

INSTITUIÇÕES DE ENSINO E O ENSINO DE HISTÓRIA: DISPUTAS, PROJETOS E PODER CAPILAR

Luiza Martins Varricchio¹

RESUMO

Este trabalho, porção de trabalho monográfico apresentado no ano de 2022, busca analisar os moldes institucionais e as relações de poder e hierarquia nas instituições de educação, com foco nos cursos de Licenciatura em História e, logo, a formação de professores de História para a Educação Básica. Esta pesquisa perpassa os trabalhos de Michel Foucault, Walter Benjamin, István Meszáros e Michel de Certeau, bem como tangencia os processos envolvidos na preparação de conhecimentos a serem transmitidos. Dessa forma, encaminhamos para uma reflexão acerca da preconização de narrativas, dentro de um projeto socioeducacional, e seus efeitos não só no ensino de história, mas na formação de indivíduos através delas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Teoria da História. Ensino Superior. Ensino Básico.

¹ Graduada em História pela Universidade Católica de Petrópolis, pesquisadora com o GEPETHE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Teoria da História e Educação.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, de natureza teórica, buscamos analisar as relações de poder entre as diferentes esferas de comando que afetam a educação, através das percepções sobre os moldes institucionais educacionais. O objetivo do trabalho, dessa forma, é ponderar sobre como o poder institucional garante validade social em troca de controle, e como esse poder, que inicialmente está nos grandes escalões, como o próprio Estado e o sistema capitalista através de seus representantes, capilariza-se a bem de ser parte das próprias condições estruturais da sociedade, afetando, de forma mais íntima e pessoal, suas unidades compositoras: as pessoas.

Esta pesquisa é a continuação de pesquisas que ocorrem desde 2021, e sua problemática surge através das discussões no GEPETHE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Teoria da História e Educação e no GPESP - Grupo de Pesquisa em Educação, Estado, Sociedade Civil e Participação Política, que foram publicadas sobre os títulos *Constelações de salvação e afeto: considerações sobre os pensamentos de Walter Benjamin e Paulo Freire (2022a)* e *Constelações de consciência e liberdade: considerações sobre o conceito de barbárie a partir do pensamento de Walter Benjamin e os documentos norteadores da educação brasileira (2022b)*.

Sua abordagem é qualitativa e baseada em revisão documental e bibliográfica e teorias específicas que tangenciam os campos do conhecimento aqui abordados. Pensar as esferas educacionais em seus respectivos recortes, mesmo focando em suas especificidades, é pensar, também, nas relações e interpolações que existem entre esta e aquela instituição, invariavelmente. É impossível separar as instituições de ensino superior, de ensino básico, as questões políticas, a legislação e todos os atores envolvidos com suas subjetividades. De fato, ao darmos a cada recorte institucional e situacional maior atenção, percebe-se que a análise de um implica compreender a forma que os demais o afetaram e, da mesma forma, os efeitos gerados nos demais por aquele estudado. É impossível, assim, isolar a instituição “Universidade” do que acontece para além dela, ao seu redor, pois ela sofre também com o rastelar de efeitos que se chocam entre as várias instâncias da “Educação”: é

p.246

preciso pensar a educação enquanto mônada, ou seja, unidade indivisível e incapaz de ser percebida de outra forma que não uma (LEIBNIZ, 2007, p.1).

Assim sendo, ponderar, como no caso do presente trabalho, sobre os cursos universitários de licenciatura e, especificamente, licenciaturas em História é um processo indivisível das reflexões sobre a educação básica, seus moldes institucionais e suas relações de poder, além do próprio pensar sobre a história em si e seu processo de construção enquanto campo disciplinar e enquanto campo empírico e epistemológico.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PODER INSTITUCIONAL E SUAS MANIFESTAÇÕES

O filósofo Michel Foucault, ao longo de seus trabalhos e de acordo com o método de pesquisa que chama de “genealogia”, percebe e destrincha os modelos institucionais através dos quais o poder, de forma mais substancial e de onde se capilariza, se acomete sobre aqueles que devem ser conformados às normas sociais por estarem, por quaisquer motivos, para além delas: esta diferença coloca os indivíduos institucionalizados como marginalizados, ou seja, às margens da sociedade, de forma que eles precisam ser controlados e/ou ressocializados (ou socializados) através desses sistemas.

