, em sua pesquisa, afirmam:

a categoria “Esperança” embora apareça representada por poucas unidades de registro, “esperança nas mudanças”, “contra-sonhos”, está presente enquanto sentido em todas as cartas, especialmente ligada à categoria “educação”, que é colocada como motor de mudanças sociais e possibilidade efetiva de transformação do mundo e das pessoas. Essa categoria está bastante representada no pensamento de Freire, especialmente na sua defesa pelo caráter utópico da educação (Zandavalli; Olegário; Oliveira, 2021, p. 627).

Além disso, a “esperança” precisa ser vivida na prática, na concretude, como impulso para a criação de novos mundos: “[...] a esperança pautada na dimensão política portanto, coletiva, e não individual – pode ser vista como mobilizadora da construção de outra sociedade” (Pavan, 2018, p. 1445). Daí que “esperança” e “utopia” tenham sentidos muito próximos na obra de Paulo Freire, como salienta Bittar (2021, p. 28):

Se a utopia é filha da esperança, deve-se igualmente afirmar que não há sonho sem esperança; e, sem sonho e nem esperança, não há mudança possível. A

função do sonho é alimentar a formação de um outro futuro, a função da esperança é a de alimentar o fogo de busca pelo sonho; sem isso, a sociedade se desmancha em presentificação sem devir, e se desfaz na resignação de um futuro marchetado à luz do presente.

O olhar para a frente, para o “ainda não”, reveste-se de uma relação dialética entre os tempos presentes, passados e futuros. Trata-se de olhar para a História de maneira ativa, experimentando-a como processo construído coletivamente, e não ditado por especialistas. De certa maneira, os autores e autoras concordam que, quando Freire aborda a humanização ao lado da “esperança”, significa o trabalho por tomar a história nas mãos para construir os sonhos possíveis. A “esperança como lança”, analogia apresentada no título deste segmento, é uma arma da qual lançamos mão contra o inevitável medo. Como visto, o choque entre opostos é essencial para esse entendimento:

[...] se trata da pessoa como existência, que vive uma condição espaço-temporal própria, na qual sua humanidade se realiza dinamicamente como vocação: um “processo” de aprimoramento, “sempre em devir”, que inclui “a ruptura das amarras que nos condenam à desumanização” (Freire, 2018, p. 137 apud Sousa; Maçaneiro, 2021, p. 76).

A apatia não é a emoção das pessoas que querem mudar o mundo. Ao que parece, a indignação e a raiva justa surgem como motores do sonho desperto: “[...] amor-indignação e esperança se tornam a metodologia freiriana para se chegar ao sonho do mundo possível” (Martins; Sousa, 2021, p. 14).

Junto a esse quase paradoxo, Caroline de Oliveira e Victor Rodrigues (2014) explicitam as conexões — bastante próximas — entre a concepção de utopia de Paulo Freire e de Ernst Bloch, pois ambos se reportam à “esperança” como afeto primordial na projeção de utopias possíveis. Por fim, ao debater uma derivação dessa discussão — a noção de “inédito viável” — César Pairo e outros (2019) destacam a importância do inacabamento. A “esperança”, assim, atua como se fosse um ato de vontade, um posicionamento, pois entender-se como ser inacabado contribui para não desanimar diante das dúvidas que temos sobre a possibilidade de que as mudanças aconteçam.

Parece-nos um convite para uma ética dos educadores:

O educador que assume a esperança como ato pedagógico, propõe uma prática orientada pelo compromisso e ousadia de contestar as propostas educativas que vão ao encontro dos ideais da estrutura dominante de distribuição do capital (Oliveira; Rodrigues, 2014, p. 43).

Uma ética para a qual são imprescindíveis a raiva, a indignação, uma concepção ativa e aberta de História e um aguçado senso crítico: “[...] a esperança nasce da dialeticidade dos sentimentos de raiva, da indignação e da amorosidade. A indignação está fundada na revolta diante da miséria, das injustiças, das situações que negam ao humano o direito de ser mais” (Oliveira; Rodrigues, 2014, p. 47-48). É preciso gostar de gente, gostar de ser gente, e querer bem. O próprio Paulo Freire, na *Pedagogia da Esperança*, milita por uma “[...] certa educação da esperança” para evitar que se caia na desesperança: “[...] desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo” (1992, p. 11). É certo que, mesmo imbuídos dos melhores intuítos na luta educadora, nem sempre teremos os bons resultados, pois nossas ações se dão na História e na relação com os outros, diante do que não temos controle. Diante das dúvidas e da falta de controle sobre o futuro, deve-se compreender a História como devir, o que, para Freire, é parte “[...] da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão” (Freire, 1992, p. 11). Logo, as consequências da pedagogia da “esperança” passam pela abertura para a fala e a imaginação dos oprimidos.

