

Planejar a aula de História: gesto político, pedagógico e ético

Planning History class: political, pedagogical and ethical act

Planear clases de Historia: gesto político, pedagógico y ético

Nilton Mullet Pereira¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2280-1920>

Resumo: O artigo realiza um estudo sobre o ato de planejar, a partir da experiência docente em estágios supervisionados em História, de Ensino Fundamental e Médio, na universidade pública. Tal experiência implica elaborar, de maneira compartilhada, os planejamentos com os quais os estudantes ministrarão aulas em seus estágios. A partir do pensamento, sobretudo, de Deleuze, Foucault e Spinoza, procura-se examinar cada elemento que compõe o planejamento, tendo um exemplo de temática a ser seguida. Assim, o artigo desenvolve-se no sentido de pensar o planejar a partir da problematização e do afeto. Conclui-se que o planejar pode ser uma ação que ultrapassa os limites de estabelecer e definir temáticas, conceitos e processos históricos, na direção da criação e da problematização dos modos de vida que compõem o nosso mundo.

Palavras-chave: Planejamento. Estágio Supervisionado. Pensamento.

Abstract: This article is a study of the act of planning made from a teaching experience of History supervised internship in public university, which was realized with classes from Middle and High School. This experience includes preparing class plans with the students who are going to teach these classes. Drawing on the philosophies of Deleuze, Foucault, and Spinoza, this article seeks to analyze each element that constitutes planning, using a thematic example as a guide. The article develops a perspective on planning grounded in problematization and affect. It concludes that planning can extend beyond the mere establishment and definition of themes, concepts, and historical processes, toward the creation and problematization of the ways of life that shape our world.

Keywords: Planning. Supervised Internship. Thinking.

Resumen: El artículo presenta una investigación sobre el acto de planear. La investigación está basada en la experiencia docente en supervisión de prácticas curriculares de enseñanza en Historia, de la enseñanza básica (curso fundamental y medio brasileño), en una universidad pública. Esa experiencia docente ocurre con el planear de manera conjunta los planes de clase que han de utilizar los estudiantes en sus salas de clase de prácticas. Basándonos principalmente en el pensamiento de Deleuze, Foucault y Spinoza, este artículo busca examinar cada elemento que compone la planificación, tomando como referencia un tema específico. De este modo, el artículo se desarrolla en torno a la idea de pensar la planificación desde la problematización y la afectividad. Se concluye que la planificación puede ser una acción que trascienda los límites de la simple definición de temas, conceptos y procesos históricos, orientándose hacia la creación y problematización de los modos de vida que conforman nuestro mundo.

Palabras-clave: Planeamiento. Prácticas Curriculares de Enseñanza. Pensamiento.

¹ Doutor em Educação - UFRGS. Professor Titular da área de ensino de História, no Departamento de Ensino e Currículo, da FACED-UFRGS. niltonmp.pead@gmail.com

Introdução

Uma aula de História inicia pelo seu planejamento, e o planejar implica uma arte, a arte do recorte (Gil, 2022), como sendo o elemento vital dos movimentos que constituem o andamento da aula. Recortar é o ato criativo de historiadores e de historiadoras, pois ele incide sobre a matéria da pesquisa e do ensino de História, que é o tempo. O recorte se dá no Caos (Pereira, 2018), ou seja, nessa matéria bruta constituída pela realidade, pelo passado e por seus vestígios. É nessa matéria bruta multiforme que se pratica a História, que se recortam as temáticas e que se produzem os sentidos. O ato de recortar é, portanto, um gesto político, epistemológico, pedagógico e ético. Ele é o germe da invenção de um planejamento. Tudo se passa como se a arte do recorte precedesse o planejamento, fosse o seu a priori, porque a matéria bruta e multiforme do tempo é um mar infinito de sentidos possíveis. Essa é a verdadeira potência em si dos sentidos, um lado de fora (Deleuze, 1988), e, a partir dela, os sentidos são criados pelas forças e pelas linhas traçadas por historiadoras e professoras.

Este artigo quer passar a linha do recorte para pensar o planejamento em todos os seus elementos constitutivos. O gesto do recorte é político, uma vez que ele escolhe e estabelece uma política do tempo (Ávila, 2018), produzindo o que deve ser recortado e tematizado no tempo histórico. Essa escolha tem como causa uma política e, como efeitos, políticas de visibilidade e de dizibilidade; o gesto do recorte é também pedagógico, porque cria objetos para a sala de aula, produzindo currículos e situações de aprendizagem da História; e o gesto é ético, porque os efeitos do que se escolhe incidem nas subjetividades em processo de produção, que atravessam a sala de aula. Ao invés da mera delimitação temporal, o recorte é uma cisão no tempo, uma política que faz ver, mas também faz esquecer; uma forma pedagógica que expõe e apresenta questões para a vida; uma ética que sugere e cria modos de ser e de estar no mundo.

Se a aula inicia pelo planejamento, este começa pelo recorte. Se pudéssemos criar apenas uma pergunta disparadora para um plano de ensino, diríamos: “Que histórias queremos ensinar?”. Ao fazer tal pergunta, não estaríamos a mobilizar apenas uma certa quantidade de histórias recortadas do repertório infinito do tempo, mas seria um gesto, “uma arte de inventar o passado” (Albuquerque Júnior, 2007), uma arte de contar histórias (Krenak, 2020). Tudo se passa como se tal pergunta saísse de sua solene neutralidade para habitar o reino de uma sala de aula que redescobre a magia (Munduruku, 2020) e que “amansa o giz” (Xacriabá, 2020), porque a História, como uma ciência que pensa o tempo e a vida das pessoas, cria conceitos e os ensina. E, ao criar conceitos, a História cria certas maneiras de relação e de expressão do tempo. Tudo se passa como se o tempo fosse esse Caos, essa matéria bruta, como um turbilhão de forças selvagens (um lado de fora), como uma potência original, de onde recortamos formas de vida. O tempo, então, é movimento e continuidade; ao criar

um conceito revelamos um modo de ser do tempo, uma relação temporal, uma temporalidade, realizamos uma temporalização.