Conforme Foucault, como posto em *História da Loucura* (1963), o *Nascimento da Clínica* (1963) e *Vigiar e Punir* (1975), posteriormente reforçado na coletânea *Microfísica do Poder* (1975), trabalho que mais nos interessa neste texto, existe a normalidade e a anormalidade, ou seja, indivíduos que estão e indivíduos que não estão, respectivamente, de acordo com a norma social conforme o poder estabelecido: estes indivíduos podem ser os “loucos” - pessoas com distúrbios psiquiátricos, os doentes, os criminosos e, por fim, as crianças. Dessa forma, para cada um destes desvios da normatividade, uma respectiva instituição, convencionada como “instituição de sequestro” (FOUCAULT, 1987), para regularizar cada grupo de anormais: para o “louco”, o manicômio, onde será observado e onde terá cuidados constantes a bem de que não seja um risco para si e para os outros; para os enfermos, o hospital, onde serão observados e tratados por profissionais especializados para que possam ser curados e reinseridos na sociedade; para os criminosos, a prisão

p.247

se coloca como ambiente de normalização, onde eles são observados por agentes do poder estabelecido e, em ambiente controlado (em teoria, pelo menos) terão estudada, de acordo com seu crime e sua pena, a possibilidade de sua ressocialização, caso não sejam um risco à normalidade; e, por fim, para as crianças, a escola, que, se observarmos, segue os mesmos moldes gerais das anteriores, como a observação constante, a instrucionalização regulamentar e a punição por reincidência em comportamentos no espectro da anormalidade.

Esses modelos institucionais são acompanhados de um modelo arquitetônico, constantemente replicado, que ficou convencionado como “panóptico”. O panóptico, que Foucault popularizou, vem da teoria de Jeremy Bentham (1748-1832), e consiste em uma organização cujo princípio é:

uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia. (FOUCAULT, 1978, p. 183)

Mas segundo Foucault esse modelo se apresenta mesmo antes de Bentham tê-lo sistematizado, nos dormitórios da Escola Militar de Paris em 1751. O modelo de vigilância, conforme Foucault observa, não se resume apenas ao modelo arquitetônico mas ao *modus operandi* do profissional-agente do poder: “Aprendeu-se a preparar os dossiês, a estabelecer as notações e a classificações, a fazer a contabilidade integrativa desses dados individuais” (FOUCAULT, 1978, p. 144), de forma que os superiores, observando simultaneamente de forma geral e individual, “é um único olhar que vigia as desordens, prevê os perigos de criminalidade, sanciona todos os desvios” (FOUCAULT, 1978, p. 144).

Dessa forma, é visível como este poder capilar e institucionalizado é mobilizador de tecnologias e saberes, e é um sistema como behaviorista, baseado não só em punição, como em recompensa e valorização de comportamentos domesticados. Segundo Foucault,

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo [sic] como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. [...] As monarquias da Época Clássica não só desenvolveram grandes aparelhos de Estado – exército, polícia, administração local – mas instauraram o que se poderia chamar uma nova "economia" do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e "individualizada" em todo o corpo social. Estas novas técnicas são ao mesmo tempo muito mais eficazes e muito menos dispendiosas. (FOUCAULT, 1978, p.8)

Ao se falar de poder em Foucault, o que usaremos neste texto, não é apenas um poder visível, de “mando e desmando”, necessariamente discursivo, mas um poder velado, um poder que pune o trânsito livre, as necessidades fisiológicas básicas, a palavra e a expressão, o pensar, o sentir - retifica corpo e mente à norma. Simultaneamente, esse poder reforça positivamente, com as mais diversas recompensas, que são em si uma forma própria dessa transferência de micropoderes, de forma a não se apresentar como um déspota que dita regras no improviso, mas como apenas um árbitro das regras já estabelecidas como um princípio moral da sociedade, inquestionáveis, e no qual todo e qualquer um pode ser um oficial de seu ethos soberano. A transferência de micropoderes - um elogio público, uma nota alta, um benefício por mérito, uma promoção ou bonificação no trabalho - é parte primordial da manutenção desse poder, uma vez que as pessoas normais, subalternizadas como qualquer um de seus iguais, munidas de seus micropoderes de recompensa tornam-se agentes do próprio poder que as oprime. Nessa medida, mais do que nunca, aplica-se o postulado freireano sobre uma educação não libertadora fazer com que o sonho do oprimido seja tornar-se opressor, pois, nesse caso, a educação (enquanto um projeto social e

p.249

não enquanto um processo institucional) reificadora transforma o oprimido em um comissário de opressão e reificação.