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular [...] – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (Freire, 1992, p. 41)

A proposta de Freire reside em uma concepção de História aberta às possibilidades e, por isso, aberta ao sonho. É preciso que, racionalmente, se aprenda a reconhecer as relações de poder no capitalismo ao mesmo tempo que se desenvolve a habilidade de imaginar futuros diferentes, mais justos para todos.

[...] Do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o *sonho* de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes (Freire, 1992, p. 92, grifo no original).

Algumas vezes, percebemos que Paulo Freire é retratado como se fosse um educador das sentimentalidades (ao invés dos afetos), resultado da tentativa de extirpar de seu pensamento uma concepção crítica de História. A História, em Freire, não é algo que determina o ser. A História é contingência, que se compreende em seus limites e que se desafia, entendendo os processos como dialéticos, a política como dissenso, a vida como luta e encontro — sempre em inacabamento. Logo, aprender História na escola não é “dar conteúdo”, mas lançar pontes de compreensão para que as pessoas possam se situar como agentes históricos de um processo aberto. Envolvidos nesse processo, enfrentamos as dúvidas com o sonho e a opressão com as lutas coletivas. É, portanto, seguindo essas ideias, que a “esperança”, para Freire, é dependente da ação, depende de uma práxis:

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (Freire, 1992, p. 11).

SPINOZA: A ESPERANÇA COMO AMULETO

Benedictus de Spinoza (ou Baruch de Espinosa, a depender da tradução) nasceu em 1632, em um bairro judeu de Amsterdã. Originário de uma família de comerciantes, realizou seus estudos teológicos e comerciais em escola judia (Chauí, 1995). Em 24 anos de vida, rompeu com a comunidade judaica, com os negócios da família e foi excomungado (Deleuze, 2002). Neste segmento de texto, nos dedicaremos a analisar como Spinoza investiga os afetos e, dentre eles, o afeto “esperança” na *Ética*, sua obra póstuma.

Com os mesmos critérios empreendidos na seção anterior, realizamos uma busca, no Portal de Periódicos da Capes e no Scielo, utilizando as pala-

bras-chave “Spinoza”, “Espinosa” (já que as edições brasileiras variam entre essas duas grafias) e “esperança”, resultando em quatro trabalhos obtidos após filtragens por acesso aberto, produção nacional revisada por pares e em português. A leitura dos títulos e dos resumos verificou que apenas um dos trabalhos desenvolvia o conceito de “esperança” na obra de Spinoza, a partir do campo da Psicologia, tendo sido publicado nos Cadernos Espinosianos XXIII, da USP. Fizemos uma busca também no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando, da mesma forma, as palavras-chave “Spinoza”, “Espinosa” e “esperança”, e encontramos uma tese oriunda do Programa de Comunicação Social da UFMG, de 2022, e uma dissertação do Programa de Filosofia da UECE, de 2014. Tendo em vista esse breve rastreamento aqui empreendido, podemos depreender que enquanto a ideia de “esperança” de Freire está presente nas pesquisas do campo educacional brasileiro, a ideia de “esperança” de Spinoza não apresenta a mesma capilaridade. Desse modo, desenvolveremos, nesta seção, a ideia de “esperança” presente na obra *Ética*, de Spinoza, para que possamos cotejar com aquela já apresentada de Paulo Freire.

Antes de abordarmos o afeto “esperança”, veremos como Spinoza concebe o sentido de afeto:

Spinoza diz: “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Dito de outro modo, Spinoza compreende os afetos como as ideias (ou percepções mentais conscientes) das afecções que sentimos em nossos corpos a partir dos encontros que experimentamos (Amorim, 2023, p. 11).