Parece ser nossa sina viver na complexidade do paradoxo, por um lado freamos o fluxo do tempo e criamos conceitos operadores da realidade, do passado; por outro lado, reconhecemos que esse passado e esta realidade são infinitamente excessivos em relação aos conceitos que criamos. Mas, criamo-los e recriamos o passado a partir deles. E o planejamento é um lugar onde tudo isso se torna problemas para ensinar e para pensar.

O objetivo deste artigo é apresentar uma experiência de criação de um planejamento, considerando todas as implicações teóricas de cada etapa da criação. Ele deriva de uma longa prática docente, com turmas de Licenciatura em História, mais especificamente em estágios de docência, nos quais o planejamento é um centro importante de preocupação e de criação. Trata-se de uma pesquisa-ação, de uma pesquisa-problematização da prática docente e da invenção do planejamento das aulas de História.

Desse modo, a partir de um recorte determinado, seguir-se-ão todas as implicações políticas, pedagógicas e éticas, no processo de descrição de cada etapa de produção do planejamento. O problema (Rocha, 2015) e o afeto (Spinoza, 2017) serão as linhas de força que guiarão a criação do texto. O problema consiste em tornar o perguntar aquele elemento que movimenta a sala de aula e faz dela o lugar do pensamento; enquanto o afeto é o que permite pensar nos efeitos corporais da aprendizagem que se segue do que foi planejado, quando se torna um afeto ativo e se revela uma ética...

Um recorte no Caos — Planejar a aula de História

A temática

A imaginação de uma temática é o momento do planejamento em que estamos prestes a elaborar um recorte temporal e espacial, de uma só vez. Entretanto, o recorte temático, hoje, tem sido fonte de ampla contestação pela historiografia e pelo ensino de História. Não se trata apenas de um recorte no tempo, para dar sentido a uma ou mais durações, nem mesmo se trata de criar um laço definitivo com um espaço determinado. O recorte temático, no campo do ensino de História, compreende uma duração atravessada por múltiplas temporalidades (Koselleck, 2006), por uma diversidade de agentes e, sobretudo, por questões que indicam os gestos político, pedagógico e ético do planejamento da aula de História. Evidentemente, ao elaborar um recorte, assim como os historiadores (Barros, 2013), professoras e professores de História estão submetidos a determinadas regras e convenções de escrita e, particularmente, aos determinantes da cultura escolar (Silva, 2006). O que pensamos é que a criação de um recorte temático pode surpreender tais convenções e regras,

alargando as possibilidades problematizadoras dos temas e da própria aula de História, ultrapassando os limites das regras e das convenções.

Desse modo, o recorte problematiza a História como narrativa, e o passado e o presente como dimensões temporais. A partir daí, esse recorte imagina o questionamento de relações que se deram no passado e que ainda permanecem no presente ou relações que se deram no passado, mas que se mostram diferentes em relação ao presente. O que temos é um recorte/questão ou um recorte/problema, sendo que o problema antecede o próprio recorte. Todo recorte temático é um modo de questionar o que existiu e o que existe e do modo como se pretende que exista. O passado, o presente e o futuro irrompem, ao mesmo tempo, na lâmina que recorta. Ela não é neutra, ao contrário, questiona do ponto de vista político, pedagógico e ético a matéria bruta do tempo. Esse recorte também é interseccional, ou seja, pensa a realidade em termos de dimensões raciais, de classe e de gênero.

O exemplo que vou utilizar considera um tempo recortado em presente, passado e futuro, redefine os agentes históricos em questão e incorpora um ensino interseccional, sem esquecer que ensinar História consiste numa crítica do passado e do presente, bem como das possibilidades de futuro.

“O movimento negro no período da Ditadura Civil-Militar”. Eis o exemplo de recorte temático que sugiro. Dito assim, como uma breve frase que coloca um sujeito, o movimento negro, em um momento histórico determinado e conhecido, à época da Ditadura, pode parecer que o recorte temático é demasiado simples, porém é preciso analisar seu teor de surpresa em relação aos currículos do ensino de História. A temática escolhida foi um recorte profundo, interseccional e anticolonial. Ademais, ela problematiza a própria ideia de movimento social, no período da Ditadura e hoje, uma vez que os currículos deram visibilidade, historicamente, ao movimento operário e ao movimento estudantil, esquecendo outros movimentos sociais, como o negro. Logo, temos aí uma crítica ao passado, que se esquivou, por tanto tempo, de oferecer linhas de força que dessem visibilidade e dizibilidade ao movimento negro; do mesmo modo, o presente é amplamente problematizado, uma vez que o esquecimento em relação às pessoas negras é triste permanência que ainda povoa nossas salas de aula; por fim, tal recorte aponta uma linha nova no futuro: o futuro de um protagonismo das pessoas negras, vistas como agentes e sujeitos da história, e, ao mesmo tempo, um mundo futuro fundado em uma crítica ao racismo, ao capitalismo e à discriminação, que atravessam os nossos esquecimentos. Uma temática assim pensada abrange os dois elementos que sustentam esta argumentação: consiste em uma temática amplamente problematizadora, do tempo, porque ensaia uma linha que atravessa o passado, o presente e o futuro; uma temática que envolve a interpretação científica na potência dos afetos. Ou seja, um tema que se apresenta ao ensino, no bojo de um

planejamento e quer afetar alegremente os estudantes, quer provocar afecções positivas, quer aumentar a potência de ser e de existir das pessoas. O tema em questão, apresentando o protagonismo das pessoas negras no passado e no presente, afeta alegremente as crianças e jovens que se veem ali representadas, que imaginam seu mundo muito mais criativo, produtivo e alegre do que nosso calculado esquecimento jamais foi capaz de fazê-lo. Destaca-se a importância de fazer da sala de aula onde o tema será abordado, considerando seu potencial para pensar as relações étnico-raciais, um espaço seguro e de respeitabilidade, conforme enfatiza Rosa (2021, p. 13):

Sem dúvida, a primeira medida que tenho buscado tomar naquelas atividades de Ensino de História que tenham o objetivo de educar para as relações étnico-raciais é fazer da sala de aula um ambiente seguro para falar das temáticas raciais. Isso implica da parte do docente esforços redobrados no que diz respeito ao cuidado e à sensibilidade para que nenhum aluno se sinta atacado ou ofendido, e também exige a capacidade de intervir caso isso aconteça.