Assim, esta manifestação mais evidente do poder consiste em institucionalização compulsória em ambientes com a finalidade de controle da anormalidade, propícios à observação próxima por profissionais-agentes especializados para tal, com a permissão de punir e recompensar, respectivamente, comportamentos contra e a favor da normatividade. Ao replicarmos o que coloca Foucault e considerarmos a escola como tal instituição, é necessário, por conseguinte, compreender a universidade como extensão deste molde, por ser uma instituição de ensino, mas, simultaneamente, parte essencial da formação de profissionais-agentes para as demais instituições de sequestro e também demais agentes reificadores para agirem em outros âmbitos da sociedade, enquanto reiteradores e agentes desse poder em sua forma mais velada: a própria transmissão de saberes, criação de técnicas, desenvolvimento de tecnologias evidenciam os micropoderes, em uma patente mais alta, pois, como vemos no próprio termo, o Ensino Superior é lugar digno de mérito, de estar acima, habilitando os profissionais como promotores, juízes e executores de um poder capilar independente de sua factual profissão, mas muito evidenciado nas licenciaturas e cursos como Direito, Medicina, Recursos Humanos, Psicologia. Para Foucault,

A chamada crise da universidade não deve ser interpretada como perda de força mas, pelo contrário, como multiplicação e reforço de seus efeitos de poder no meio de um conjunto multiforme de intelectuais em que praticamente todos são afetados por ela e a ela se referem. (1978, p. 9)

As Instituições de Ensino Superior (IES) são, assim, as instituições preconizadas como as que detém o monopólio do saber, da mesma forma que do discurso tido como válido, sendo, também, o local hegemônico para a validação e circulação de saberes, o que causa duas situações: a reiteração da verticalização do saber e hierarquização da universidade sobre as demais instituições de conhecimento; e o acantonamento e marginalização de saberes e discursos externos à academia ao não validá-los. Estes saberes menores,

p.250

que Foucault chama de “saberes dominados”, são

estes blocos de saber histórico que estavam presentes e mascarados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos e que a crítica pode fazer reaparecer, evidentemente através do instrumento da erudição. Em segundo lugar, por saber dominado se deve entender outra coisa e, em certo sentido, uma coisa inteiramente diferente: *uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade.* (FOUCAULT, 1978, p. 151, grifo nosso)

Assim, os detentores de um e outro saber são alocados nas funções de acordo com sua valia neste sistema, e, logo, nas posições de maior ou menor prestígio social, entre saberes sábios, valiosos, e prosaicos, sem importância, na hierarquia. Para Mészáros,

no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano. (2009, p. 44).

Na verdade, essa orientação nevrálgica da educação ao mundo do trabalho e suas pretensões de aperfeiçoamento humano serem servis à máquina produtiva não é velada: como pode ser visto no texto da Nova LDB, o art. 1º, § 2º² coloca a educação vinculada primeiro ao mundo do trabalho e depois à prática social, expandindo o jugo da máquina produtiva sobre a vida do indivíduo. É necessário, assim, entender os sistemas fabris e as instituições de sequestro, modelos panópticos, como extensões umas das outras:

2 “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
[...]§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996)

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas. Neste sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões, as fábricas se parecem muito com as prisões. Basta ver a entrada na Renault. Ou em outro lugar: três permissões por dia para fazer pipi. Você encontrou um texto de Jeremias Bentham, do século XVIII, que propõe precisamente uma reforma das prisões: em nome desta nobre reforma, ele estabelece um sistema circular em que a prisão renovada serve de modelo para outras instituições, e em que se passa insensivelmente da escola à manufatura, da manufatura à prisão e inversamente. (FOUCAULT, 1987, p. 69)

A replicação desse sistema se multiplica de forma a internalizar durante a vida toda o comportamento valorizado pelo próprio, de forma que o poder se entranha, tornando-se tão regente dos indivíduos, e os indivíduos tão vitimados por sua violência, que, até fora dos ambientes produtivos, fora do horário de trabalho ou da escola, a lógica da produtividade domina e controla o sujeito: esta é a capilarização deste poder tão controlador, que hierarquiza iguais e silencia discursos válidos de quem sofre os seus efeitos.