Os afetos, compreendidos a partir de Spinoza, envolvem mentes e corpos, atravessam e se relacionam com esses dois atributos — pensamento e extensão — que agem em conjunto, de forma complementar. Como exposto acima, os afetos, segundo Spinoza, são “afecções do corpo [...] e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2009, p. 98). Desse modo, quando nos referimos a afetos estamos necessariamente enunciando e anunciando a relação indissociável entre corpos e mentes. Em termos políticos, importa afirmar a relevância dos afetos, pois o imperativo que subjaz o modo de produção capitalista, nas sociedades ocidentais e pós-coloniais, é a separação e hierarquização — sobretudo econômica — entre mente e razão (julgados superiores) e corpos e emoções (julgados inferiores).

Para desenvolvermos algumas análises sobre o afeto “esperança”, selecionamos algumas passagens da obra *Ética*, de Spinoza. Na terceira parte de seu livro, cujo título é “A origem e a natureza dos afetos”, o filósofo se dedica à definição de alguns afetos (48 no total) e dentre eles, o afeto “esperança”: “12. A esperança é uma alegria instável, surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida” (Spinoza, 2009, p. 143). Desse modo, Spinoza compreende o afeto “esperança” como um afeto alegre. Porém, o define como uma “alegria instável” surgida da ideia de alguma coisa cuja realização não temos certeza, dito de outro modo, como uma dúvida que se alegra pela “esperança” que a envolve.

Assim, mesmo sendo um afeto alegre, a “esperança” é um afeto alegre instável, que se apoia em uma ideia não completamente segura. Desse modo, se a “esperança” é uma alegria instável, Spinoza vai relacionar, necessariamente, “esperança” e “medo” - que é um afeto triste e também instável: “13. O medo é uma tristeza instável, surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida” (Spinoza, 2009, p. 143).

No escólio 2 da proposição 18 da terceira parte de *Ética*, Spinoza afirma:

Efetivamente, a esperança nada mais é do que uma alegria instável, surgida da imagem de uma coisa futura ou passada de cuja realização temos dúvida. O medo, por outro lado, é uma tristeza instável, surgida igualmente da imagem de uma coisa duvidosa. **Se, desses afetos, excluimos a dúvida, a esperança torna-se segurança e o medo, desespero** (Spinoza, 2009, p. 112, grifo nosso).

Podemos observar, portanto, que tanto a “esperança” como o “medo”, tal como compreendidos por Spinoza, são afetos instáveis que variam em função da dúvida que os acompanha, a partir da ideia que temos sobre aquilo que esperamos ou tememos. Percebemos aqui que “esperança”, para Spinoza, está associada a alguma ideia — e depende dessa ideia para se fazer experimentada e sentida. Agora podemos desenvolver a analogia apresentada no título deste segmento: “a esperança como um amuleto”, ou seja, a “esperança” como uma possibilidade, como uma expectativa sobre a qual não temos agência. O que nos resta da “esperança”, nesse sentido, é esperar que a alegria se concretize. Seria, nesse caso, a “esperança” o amuleto da sorte?

Spinoza destaca o perigo que subjaz os afetos de “esperança” e de “medo”, no escólio da proposição 50 da terceira parte de seu livro:

As coisas que são, por acidente, causas de esperança ou de medo são chamadas de bons ou de maus presságios [...] eles são causas de alegria ou de tristeza [...] e, conseqüentemente [...] nós os amamos ou os odiamos [...]. Ademais, [...] somos constituídos de maneira a acreditarmos facilmente nas coisas que esperamos e, dificilmente, nas que tememos, e a estimá-las, respectivamente, acima ou abaixo do justo. É essa a origem das superstições que, em toda parte, afligem os homens. De resto, [...] segue das próprias definições desses afetos que **não há esperança sem medo, nem medo sem esperança** [...] (Spinoza, 2009, p. 13, grifo nosso).

A “esperança” experimentada como um amuleto, como uma ideia duvidosa, está sempre em movimento pendular com o medo. Como afirma Spinoza (2021), podemos acreditar facilmente nas coisas que esperamos e dificilmente nas coisas que tememos. A “esperança” imaginada e empregada como amuleto, como uma ideia duvidosa e associada ao medo, é um afeto instável criticado por Spinoza também na quarta parte de seu livro, intitulada “A servidão humana ou a força dos afetos”, proposição 47 e escólio:

Os afetos da esperança e do medo não podem ser, por si mesmos, bons. [...] *Escólio*. A isso se acrescenta que esses afetos indicam uma carência de conhecimento e uma impotência da mente. [...] Assim, quanto mais nos esforçamos por viver sob a condução da razão, tanto mais nos esforçamos por depender menos da esperança e por nos livrar do medo; por dominar, o quanto podemos, o acaso; e por dirigir nossas ações de acordo com o conselho seguro da razão (Spinoza, 2009, p. 188).