Por que ensinamos as temáticas que ensinamos?

Um planejamento sempre tem uma justificativa, ou seja, uma exposição das razões teóricas que justificam ensinar tal temática ou tais temáticas recortadas pela professora, pelo professor. Tais razões são epistemológicas, também são pedagógicas e são éticas, ainda que possam ser muito mais. Zavala (2016) defende a complementaridade entre as teorias da História e as teorias da prática dos próprios professores, considerando que há especificidade em cada uma delas, sem pretender aprofundar o antigo dilema entre o acadêmico e o docente. Entretanto, Zavala (2016) nos permite renovar a importância da teoria na aula de História e, em nosso caso, no planejamento. Desse modo, a justificativa teórica, tão pouco visível nos planejamentos que observamos no campo dos estágios de docência, é elemento fundamental, porque permite não apenas transitar pelas teorias da História e mesmo considerar as teorias de professores, como também nos deixar afetar por outras teorias, filosofias e cosmologias que não sejam europeias ou eurocêntricas. Tudo se passa como se, ao elaborar um planejamento, ao criar uma aula, professoras e professores de História precisassem responder: “O que é História?”; “Por que precisamos de História?”; “Por que ensinamos História?”; “Como compreendo que os jovens aprendem História?”; “O que é aprendizagem?”; “Quais os efeitos éticos e políticos que espero que os estudantes aprendam sobre o tema proposto?”; “Quais pensadoras ou pensadores, dos mais diversos campos, utilizo para responder às perguntas anteriores?”; “Que temáticas devo recortar para aumentar a potência de ser e de existir dos estudantes?”.

Cada uma dessas perguntas está relacionada a um conjunto de lugares de saber, algumas são respondidas pela teoria da História, outras pelo campo do ensino de História e outras ainda podem estar no campo da Pedagogia ou mesmo da Filosofia e mais, podem estar nos conhecimentos de

cosmologias afro-indígenas (Roda, 2016) ou no perspectivismo ameríndio (Viveiros de Castro, 2015). Enfim, são muitas fontes de conhecimentos que se cruzam para justificar e para pensar um planejamento para a aula de História. Isso demonstra a complexidade de um plano e do ensino de História. É importante não ter apenas como fundamento as teorias ou as cosmologias do chamado mundo ocidental, eurocêntricas, pois outras metafísicas e outras cosmologias, ainda pouco conhecidas no mundo acadêmico, inclusive dos cursos de História, são fundamentais no sentido de ampliarem-se as leituras da realidade propostas pelo campo teórico. Logo, um planejamento se justifica também pelos modos de pensar da cosmologia do povo Yanomami (Kopenawa; Albert, 2015) ou pelas cosmologias dos povos de Quilombos (Santos, 2020) ou pela filosofia Ubuntu (Noguera, 2012). Ou seja, as respostas para perguntas como “O que é a História”; “Como conhecemos a realidade?”; “O que é o ser?”, e outras, são cada vez mais complexas, quando as professoras e os professores se envolvem em maneiras diversas de ver e de entender o mundo. Sair do círculo fechado do eurocentrismo é um modo de criar aulas, objetivos e problematizações que ampliam mais a vida, as possibilidades de existência e as relações entre os seres do mundo (Pereira; Torelly, 2023).

Do mesmo modo, um planejamento interseccional, um planejamento problematizador se envolve nos debates do feminismo, do pós-colonialismo, dos movimentos sociais diversos, operário, LGBTQIA+, negro e indígena e tira daí lições vitais para pensar o tempo e suas múltiplas temporalidades. Espera-se, portanto, que, ao planejar, a teoria deixe de ser apenas um elemento acadêmico e estranho à realidade da sala de aula e passe a ser o modo como o mundo é criado, como o passado é inventado e como o futuro é esperado. Isto é, um conjunto de referenciais teóricos que sejam modos de ver e de existir no mundo, por isso, quanto mais complexos e quanto mais diversos sejam, mais condições de ampliar o real e mais potencializam a vida.

Objetivos e direitos de aprendizagem

Os objetivos que são estabelecidos no planejamento decorrem, evidentemente, do recorte temático e do arsenal teórico que justificam as escolhas epistemológicas, políticas e éticas da professora e do professor. Teoria e recorte definem o que se pretende que os estudantes estudem e aprendam, relativamente à temática recortada e conforme os referenciais teóricos que servem de fundamento do plano. Objetivar pode parecer uma tarefa demasiado limitadora, mas, em um planejamento cujo elemento teórico central é a abertura à multiplicidade da vida e às vozes do mundo, estabelecer os objetivos passa a ser uma atividade de criação, tanto de relações com o passado e com o presente quanto de invenção de possibilidades de futuro. Os objetivos cortam fundo na ideia de aprendizagem, pois eles são um modo de o plano explicitar ao público o que supõe que sejam os melhores direitos de aprender, por parte dos estudantes (Giuriatti; Stecanela, 2022). Logo, quando pensamos em