Essa hierarquia é também uma que se replica nas relações interpessoais que escondem na generalização “agente-interno”, que, nessa medida, também é a relação professor-aluno. A dicotomia da hierarquia faz com que a relação seja sempre de alteridade e superioridade, desconsiderando, como se faz, os conhecimentos não-acadêmicos e progressos do aluno e não reconhecendo que o desvio eventualmente será superado quando o aluno, “retificado” ambos pelo tempo e pelo sistema, tornar-se-á seu mesmo, seu igual. Cristaliza-se a criança como se em infância eterna e não em processo, ou seja, como citado acima, “as crianças sofrem uma infantilização que não é delas”. Essa distância é também uma questão evidente na Educação Superior, e denota como o poder gera relações tensas e discrepantes. Conforme coloca Walter Benjamin, a superioridade da qual é imbuído o professor de nível superior é imprópria: o discente da universidade já está tão incluído nas relações de produção quanto seu docente, fazendo com que ambos sejam da classe trabalhadora e, não só isso, traz a perspectiva da continuidade do trabalho e um companheiro de profissão em formação.

Na instituição da universidade, à semelhança de um gigantesco jogo de esconde-esconde, professores e alunos passam uns pelos outros sem nunca se enxergarem. O estudantado, que não tem o status do funcionalismo público, fica sempre atrás do professorado. (BENJAMIN, 2011, p.152)

Isso faz com que, harmonicamente para Foucault e Benjamin, a universidade se torne não só um campo de disputas científicas, narrativas, mas de poder, conformando a produção dos saberes a essas complexas e tensas relações.

O que está em questão é o que *rege* os enunciados e a forma que estes se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos. [...] Não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global. (FOUCAULT, 1978, p. 7)

As percepções dessas relações e a disposição ao embate dialético é uma forma legítima de disputa por este poder - de saber, de discurso, de local - que deve ser desafiado. Ainda segundo Foucault,

Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. (FOUCAULT, 1978, p. 152)

A própria existência da escola e de seus atores nessa relação dialética, mesmo que subordinada a moldes cientificistas que a universidade impõe, e mesmo sendo uma instituição de sequestro, panóptica, é imbuída da insurgência ao questionar o *status quo* da verticalidade da universidade enquanto lugar de produção e a escola de reprodução do conhecimento. A distância entre ambas não é apenas da universidade afastando-se e enclausurando-se em si mesma, mas a exclusão de saberes - discursivos ou não - produzidos na prática escolar, que poderiam ser-lhe valiosos, mas são

p.253

apenas alheios.

LUGARES DE PRODUÇÃO: ESTRATÉGIAS E TÁTICAS

Estabelecendo a superioridade sistêmica das IES sobre as Instituições de Ensino Básico (IEB), delimita-se entre elas um campo que deve ser percorrido através de processos particulares.

Conforme exposto por Ana Maria Monteiro, em relação aos conteúdos ocorre uma transformação de um “saber sábio” a um “saber acadêmico”, “uma adaptação de linguagem e lugar, processo para qual o termo cunhado é ‘transposição didática’” (VARRICCHIO, 2022), uma deformação dos conhecimentos da universidade até a escola. A transposição didática tem em si processos peculiares a ela, sendo esses a dessincretização, que consiste na, “por exigência da explicitação discursiva, a ‘textualização’ do saber conduz primeiramente à delimitação de saberes ‘parciais’, cada um dos quais se expressando em um discurso (ficticiamente) autônomo” (CHEVALLARD, 1998 apud MONTEIRO, 2019); a despersonalização, “a dissociação entre o pensamento, enquanto expressão de uma subjetividade, e suas produções discursivas: o sujeito é expulso de suas produções, o saber é submetido a uma transformação no sentido de despersonalização” (MONTEIRO, 2019); a programabilidade, ou seja, o sequenciamento do conhecimento a ser repassado de forma a haver uma progressão da aquisição do conhecimento, como se a aprendizagem e o processo de ensino fossem “isomorfos” (MONTEIRO, 2019); a publicidade, que compreende uma definição explícita, em conteúdo e extensão, do saber a ser transmitido, subentendendo-se os pré-requisitos de controle social das aprendizagens, regulado de acordo com procedimentos de verificação que autorizem a certificação de conhecimentos adquiridos (MONTEIRO, 2019). Dessa feita, as discussões geradas sobre a temática da hierarquização entre diferentes instituições deve-se “à percepção de um tímido e enfraquecido diálogo entre a academia [...] e o saber escolar [...]” (RICON, 2019, p.1).