Ao criticar o afeto “esperança”, Spinoza nos convida à ação — à ação planejada e conduzida racionalmente — e propõe que nos esforcemos em depender menos (do acaso) da “esperança” e por nos livrarmos do “medo”. Segundo Spinoza (2021), a razão não tem o poder absoluto de refrear ou bloquear os afetos, mas pode nos ajudar a perceber que afetos nos alegram e que afetos nos entristecem. Essa é a potência do intelecto para Spinoza: o discernimento entre os afetos que nos potencializam e os afetos que nos paralisam, envolvendo impreterivelmente pensamento (mente) e extensão (corpo) nas afecções sentidas e experimentadas.

Paulo Freire, três séculos depois de Spinoza, reflete sobre a “esperança” e o “medo”. Aparentemente, temos em Freire um oposto de Spinoza, por defender

a “esperança” não como um substantivo, como um “amuleto” ao qual nos agarramos, ou como um afeto instável, relacionado ao medo e que pode levar à inação, como em Spinoza; mas como um verbo — esperar, como uma “lança”, como ação praticada no presente a fim de produzir os futuros almejados.

ESPERANÇA COMO PENSAMENTO E MOVIMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta seção, nossas reflexões se direcionam especificamente ao campo do Ensino de História. Desse modo, em um primeiro momento manifestamos nossa compreensão sobre tal campo, em seguida apresentamos a ideia de ética à qual nos aproximamos e finalizamos com a proposição de uma “ética esperançosa para o Ensino de História”, baseada nas ideias de “esperança” de Spinoza e de Freire.

Compreendemos o campo do Ensino de História como complexo e multifacetado, que não pode ser compreendido apenas como lugar de transmissão de conhecimentos e de aplicação de métodos de ensino (Miranda, 2013; Monteiro; Penna, 2013; Pacievitch; Pereira, 2021). Essas autoras e autores nos convidam a refletir sobre os encontros diversos e sobre as diferenças que engendram e dão forma ao que se denomina Ensino de História: linhas de força derivadas dos campos da História e da Educação; das políticas curriculares; dos conhecimentos e saberes socialmente legitimados e/ou negados; dos sujeitos (docentes e discentes) e de outros campos de conhecimento que, em suas relações, produzem cotidianamente os ensinamentos e as aprendizagens da História escolar, dos territórios etc. Destacamos também a importância da cognição e da consciência histórica (Cerri, 2011) e das afecções e afetos (Pereira; Torelly, 2023) que estão necessariamente relacionadas às ações de ensinar e de aprender História nas escolas.

Com relação ao conceito de ética do qual nos aproximamos, partimos da concepção de Deleuze que é interpretada e informada por Roberto Machado. Segundo Machado (2014), para Deleuze a ética ajuíza condutas e intenções referidas a modos de existência imanentes. Então, a ética não se utiliza de um modelo de referência ou de uma verdade universal que transcenda a qualquer tempo ou espaço para avaliar o que deve ser visto como superior ou inferior, por exemplo. Diferentemente da moral, a ética — como pensada por Macha-

do e Deleuze — guarda relação com as diferenças que constituem os diversos modos de ser e de existir.

É a partir das ideias aludidas nesta seção e nas seções anteriores que ensaiamos ou esboçamos a imagem de uma “ética esperançosa para o Ensino de História”. Levando em consideração as especificidades de cada território escolar, as mazelas e os deleites dos espaços nos quais tomam forma, como ensino e aprendizagem e como pesquisa, as epistemologias e axiologias da História escolar, a “esperança” pode ser entendida como uma postura ética, que envolve corpo e mente, pensamento e ação.

A esperança pode nos mover e/ou nos proteger, a depender das conjunturas as quais atravessamos. Não há como decidir, a priori, a adesão a um ou outro significado de esperança. Quando propomos essa “ética esperançosa”, estamos afirmando que a nossa expectativa quanto ao tempo futuro é dependente das formas como sentimos e significamos o tempo presente e os territórios por onde circulamos. Desse modo, entendemos que a “esperança” pode ser significada como um “amuleto”, que guardamos para nos dar forças, que nos protege das contingências muitas vezes violentas que nos assolam nos ambientes escolares. E, outras vezes, a “esperança” pode ser entendida como uma “lança”, como motor da nossa prática, como práxis.