objetivos, pensamos em direitos, mais do que em deveres de aprender. A própria BNCC, desde sua primeira versão (Pereira; Rodrigues, 2018), tem mostrado os direitos de aprendizagem como elementos vitais da organização curricular. Esses direitos de aprendizagem estão descritos nas mais diversas legislações educacionais, desde a Constituição Federal. Enfatizo as Leis 10.639 e 14.645, que oportunizam o direito à história do Brasil, considerando que as histórias dos povos indígenas e das pessoas negras, bem como da África, são histórias que o Brasil tem silenciado, às quais os próprios currículos e os planejamentos de professores e professoras têm deixado pouco espaço. Os objetivos, portanto, são modos de acessar a aprendizagem da história de cada um, de povos e de pessoas silenciadas pelos currículos até então, dos trabalhadores, das mulheres, das pessoas LGBTQIA+, das pessoas negras e dos povos indígenas. Trata-se do direito ao respeito aos modos de ser e de existir de cada um, em suas irrepetíveis singularidades. Portanto, cada objetivo de aprendizagem criado está relacionado aos direitos que os jovens têm de olhar para si mesmos, de ter uma história, de se sentirem afirmados em relação aos seus mundos e aos lugares onde vivem e, ao mesmo tempo, de explorar outros mundos, outros modos de vida e outras histórias.

Desse modo, penso que os objetivos podem ser definidos por diversas categorizações, seleciono três que entendo fundamentais. São eles: objetivos historiográficos, afetivos e éticos. O que chamo de objetivos historiográficos são aqueles relacionados, especificamente, aos conteúdos históricos de ensino, que objetivam ensinar tanto processos quanto conceitos, por exemplo: “Conhecer as características do movimento negro e suas principais demandas, nos anos 1970 e 1980, no contexto da Ditadura Civil-Militar”. Pode-se ainda apresentar um exemplo relacionado às aprendizagens conceituais: “Desenvolver a ideia de que a história é resultado da ação das pessoas comuns”. Os objetivos afetivos dizem respeito às afecções produzidas nos estudantes pelo conteúdo de aula e às relações que foram ensejadas, assim o afeto diz respeito ao aumento ou à diminuição da potência de viver e de existir dos estudantes. A ideia do objetivo é sempre provocar afetos alegres, que aumentem a força de vida dos estudantes. Como exemplo, eis o seguinte: “Desenvolver a autoestima das crianças, através de biografias de lideranças do movimento negro, de modo a produzir pertencimentos e representatividade”. Os objetivos éticos estão relacionados ao olhar para si mesmo, ou seja, o quanto o conteúdo estudado e suas relações possibilitam um olhar do estudante para si mesmo, desenvolvendo o elemento da autocritica e da autoavaliação. Acerca disso tem-se o seguinte exemplo: “Desenvolver a autocritica, como elemento central da aprendizagem, para estudantes e professoras, na medida em que se consiga ver como ações cotidianas sustentam o racismo estrutural”. Por fim, considero que os objetivos expressam, ao mesmo tempo, provocações de aprendizagem e direitos de aprendizagem.

Problematizar é pôr a aula em movimento

Problematizar é um modo de perguntar ao passado, ao presente, ao futuro. Tudo se passa como se a aprendizagem tivesse como elemento principal a pergunta ou o problema. Criar problemas, portanto, é uma competência vital, pois ela exige atravessar o tempo, criando questões para a atualidade. Para problematizar, é necessário conceito, teoria, saberes, memórias, experiências, uma vez que são essas coisas todas que nos permitirão fazer perguntas para a realidade. Problematizar faz parte do processo inventivo das professoras de História, porque supõe um olhar, supõe olhares, supõe objetivos, supõe uma postura política, ética, cosmológica e epistemológica em relação ao tempo e à vida. “Você conhece manifestações de resistência do Movimento Negro Unificado contra a Ditadura?”; “Qual a importância desse movimento de resistência, hoje, para a vida das pessoas negras, no Brasil?”; “Por que o movimento negro foi invisível até pouco tempo, nos estudos sobre a Ditadura Civil-Militar?”. Os exemplos implicam uma série de supostos, em geral coadunados a uma postura política diante do currículo oficial; uma postura ética e política de crítica às formas de exclusão; um conhecimento conceitual sobre movimentos sociais; uma concepção teórica sobre a História; uma compreensão de qual o papel da aula de História na vida das pessoas em geral e na vida das pessoas negras em particular. Os problemas apresentados abrem outras possibilidades teóricas e cosmológicas, pois implicam uma abertura às formas de conhecimento e de pensamento dos povos africanos, dos povos da diáspora negra, das pessoas negras, no Brasil. Incluem-se nisso suas religiosidades, suas filosofias, suas cosmologias.

Sobre os conceitos

Criar conceitos é o que faz a ciência, desde a Arte até a Física. Os conceitos estão, obviamente, em um fluxo contínuo de criação, pois nunca se estabilizam (Kosseleck, 2006). Ainda que criar um conceito seja um modo de frear o movimento da realidade, ao defini-lo e dar-lhe um nome (por exemplo, o conceito de Ditadura ou de Ditadura Civil-Militar procura expressar a realidade brasileira entre 1964 e 1985), esses conceitos mudam de significado e de significantes, dialogam com outros nomes e outras realidades, e servem para expressar outras realidades em outras épocas. Enfim, os conceitos mudam, tal como mudam as realidades e, no caso da Ditadura, até mesmo os significantes mudam, hoje a historiografia (Reis, 2010) pensa que Ditadura Civil-Militar expressa melhor o que aconteceu no Brasil de 1964 até 1985, ao invés de apenas Ditadura Militar. Os conceitos são operadores importantes que nos auxiliam a ler e interpretar a realidade do passado e do presente. Logo, são dotados de potencial político (também epistemológico e ético), uma vez que, ao nomear a realidade, criam temporalizações, limitam o que se pode ver e dizer, como se se produzisse um arquivo

(Foucault, 1987) de onde a linguagem cria modos de vida. Professores de História sabem que o tempo e o real são a matéria bruta, a energia vital de onde os sentidos são produzidos, logo, o tempo e a realidade são sempre recuados em relação ao que deles se diz, são sempre em excesso em relação aos sentidos criados pelos conceitos. E é por isso que os conceitos, em vez de representar (Deleuze, 2017), expressam o passado, o tempo, o real e, ao expressar, não simplesmente representam, criam o mundo que vemos e que dizemos. Por isso, a importância de abordar conceitos relativos à temática do movimento negro no período da Ditadura, tais como “Movimentos Sociais”, “Ditadura”, “Racismo”, “Branquitude”, “Ditadura Civil-Militar”.