Da forma que o processo de transposição didática ocorre, essa deformação pode causar até uma descientificação das áreas de conhecimento,

p.254

de forma que no caso da História:

a dessincretização fragmenta a história em partes compreensíveis mas não de forma a possibilitar vê-la como um todo coeso da experiência humana (ainda que de fato impossível, mas tão incansavelmente desejado por alguns grupos de historiadores) no qual o educando possa incluir sua subjetividade; a despersonalização despe os pensamentos de seus pensadores e, mais ainda, aliena seu leitor da compreensão da inexistência de verdades e pontos de vista absolutos, ignorando as constantes disputas no campo disciplinar da história; a programabilidade reforça a ideia de progresso, de uma lei maior que guiaria qualquer área do conhecimento, seja a própria história, seja o aprendizado em geral através da didática, reduzindo-lhes a mera progressão matemática, indiferente a qualquer heterogeneidade possível em quaisquer fatores; a publicidade coloca limites duros à história, age como se ela fosse imutável e delimitável pelos grandes acontecimentos que o currículo julga pertinentes e atuais, sem verdadeiro interesse na atualidade do educando. Todas essas etapas retiram da história suas características mais intrínsecas, sendo, então, mera narrativa, como se tudo já houvesse sido contado, todas as narrativas relevantes recuperadas do continuum do tempo. (VARRICCHIO, 2022, p. 7)

Entretentes, é leviano encarar a escola apenas como local de repasse de simplificações do conhecimento acadêmico. Conforme Michel de Certeau (1998), o conhecimento, dependendo de seu lugar de produção, está no campo das estratégias ou das táticas, ou seja as estratégias são a linguagem que opressor usa e incute naqueles sob si, vigente, isolável, e interpretável em si, e as táticas compreendem uma ressignificação desses símbolos, usadas pelos oprimidos de forma a “rebelarem-se” contra seu opressor. As táticas são uma linguagem (em sentido amplo) heterogênea, marginalizada, e muitas vezes não traduzidas em discurso. (1998, p. 45-47). Com esse modelo de subordinação, a universidade desenvolve estratégias que, ao chegarem na escola (e nas demais instituições nas quais chega, nessa medida), são adaptadas, reorganizadas em novos saberes, próprios àquele local, não só por parte dos educadores, como por parte dos educandos e tudo o que acontece na interrelação entre ambos os grupos. O deslocamento e a alteridade são parte essencial da constituição desses saberes, que se desenvolvem sempre em

p.255

relação de desequilíbrio de poder. Um saber não discursivo e insurgente, sempre fora do alcance do subalternizador, daquele cujo discurso sistemático não admite o desvio, que é exatamente de onde vem o golpe que o atinge.

O não-reconhecimento desses saberes não os invalida a nível prático. Os saberes marginalizados recebem sua validade da utilidade que têm no cotidiano, mas sua opressão sistemática gera deficiências em várias frentes, como na geração de consciências subjetivas e sociais, nas possibilidades narrativas historiográficas e compreensão de sentido e significado históricos, na apreensão das demandas das gerações vindouras. Para Benjamin, conforme já colocado, “o laço mais importante entre a cultura e a reforma escolar é forjado pela *juventude*” (2011, p. 59), logo o que possibilita a educação à sua ação transformadora, independente do sentido desta, é precisamente o desvio que ela tenta corrigir. Os saberes desviados delimitam vislumbres de saberes que se desenvolvem apesar dos sistemas de poder que tentam recalá-los.