ENCAMINHAMENTOS FINAIS

Iniciamos este texto com a premissa de que a ideia de “esperança” faz parte dos discursos educacionais. Vimos que “esperança” pode ser significada como um dever de quem trabalha com o ensino de História, como algo que — supostamente — é inerente ao próprio conhecimento histórico. A “esperança”, significada como desejo de futuros melhores, parece constituir uma ética da nossa profissão. E, partindo das discussões empreendidas nestas páginas, perguntamos: afinal, para agirmos e pensarmos sobre a educação, sobre o Ensino de História e sobre suas implicações políticas, é melhor operarmos o afeto “esperança” como “amuleto” ou como “lança”?

Ao decorrer do texto, desdobramos o afeto “esperança” em dois significados (sem, no entanto, negar sua diversidade de sentidos possíveis). A “esperança como lança”, a partir de Paulo Freire, e a “esperança como amuleto”, a partir de Spinoza. O filósofo do século XVII denuncia os perigos da “esperan-

ça”, já que a concebe uma alegria instável e inseparável do medo (uma tristeza também instável). Para Spinoza, a “esperança” sugere dúvida, e não segurança. O autor recomenda, então, que cuidemos para não ficarmos à deriva ou sujeitados pelas afecções que sentimos, em outras palavras, não vamos deixar de sentir e de sermos afetados em nosso cotidiano, porém, a potência do intelecto nos ajuda a perceber quais afetos nos alegram ou nos entristecem. A “esperança como um amuleto”, portanto, não desafia nosso intelecto e não reivindica ação. Ela presume apenas nossa crença e nossa fé em um futuro melhor. Ora, às vezes não temos possibilidades ou condições de agir. Nesse sentido, paradoxalmente, há momentos em que essa “esperança como amuleto” é que nos faz seguirmos fortes e não esmorecer e sucumbir. Talvez não seja preciso abrir mão desse sentido de “esperança” em detrimento de algum outro. Diversos sentidos podem confluir.

Já o outro sentido de “esperança como lança”, a partir do pensamento freireano, passa por legitimar a indissociabilidade entre corpo e mente e entre razão e afetos, do mesmo modo que Spinoza, mas num sentido revolucionário. Passa por uma compreensão da História como devir, que se desenvolve pelas ações e lutas humanas, e não espontaneamente, já que a História é feita por nós e não por um espírito do tempo. Nesse sentido, sonhar e esperar não significam passividade, determinismo ou teleologia, mas sinal de que a História não existe como ente em si, mas como movimento em aberto, construído por nós em cada pequeno passo, em cada aula e nos encontros coletivos.

Retomando a questão lançada no início desta seção, optamos por conciliar os dois sentidos de “esperança”, já que contribuem para a manutenção da vida (amuleto) e na luta por melhores condições dessa mesma vida (lança). O problema reside, talvez, em conceber a “esperança” somente como um amuleto e deixar a cargo de outras instâncias as decisões sobre nossas trajetórias (pessoais e coletivas).

Para Freire, as dúvidas são parte de nossas experiências, assim como o medo, e não há como extirpá-los ou evitá-los. Pelo contrário: é preciso acolhê-los a fim de trazer prudência às ações e rebater a arrogância de quem só tem certezas. Freire não nega a relevância do medo na profissão docente e o considera importante em determinados momentos, para que saibamos — racionalmente — as melhores estratégias a adotar para prosseguir a resistência sem

perder a vida. Para o pensador brasileiro, pior do que a dúvida é a inação e a apatia. Contra elas, a indignação e a raiva justa contra as opressões.