Recursos e metodologia

Os recursos são os instrumentos que utilizamos para auxiliar a expressar o passado, o presente, a história, em sala de aula (na verdade, em qualquer espaço). O jogo Carcassonne, por exemplo, pode ser um recurso que expressa verdade sobre o passado medieval, mas, ao mesmo tempo, pode ser um documento histórico. O filme *Marighella*, por exemplo, expressa verdades sobre o passado da Ditadura Civil-Militar. Um texto didático, uma imagem, também expressam verdades sobre o passado. Nenhum desses recursos, contudo, prescindem de uma articulação com a explicação e com a interpretação criadas pela historiografia. Os recursos auxiliam na força da expressão da verdade sobre a história. O hino ao Movimento Negro Unificado (MNU), de Nethio Benguela, expressa o passado e o presente do movimento negro, ao permitir a problematização do racismo e a criação de novas relações entre as pessoas, produzindo afirmação e pertencimento.

HINO AO MNU

Nethio Benguela

A certeza de ser Movimento,
Negro Unificado,
A malícia de ter no pensamento,
Toda luta do passado.
Na praça, palanque,
Ecoa pelos ares,
O grito da negrada,
Zumbi não morreu,
Ora viva Palmares!
Nossa luta unificada.
Há! que sabor deve ter,
Um pedaço, espaço no poder.
E se poder é bom,
Negro também quer o poder,
Cantando em alto tom,
Negro também quer o poder

Os recursos podem, por vezes, informar verdades diferentes e até opostas àquelas que apresentam a verdade construída pela historiografia, mas é o diálogo e as tensões entre os recursos e a historiografia o que permitirá fazer determinado recurso cumprir o seu papel no processo de aprendizagem da história.

A metodologia, por sua vez, incorpora tudo o que se disse até agora, pois ela consiste em um conjunto de procedimentos que realizamos para fazer o passado (também o presente) aparecer em sala de aula, o passado histórico e o passado prático (White, 2014); a história e a memória; os conhecimentos decorrentes da pesquisa acadêmica e os conhecimentos decorrentes de povos, comunidades, movimentos sociais, que também precisam estar na sala de aula a problematizar o mundo, a criar soluções e imaginar futuros. A metodologia nos permite imaginar como ocorrerão as aulas. Seu modo de funcionamento. Sua sequência. Os debates, as leituras, os estudos de fontes, o modo e o grau da nossa escuta e a articulação entre todos os elementos que compõem o planejamento.

Avaliação

Geralmente, supomos que a avaliação ocorre durante todo o processo de uma aula ou um trimestre ou ano. Não é incorreto pensar assim, uma vez que, ao conhecer cada estudante, através de suas respostas, seus comportamentos, sua oralidade, sua escrita, seus afetos, estamos avaliando, aprendendo a conhecer suas possibilidades, seus limites, suas dificuldades em relação, sobretudo, ao conhecimento histórico, e também em relação à sua própria história, suas posturas diante da vida e da realidade (Andrade; Bomfim, 2023). Mas, também precisamos de momentos de formalização da aprendizagem em História. Esses momentos são diversos e podem se apresentar de muitas maneiras: provas, trabalhos orais, trabalhos escritos, leituras, desenhos etc. Tais avaliações podem ser expressas com notas, conceitos ou pareceres. Poderíamos pensar em um momento, depois de diálogos, debates, exposições, leituras de documentos, escrita, oralidade, leitura, em que as estudantes são convidadas a elaborar dois cartazes sobre o movimento negro, um deles precisa ter imagens e texto que evoquem as reivindicações do movimento na época da Ditadura Civil-Militar e, o outro, deve ter texto e imagens que digam respeito ao contexto do Brasil de 2024. A proposição avaliativa implica operar com os conceitos aprendidos e demonstrar como o encontro com a temática recortada permitiu uma ampliação das forças de ser e de existir dos estudantes.

Referências

As referências são um conjunto muito diverso, pois, geralmente, implicam livros ou artigos que expressam tanto o conhecimento histórico quanto os conceitos teóricos que utilizamos. Contudo, podem ser muito mais do que isso, podem ser vídeos, músicas, relatos de memórias, por exemplo. As

referências são fontes de estudo da professora, não apenas livros ou materiais escritos, nem tampouco apenas materiais que se refiram à História. Podemos nos utilizar de pessoas das comunidades, com quem aprendemos também sobre o passado e sobre o presente; práticas culturais de povos e grupos sociais; nossas próprias experiências de vida ou experiências de vida de outras pessoas e de estudantes; saberes da Antropologia, da Filosofia, da Física e, sobretudo, de diferentes cosmologias, de diferentes povos. Ao mesmo tempo, podemos usar o site do MNU (2023) como uma importante referência e um vídeo de uma fala de Nilma Lino Gomes (Polêmicas Contemporâneas, 2019). As duas referências oferecem teoria e conceitos para pensar o movimento negro e a vida em geral.

Planejamento, o problema e o afeto

Planejar consiste em fazer um recorte no Caos, o que chamamos de matéria bruta (o tempo, a realidade, os vestígios) de onde historiadoras e professoras produzem os sentidos. Ao recortar, o planejamento desacelera o movimento e a continuidade do tempo, para criar conceitos e formas no mundo (processos históricos, causas, relações, efeitos, explicações, interpretações). Desse modo, tais conceitos constituem o que se pode ver e o que se pode dizer, em um contexto histórico determinado. Ou seja, planejar consiste em limitar o olhar e o dizer, o ver e o falar, o modo como definimos a história, as histórias que contamos dos povos e as nossas relações com eles, além de propor maneiras de agir no mundo e na vida. Logo, planejar é um ato imerso em relações de poder e de saber. Ao produzir saberes (formas e conceitos), o planejamento o faz a partir de forças que constituem o dizível e o visível (Deleuze, 1988).