NARRATIVAS CRISTALIZADAS, HISTÓRIA MONUMENTALIZADA

O estabelecimento de currículos é feito anteriormente aos educandos e seus contextos, principalmente considerando que o currículo escolar próprio é baseado na BNCC, desenvolvida por grupos multidisciplinares que não poderiam de forma alguma abarcar todas as pluralidades de realidades dentro da existência brasileira. O currículo, dessa forma, é composto através de pressupostos desejáveis e não através das demandas pertinentes a cada grupo. Ademais, o livro didático, que é a ferramenta didática mais usual nas salas de aula, é feito de acordo com as Bases Curriculares e de forma generalista na deformação de conhecimentos, como visto anteriormente.

Nos períodos que compete o licenciado em História ser quem leciona, a Base Curricular estabelece objetivos simples: a exploração da história do ocidente, das fontes históricas e um esboço de comparatividade; a forma que o conteúdo é estabelecido e delimitado, contudo, pelas características de programabilidade e publicidade contidas no processo de transposição didática, é em uma linha do tempo, e incute ao ensino de história uma característica entre o positivismo e o historicismo realista, recontando

p.256

grandes eventos, esboçando as biografias de grandes homens, e estabelecendo, segundo Walter Benjamin:

Um nexos causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração em que sua época entrou em contato com uma época anterior[...].(BENJAMIN, 1987)

Assim, quando não se capta essa configuração, os eventos historicamente relevantes o suficiente para serem ensinados são considerados importantes por quem? Para José d'Assunção Barros, embasado em Josep Fontana:

No fundo, tanto o Positivismo quanto o Historicismo foram, à partida, frutos de uma mesma necessidade de época, representada pelo paradoxo de encaminhar uma modernização política que viabilizasse aquele desenvolvimento industrial que atenderia às exigências da burguesia triunfante, e ao mesmo tempo conservar alguns privilégios. (BARROS, 2011)

A história feita e ensinada nesses moldes traz distanciamento entre educando e sua narratividade, localizada para além da narrativa oficial, construída a partir de eventos convenientes, e serve aos interesses das camadas sociais dominantes. Estas narrativas complementares, oficiais, que sempre seguem uma a outra, não compreendem pontos de vista diversos, ou, ainda, não os aceitam, pretendendo apreender o passado como verdadeiramente foi, objetivamente, desconsiderando o caráter humano (VARRICCHIO, 2022).

O fato de educacionalmente precisarmos criar uma base comum, refletida em currículos e livros didáticos, não é somente indicativo desta “educação orientada ao mundo do trabalho”, uma vez que a educação nesses moldes serve à possibilidade de criação métricas e avaliações gerais das quais depende a inserção na máquina produtiva dos jovens, mas também indicativo de uma pretensão ainda maior de narrativa única e central, mesmo com a

possibilidade de currículos regionais, que acabam por ficarem acantonados e desconectados da matéria geral como um todo e, por ser nos moldes curriculares já estabelecidos, também da realidade dos alunos. Isso coloca os currículos como um “monumento de barbárie”, que, para Walter Benjamin, são uma manifestação da violência que não é como oposta à cultura, mas seu par dialético em uma unidade contraditória, considerando-a como parte da transmissão cultural, por meio de apagamentos sistemáticos do trabalho dos subalternizados em prol destes monumentos (como as Pirâmides de Gizé, nomeadas conforme seus respectivos faraós), ou pela transmissão das narrativas oficiais dos subalternizadores, que repetidamente silenciam o que aqueles que estão abaixo tem a dizer (LÖWY, 2005).

O desvio, dessa forma, é encarado apenas para consertá-lo, não como meio de servir ao saber com seus próprios saberes. Retificar os indivíduos anormais à norma envolve recalcar narrativas e silenciar atores que, mesmo em sua pressuposta pequenez, ecoam nos que falam hoje, de modo a não deixar nem os mortos em paz (BENJAMIN, 1987, p. 224). Para Foucault, harmonicamente

Se discursos como, por exemplo, os dos detentos ou dos médicos de prisões são lutas, é porque eles confiscam, ao menos por um momento, o poder de falar da prisão, atualmente monopolizado pela administração e seus compadres reformadores. Os discursos de luta não se opõem ao inconsciente: eles se opõem ao segredo. Isso dá a impressão de ser muito menos. E se fosse muito mais? Existe uma série de equívocos a respeito do ‘oculto’, do ‘recalcado’, do ‘não-dito’ que permite ‘psicanalisar’ a baixo preço o que deve ser o objeto de uma luta (1978, p.45)