Finalizamos este texto com a proposição de uma “ética esperançosa para o Ensino de História”, a partir dos pensamentos de Spinoza e de Freire: a “esperança”, enquanto postura ética, pode ser concebida tanto quanto um “amuleto”, que guardamos para nos dar forças, quanto uma “lança”, no sentido de ser o convite que fazemos a nós mesmas, a nossos pares e aos estudantes para reflexões críticas e ações emancipadoras nas escolas e fora delas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Mariana de Oliveira. Não há luz no fim do túnel! Reflexões sobre formação de professoras/es de História e afeto. *Métis: história & cultura*, v. 22, n. 43, p. 1-13, 2023.
- AMORIM, Mariana de Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria. “Narrativas de si” e afetos nos caminhos iniciais da docência em História. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 19, 2019.
- ANDRÉ, Rebeca Helena. Reflexões acerca do Ensino de História nos Programas Curriculares de Formação de Professores de História em Angola entre 2001 e 2012. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 7, p. 19, 2015.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Educação, Pedagogia decolonial e direitos humanos: reflexões sobre utopia e emancipação em Paulo Freire. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 9, n. 3, 2021.
- CARDÔZO, Lisliane dos Santos. Resistências fragmentadas: os sentidos do trabalho nas (auto)biografias de professores de história da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. 2021. 174 f. Universidade Federal de Santa Maria, 2021.
- CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. *Espinosa: uma filosofia da liberdade*. São Paulo: Moderna, 1995.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KOSSELLECK, Reinhert. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2014.
- MACHADO, Roberto. *Deleuze e a Filosofia*. Seminário Temático: Filosofia e lingua-

- gem, realizadas no bloco dos Mestrados no Campus da Universidade Federal do Acre no período de 01 a 04 de setembro de 2014.
- MARTINS, Francisco André Silva; SOUSA, Cirlene Cristina de. Indignação, amor e esperança em Paulo Freire. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 11, p. 1-18, 2021.
- MIRANDA, Sonia. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 149-167, 2013.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan.-abr. 2011.
- MORRAS, Valeria. Sentidos otorgados a la enseñanza de la historia en la escuela secundaria: una indagación a la relación entre enseñanza de la historia y formación ciudadana en profesores de historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, n. 28, p. 56-68, 2019.
- OLIVEIRA, Caroline Terra de; RODRIGUES, Victor Hugo Guimarães. Interlocuções teóricas entre Paulo freire e Ernst Bloch: diálogos acerca do Princípio e da Pedagogia da Esperança. *Educação: Teoria e Prática*, v. 24, n. 46, p. 40-54, 2014.
- PACIEVITCH, Caroline; PEREIRA, Nilton Mullet. Notas sobre uma filosofia do ensino de História: um samba sobre o infinito. In: ANDRADE, Juliana; PEREIRA, Nilton. Ensino de História e suas práticas de pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 452-470.
- PARO, César Augusto; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide Emy Kurokawa e. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 18, p. e0022757, 2019.
- PAVAN, Ruth. A necessidade de redizer e reviver a pedagogia da esperança de Paulo Freire. *Revista e-Curriculum*, v. 16, n. 4, 2018.
- PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. *Revista História Hoje*, v. 12, n. 26, p. 121-145, 2023..
- RODRIGUES, Elaine. Reformando o ensino de História: lições de continuidade. *História (São Paulo, Brazil)*, v. 23, n. 1-2, p. 49-68, 2004.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos (Maringá, Brazil)*, v. 19, n. 1, 2016.
- SILVA, Renata Da Conceição da. Ensino de história como reativação do político. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 18, p. 170-192, 2020.
- SOUSA, Cirlene Cristina de; MAÇANEIRO, Marcial. Esperança, humanização e futu-

ro em Paulo Freire: uma aproximação a Jürgen Moltmann. *Caminhos - Revista de Ciências da Religião*, v. 19, p. 71-87, 2021.

SPINOZA. *Ética*. São Paulo: Autêntica, 2009.

VEDOVOTO, Felipe Silva; RODRIGUES, Marinete Aparecida Zacharias. Tempo histórico, presentismo e escola: desafios para o ensino de história na contemporaneidade. *Perspectivas em Diálogo*, v. 6, n. 12, p. 114-126, 2019.

ZANDAVALLI, Carla Busato; OLEGÁRIO, Lilian Andressa Oliveira; OLIVEIRA, Brenda Tavella. Cartas a Paulo Freire: (des)esperança de professores(as) em tempos desinteressantes. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 4, n. 2, 2021.

NOTA

¹ Como Hegel, Ernst Bloch e Byung-Chul Han, para citar alguns exemplos.

Artigo submetido em 15 de maio de 2025.

Aprovado em 05 de julho de 2025.