Será que é apenas isso mesmo? Planejar como força limitadora do que se pode saber sobre o mundo, sobre a história, sobre o tempo? Será que planejamos sempre e apenas dentro dos limites dos estratos de saber e dos diagramas de poder?

Quando Deleuze imaginou a obra de Michel Foucault e a descreveu, a seu modo, em livro publicado, pela primeira vez, no ano de 1988, como uma arqueologia dos saberes e uma genealogia dos poderes, pensou em como a linha do saber e a linha do poder constituíram modos demasiado limitadores da vida. Os estratos de saber são formações históricas que dão a ver e a dizer, que possuem formas de conteúdo e formas de expressão, que criam um conjunto de fronteiras aos discursos e às ações, em contextos históricos determinados. Esses estratos têm como *a priori*, relações de forças, diagramas de poder que lhes são imanentes. Tais relações de força são informais, *a priori* em relação aos saberes, funcionam como a energia que faz ver e que faz dizer, estabelecendo territórios por onde andamos, conhecemos, falamos e vemos. São, portanto, essas relações de saber e poder que permitem,

na leitura Deleuziana de Foucault, imaginar como se produz o que se diz e o que se vê, como se criam os conceitos, como se constituem as formações históricas.

Se supormos que nada escapa às disposições do saber e do poder, como se pode criar novidades no mundo? Como se pode pensar de outro modo, se tudo o que se pode dizer e se pode ver está diagramado e estratificado?

Se aceitarmos essa ideia, o planejamento consistiria apenas em um instrumento pedagógico que estratifica saberes e cria territórios a partir de onde se fala sobre História, se temporaliza o tempo e se problematiza a vida. O planejamento seria uma formação a propor diferentes modos de representar o tempo, limitados pelo que se pode dizer no interior de um diagrama de poder. Assim, seria o planejamento um modo de territorializar histórias, epistemologias, modos de imaginar o futuro, relações entre os seres do mundo e tantas outras coisas mais.

Se fosse apenas isso, onde estariam as forças das problematizações, a fratura promovida pelos recortes temáticos e a criatividade dos objetivos?: “Aqui estamos, como sempre incapazes de ultrapassar a linha, de passar para o outro lado [...] Sempre a mesma escolha, ao lado do poder, do que ele diz e faz dizer” (Deleuze, 1988, p. 101).

Aqui estamos, sempre limitados por contextos, por poderes que produzem saberes e visões de mundo. Seria mesmo verdade que Foucault chegou ao limite? E se chegou, como pensou de outra maneira? Será que nosso planejamento é apenas um instrumento do poder e do saber estratificado?

A resposta de Foucault foi o lado de fora, a dobra da subjetivação, uma maneira de vergar a força contra ela mesma. Pensar e sentir com o lado de fora (Foucault, 2009). Então, foi aí que, além do eixo do saber e do eixo do poder, Foucault imaginou um novo eixo, uma nova descoberta, a Ética e a Vida, o cuidado de si, um domínio de si sobre si mesmo, a força se debatendo contra ela mesma. A dobra da subjetivação e um lado de fora, no lado de dentro. Quando uma tempestade de forças do fora é sugada para dentro. As forças do lado de fora são tempestuosas, não estão catalogadas no diagrama, pois, do lado de fora, não há definições, nem estratos, nem nenhuma matéria formada. É como se fosse a matéria bruta, uma energia infinita, uma potência infinita de afetar e de ser afetado, habitando uma virtualidade que resiste às estratificações do saber e às diagramações do poder e, ao mesmo tempo, lança novas linhas de saber e de poder no mundo atual.

Quando o si mesmo verga a força, em uma agonística, em uma guerra de si contra si, é o movimento de uma ética que acontece, a relação consigo e a força se volta contra ela mesma e constrói uma existência estética. Uma arte de se constituir, debatendo-se contra os poderes, contra os diagramas, contra toda a matéria formada, para criar outras formas de vida. Evidentemente que a subjetividade deriva sim das relações de poder e de saber, mas, na relação consigo, ela deixa de depender delas.

O que acontece com o planejamento, quando se descobre que a vida, sua sina, é se debater contra os poderes? Quando se imagina que há um lado de fora, onde as forças se afetam sem definições, sem nomes, sem contextos? Quando uma ética entra em jogo para construir a relação consigo que ultrapassa os limites dos estratos de saber e das relações de poder, pronta a criar novos territórios?

É aí que Foucault toma um rumo vital, o rumo do pensamento. Pensar é experimentar, é problematizar. O sujeito ético que pensa, problematiza a si mesmo e imagina outros mundos, outros territórios. Porque o pensamento pensa o impensado, não o “mesmo”. Porque o “impensado é o lado de dentro do pensamento. Sem o impensado não há pensamento”.

O poder e o saber criam territórios, estabelecem limites, é verdade, contudo, a experiência, o pensamento e a problematização resistem, porque a vida é o nome da resistência. Como afirma Deleuze (1988, p. 127), pensar o passado contra o presente, resistir ao presente, não para um retorno, mas “em favor, espero, de um tempo que virá”. “O pensamento pensa sua própria história (passado), mas para se libertar do que ele pensa (presente) e poder, enfim, ‘pensar de outra forma’ (futuro)”. Ou seja, pensar implica se espantar com o que é familiar, uma espécie de vertigem e assombro, porque “o pensamento desnaturaliza, afasta o torpor e convida a compartilhar sentidos” (Pacievitch; Pereira, 2021, p. 07). Dessa maneira, pensar é resistir, é o que faz a vida, que escorre por entre as frestas do poder e do saber. O pensamento é um afeto de si para si mesmo, uma dobra da força, um afeto ativo (Spinoza, 2017), sua natureza é resistir aos poderes.