Os currículos, assim, principalmente tomando como medida a BNCC Anos Finais e Ensino Médio, são instrumento e manifesto desse poder e de sua busca por controle, principalmente ao não ouvirem as demandas e saberes dos internos, representam uma necessidade de explicar o mundo para aqueles que o vivem, conforme coloca Paulo Freire, de forma a criar uma educação baseada em depósitos, e não dialógica e orientada a uma real criticidade. Para isso, as instituições formadoras de agentes, as IES, devem dificultar o acesso dos futuros educadores a modelos mesmo infimamente diversos ao modelo

p.258

repressor que é útil a esse poder, de forma a criar currículos, assim como os currículos da educação básica que os baseiam, depositários, conteudistas e descolados de uma verdadeira práxis formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conformidade dos processos educacionais a ambientes institucionais rechaça o que se aprende do lado de fora, fazendo com que o *saberfazer* vital, prosaico, astuto, seja relegado como conhecimento menor: isso por si só é profundamente violento. Se, como coloca Paracelso, “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (apud MÉSZÁROS, 2008), a maior parte do que aprendemos é experiência e consciência do mundo vivo que acontece para fora dos frios muros de marfim da universidade, e isso é sinônimo de alento, mas reitera-se a violência quando estes tantos e tão múltiplos saberes se encontram como objetos exóticos na universidade: a consciência de que a maior parte do aprendizado está do lado de fora da institucionalização é um prospecto desinteressante por termos, também a universidade, conformada a lógica do capital, na qual a sacralidade de seu conhecimento é questão de valorização, uma questão de oferta e procura. A cultura popular dessacralizaria a academia.

Considerar outras vozes, sejam elas do passado ou do educando em sala, é deixá-los escapar de um poder frágil e com rédeas firmes, e talvez por isso seja tão difícil o lugar do afeto e da escuta dentro desses moldes, porque muitas vezes o sistema ata as mãos daqueles que podem fazer algo, e talvez por isso seja tão difícil ensinar a ouvir para entender e não para rebater. Esses conhecimentos tão sutis e simultaneamente tão importantes são, muitas vezes, completamente alheios ao que se ensina nas salas de aula e mais próximos do que aprendemos pessoalmente no mundo vivo lá fora.

A circularidade e a replicação de moldes institucionais que percebemos é, então, uma repressora, reificadora, violenta. O discurso, conforme coloca Foucault (1978) é bélico e a humanidade dele é, no mínimo, indesejada. Não pretendemos a utopia de ditar como resolver essa questão, tão capilarizada e abrangente, mas essas percepções sobre elas e as formas sutis através das

p.259

quais ela promove seu controle, buscam tirá-las, ainda conforme Foucault (1987), do segredo. É sobre entender as estratégias, a bem de ter as táticas para subvertê-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José d'Assunção. **Teoria da História, vol. II: Os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENJAMIN, Walter. School Reform: A Cultural Movement, 1912. In: BENJAMIN, Walter. **Early Writings: 1910-1917** (pp. 57-61). Cambridge, MA: Harvard Press, 2011.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história, 1940. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** (pp. 222-234). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Lei 9394/1996** – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

LEIBNIZ, Gottfried W. **Princípios da Filosofia ou a Monadologia**. Fernando Barreto Gallas (trad.). Disponível em: <http://www.leibnizbrasil.pro.br>. Acesso em 10 nov. 2022.

LÖWY, Michel. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. Transposição Didática. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.); OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Dicionário de ensino de história** (pp. 220-226). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

RICON, Leandro Couto Carreira. História e Ensino: um ensaio a contrapelo. **Boletim do Tempo Presente**, vol. 10, n. 02. Fev. 2021. p. 01-09. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tempopresente/article/view/15279>>. Acesso em 15 mar. 2023.

VARRICCHIO, Luiza Martins. Constelações de consciência e liberdade: considerações sobre o conceito de barbárie a partir do pensamento de Walter

Benjamin e os documentos norteadores da educação brasileira. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, e24411830728, 2022(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30728>