Eis que esse Foucault (2004), de uma estética da existência, permite-nos supor uma vida e novidades que ultrapassem os limites do saber e do poder, para criar outros territórios, possibilitando-nos imaginar um movimento de desterritorialização e de novas territorializações. É o que faz o planejamento. Os problemas que ele coloca diante das temáticas que recorta são os seguintes: “que posso eu saber, ou que posso eu ver e enunciar em tais condições de luz e de linguagem?; que posso fazer, a que poder visar e quais resistências opor?; que posso ser, de que dobras me cercar ou como me produzir como sujeito?”.

O que pode um planejamento, recortado sob certas circunstâncias de luz e de linguagem? O que podemos incluir nele, a fim de promover e provocar resistências, de tal modo que as subjetividades que ele enseja criar sejam mais voltadas à vida e menos ao poder?

Ao invés de uma submissão aos saberes e aos poderes, uma potência que faz conhecer as condições que nos fazem dizer, ver e poder, em determinado momento histórico. Um planejamento cria formas de pensar e também de sentir, ele provoca o pensamento e os afetos. Abandona o mundo sacralizado, de um pensamento sem corpo e sem afetividades, para criar situações didáticas onde o corpo e a mente ajam sobre o mundo, experimentam novos encontros e, ao mesmo tempo, compreendam as condições de luz e linguagem com que, no território que ocupam, falam e veem.

Todo planejado problematiza, não apenas para refletir, mas para experimentar e pensar, ultrapassando a tórrida linha do poder e do saber.

Conhecer o movimento negro no período da Ditadura Civil-Militar não consiste apenas em um movimento intelectual, que se daria em uma neutralidade em relação aos encontros, aos corpos e à vida. Nem apenas com o conhecimento das condições históricas, as condições de luz e visibilidade que estabelecem o que se pode ver e dizer. Aprender sobre o movimento negro no período da Ditadura Civil-Militar implica ter um encontro com os conceitos relativos a esse conteúdo, os processos históricos descritos e também com as linhas de força dos acontecimentos que brotam daí e afetam estudantes e professores. Linhas como a luta pela liberdade, a luta pelo direito de existir, pelo direito de olhar para si mesmo com afirmatividade. Todas essas linhas são afecções que brotam dos encontros da sala de aula de História, enquanto se está a debater o referido conteúdo. Certamente, muitas outras linhas brotam, muitos encontros e afetos que não saberemos mostrar, dizer ou simular, porque estão no ato e na casualidade dos encontros. O importante é imaginar que estamos envolvidos em um mundo em que a nossa essência coincide com nossa existência (Spinoza, 2017). Ou seja, somos corpos desejantes, que insistem em se manter em si mesmos, que insistem em existir, em viver e essa é a nossa força e perfeição.

Os encontros que temos podem nos afetar alegremente ou tristemente e isso é necessário. Entretanto, podemos conhecer o mundo e a natureza e, ao conhecê-los, entender a nós mesmos: o que podemos? Qual nossa força de afetar e de sermos afetados? O que queremos além do que somos? Como podemos provocar encontros com o que nos convém, com o que nos fortalece, mais do que encontros com o que nos diminui? Enfim, como a aula de História pode afetar com alegria cada estudante e cada professora? De que modo ela pode aumentar a potência de vida de cada um? Eis as perguntas vitais que se colocam no início de cada ato, de cada agir, de cada provocação, de cada planejamento.

Enquanto modo, isto é, enquanto grau da potência de criação da Natureza naturante, o humano é um ser desejante, força igualmente criadora, capaz de variar, modificar e se modificar e construir a si mesmo, desde que ligado à sua essência, isto é, à potência infinita de criar. Decorre daí uma antropologia vitalista, cuja natureza criadora pode fazer dos encontros com os demais uma experiência de modificação de si e do mundo, produzindo singularidade (Barreto; Pelbart, 2023, p. 6).

Nesse sentido, o planejamento quer que cada estudante seja capaz de tornar a busca do conhecimento um processo ético, ou seja, que possa fazer de todo novo encontro com conhecimentos alheios, estranhos ou familiares, uma maneira de olhar para si mesmo, de tal modo a conseguir entender sua força, sua potência de afetar e ser afetado. Ao mesmo tempo e como decorrência desse processo ético, o planejamento pode provocar pensar sobre as relações entre os seres do mundo, na

medida em que permite a compreensão dos saberes e dos poderes que constituem o que se pode falar e ver em dado momento. É aí que o planejamento possibilita o ultrapassar desses poderes e saberes, na perspectiva do futuro, da criação de novas relações entre os seres.

Logo, estudar sobre o movimento negro no período da Ditadura Civil-Militar envolve encontros que ativam esse processo ético, pois, além de mostrar os saberes e os poderes que determinam nosso olhar sobre o movimento negro e, mais importante, o nosso olhar sobre o protagonismo das pessoas negras, no passado, no presente e no futuro, aponta-nos para uma constituição de nós mesmos como quem busca em nós, e nos outros, generosidade, linhas de resistência e afirmação da vida e da existência.

Conclusão

Criar temas, criar problemas, objetivos, conceitos, procedimentos, avaliação, eis elementos variáveis de todo o planejamento. A singularidade do que pretendi apresentar situa-se na ideia de que planejar é um ato, uma ação decorrente de uma força da natureza, que quer afetar positivamente os encontros que se vão estabelecer em sala de aula. O elemento central do planejamento quer permitir aos estudantes pensar e, sobretudo, pensar eticamente sobre si mesmos e sua relação com os seres do mundo. Planejar deixa de ser uma mera apresentação dos conteúdos a ensinar, seus modos e os procedimentos utilizados. Um planejamento que quer ser um instrumento do agir, do sentir, do pensar e do existir. Tudo se passa como se o planejamento, o recorte histórico contido nele, funcionasse como um corpo que provoca afecções nos estudantes e que estes, a partir de tais afecções, pudessem experimentar a alegria e, desse modo, ampliar suas forças de agir e de existir no mundo. Ao mesmo tempo, que esse mesmo planejamento pudesse permitir que cada estudante conseguisse entender o quê, quais encontros lhes permitem mais potência de existir, ou seja, como a entender as causas da sua alegria.

A problematização e o afeto se cruzam exatamente onde problematizar significa afetar alegremente, de tal forma que a sala de aula se constitua em espaço onde os desdobramentos do planejamento funcionam como forças que produzem alegria e ideias adequadas sobre o mundo, neste caso, especificamente, sobre o movimento negro e sobre a história do Brasil.

O planejamento é um interior, um lugar de limites, um plano descrito em uma tela de um computador ou mesmo em algumas folhas de papel, mas trata-se de um interior habitado por um exterior mais distante, mais complexo e mais múltiplo do que se pode imaginar. O planejamento é um dentro que abriga um fora, um turbilhão múltiplo de forças de vida, que excedem a qualquer estrato de saber e qualquer diagrama de poder, forças que vêm de fora para recriar o mundo e preenchê-lo

de novos territórios. Tudo se passa como se o plano, um plano, algo organizado e formatado, convivesse, de dentro, com uma tempestade de forças se afetando mutuamente e recriando os sentidos. É que esse interior não é simplesmente habitado por objetivos ou conceitos, ele é habitado por seres que pulsam e que afetam quem se encontra com eles. Seres, como o movimento negro, que aparecem como uma força turbilhonar a destruir formas que, nos estratos de saber nos quais vivemos, tendem a impedir sua existência, com o silêncio, como o esquecimento, mas, também, com a força do racismo e do capital. O movimento negro chega como um movimento que desconstrói as discriminações construídas e definidas do racismo estrutural. O movimento negro, e todos os seres que brotam dele, resistem. O planejamento carrega a vida que resiste ao poder. Ele dobra para o seu interior um fora que é matéria móvel e animada, forças que não cessam de subverter e de derrubar diagramas (Deleuze, 1988). Forças do lado de fora que não cessam de se estratificar, criando novos territórios. O que brota desse dentro do planejamento, dos seres viventes que passam a existir com o conteúdo do movimento negro, são linhas de resistência, linhas de vida. E elas permitem novos encontros, novas experiências e novos territórios. Eis a vida se desdobrando a partir do próprio planejamento!

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria de História. Bauru: Edusc, 2007.

ANDRADE, J. A. de; BOMFIM, M. Problematizando a avaliação no ensino de história: contribuições ao debate sobre a aprendizagem da história ensinada. **História & Ensino**, v. 28, n. 1, p. 09-17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2022v28n1p009-017>. Acesso em: 26 fev. 2024.

ÁVILA, A. L. O fim da história e o fardo da temporalidade. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 243-266, jul./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018243>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BARRETO, A. V. B.; PELBART, P. P. Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinosa e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. e280032, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280032>. Acesso em: 26 fev. 2024.

BARROS, J. D. **O Tempo dos Historiadores**. I. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 296 p.

DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2017. (Série Coleção Trans).

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. I. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. O pensamento do exterior. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos III**. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GIL, C. Z. V. et. al. **Questões desestruturantes do ensino de história**. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

GIURIATTI, P.; STECANELA, N. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1137-1159, jul. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000301137&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 fev. 2024.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Trad. Beatriz Perrone-Moisés; Pref. Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOSSELLECK, R. **Futuro passado**. Contribuições à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MNU. Movimento Negro Unificado. **Sítio eletrônico**. 2023. Disponível em: <https://mnu.org.br/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

MUNDURUKU, D. Da gênese de Vêxoa. In: TERENA, N. (Cur.). **Vêxoa, Nós sabemos**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2020. p. 127-142.

NOGUERA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética. **Afroperspectiva**, Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/358>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PACIEVITCH, C.; PEREIRA, N. M. Linhas de criação em uma aula de história: o paradoxo do pensamento diante do dispositivo de banalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226080, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147226080. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186954>. Acesso em: 09 mar. 2024.

PEREIRA, N. M. 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, 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4512>. Acesso em: 17 mar. 2024.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3494>. Acesso em: 06 fev. 2024.

PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 26, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i26.1042>. Acesso em: 02 dez. 2023.

POLÊMICAS CONTEMPORÂNEAS. Com Nilma Lino Gomes. **TVE Bahia**. You Tube. 2019 (25min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZUKhznRgDm4&t=52s...> Acesso em: 15 jan. 2024.

REIS, D. A. Ditadura, anistia e reconciliação. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 171-186, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/gCspSTyRTXfzXMb6mzXND3D/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2024.

ROCHA, H. Aula de História: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23852>. Acesso em: 05 jan. 2024.

RODA de Conversa com o Mestre Quilombola Antônio Bispo dos Santos. **Maré (UNB)**. You Tube. 2016 (81 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=39WrbYFO5Oo&t=80s&ab_channel=MA... Acesso em: 10 jan. 2024.

ROSA, M. V. de F. Ensino de História e Branquitude. In: CESCO, S. et al. (orgs.) **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. – 1a. ed. – Porto Alegre, RS: Editora Letra I, 2021. 152 p

SANTOS, A. B. "Somos da terra". **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, 2020.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em revista**, Curitiba, v. 28, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6kj5hdSGVRnhRWTVP68D3P/#>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

WHITE, H. **The practical past**. Evanston: Northwestern University, 2014.

XACRIABÁ, C. Amansar o giz. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/amansar-o-giz/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

ZAVALA, A. Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la historia. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/185>. Acesso em: 21 mar. 2024.

Recebido: 27/04/2024

Aceito: 12/09/2024

Received: 04/27/2024

Accepted: 09/12/2024

Recibido: 27/04/2024

Aceptado: 12/09/2024

