

A woman with dark hair, wearing a bright red turtleneck sweater, is looking down at a document she is holding. She is standing in front of a tall metal shelving unit filled with white boxes. Each box has a circular logo on its front, which consists of a central circle surrounded by radiating lines, resembling a sun or a stylized eye. The background is slightly blurred, emphasizing the woman and the document.

de autoria da professora  
MARIA CAROLINA BOVÉRIO GALZERANI

# *Imagens que lampejam:*

ENSAIOS SOBRE MEMÓRIA, HISTÓRIA E  
EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

Organizadores:  
ADRIANA CARVALHO KOYAMA  
JOSÉ CLAUDIO GALZERANI  
GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

**FE - UNICAMP**  
**Editora**

**IMAGENS QUE LAMPEJAM:  
ENSAIOS SOBRE MEMÓRIA, HISTÓRIA  
E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES**

de autoria da professora

**Maria Carolina Bovério Galzerani**

**ORGANIZADORES**

Adriana Carvalho Koyama

José Claudio Galzerani

Guilherme do Val Toledo Prado

**Editora FE-Unicamp**

**2021**

# FICHA TÉCNICA

Copyright: Creative Commons CC-BY

**Tiragem:** e-Book

## Normalização, preparação e Revisão

Tauan Fernandes Tinti, tauantinti@gmail.com

Érika Tamashiro - revisao@tikinet.com.br

## Publicações | Biblioteca | Faculdade de Educação – Unicamp

Ana Carolina Mancini: Capa

Roberta Pozzuto: Supervisão e Diagramação Final

**Capa:** Fotografia de Antonio Scarpinetti / Jornal da Unicamp

## Editora FE – Unicamp

Série Editorial: **Pesquisas**

## Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexandro Henrique Paixão

Profa. Dra. Helena Sampaio

Profa. Dra. Maria Inês F. Petrucci-Rosa

Prof. Dr. Nelson Schapochnik

Roberta R. Fiolo Pozzuto

Prof. Dr. Roberto Nardi

Prof. Dr. Silvio D. O. Gallo

Simone Lucas G. Oliveira

Prof. Dr. Walter Omar Kohan

# FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação

Elaborada por Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Im13    Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades / de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani; [organizadores] Adriana Carvalho Koyama; José Claudio Galzerani; Guilherme do Val Toledo Prado. - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021.

314 p.

ISBN: 978-65-00-22046-9

1. Memória. 2. História. 3. Educação das sensibilidades. I. Galzerani, Maria Carolina Bovério, 1949-2015. II. Koyama, Adriana Carvalho, 1962-(Org.). III. Galzerani, José Claudio (Org.). IV. Prado, Guilherme do Val Toledo, 1965-(Org.). V. Título.



## SUMÁRIO

<i>Apresentação</i> .....	7
<i>A tessitura do conhecimento histórico e a relação com a narrativa literária</i> .....	14
<i>Políticas públicas e ensino de história</i> .....	32
<i>Pesquisa em ensino de história: saberes e poderes na contemporaneidade</i> .....	45
<i>A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias</i> .....	66
<i>Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de História</i> .....	82
<i>Memória, História e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública</i> .....	95
<i>Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais</i> .....	137
<i>Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin</i> .....	154
<i>Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos</i> .....	176

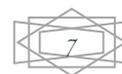
<i>Livros Didáticos: Cenários de Pesquisa e Práticas de Ensino no Brasil .....</i>	<i>190</i>
<i>Escola e conhecimento de história e geografia: disciplina acadêmica e educação das sensibilidades.....</i>	<i>222</i>
<i>Contar a aula, reencantar a escola, (re)inventar a imagem de produção de saberes docentes .....</i>	<i>252</i>
<i>Referências bibliográficas .....</i>	<i>264</i>
<i>Organizadores .....</i>	<i>295</i>
<i>Notas .....</i>	<i>297</i>



Crédito da foto: Rosaura Angélica Soligo

As imagens de saber histórico educacional produzidas pelas pesquisas ora focalizadas podem ser lidas como potencializadoras de outra racionalidade dissonante, alternativa. Trata-se da racionalidade comprometida com as experiências vividas, capaz de ampliar a imagem das pessoas envolvidas – tanto sob o ponto de vista físico e psíquico como sob o ponto de

vista social –, apresentando-as como portadoras de sensibilidades e de racionalidades, dimensões conscientes e inconscientes, lembranças e esquecimentos. Pessoas que, apesar das incertezas, têm a ousadia de propor, acreditar, ressignificar, transformar. Tal racionalidade engendra relações mais dinâmicas entre os sujeitos envolvidos nas práticas de produção



## **APRESENTAÇÃO**

A coletânea de artigos que apresentamos reúne, em um mesmo volume, os principais escritos da professora Maria Carolina Bovério Galzerani, historiadora, doutora em história, docente da Faculdade de Educação da Unicamp entre 1986 e 2015. Compõe-se de ensaios em educação, construídos no entrelaçamento de reflexões de caráter teórico-metodológico a experiências de pesquisa, em diálogo com autores de referência dos campos da educação, da história cultural e da filosofia, entre os quais, em especial, Walter Benjamin, Edward Palmer Thompson e Peter Gay. Em seu conjunto, os textos aqui reunidos dão visibilidade à obra da autora, possibilitando, ao leitor, perceber a relevância, a originalidade e o rigor de sua arquitetura teórico-metodológica e sua contribuição significativa para as pesquisas em educação que refletem sobre memória, história e formação dos sujeitos sociais na modernidade tardia.

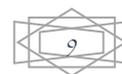
Os textos têm como temática o ensino de história, a formação de professores, livros didáticos e da leitura, memórias e histórias da cidade de Campinas, flagradas em suas relações com a educação das sensibilidades, as práticas de memória e de patrimônio e a história de Campinas. Sua reunião dá visibilidade a uma trajetória de pesquisa e de produção de saberes capaz de articular campos reflexivos muitas vezes desconexos nas práticas acadêmicas contemporâneas, em especial, os estudos relativos à memória, à história e à educação.

A autora afirma a potencialidade dessa articulação reflexiva frente à crise da memória que prepondera na sociedade da informação e da

tecnologia moderna, atenta às formas pelas quais tal crise vem agravando a diluição das “experiências” (*Erfahrung*) e reforçando a instalação das “vivências” (*Erlebnis*) automatizadas, individualistas, destituídas dos sentidos de si e do outro (Walter Benjamin), tendências presentes, inclusive, no que diz respeito à produção dos conhecimentos histórico-educacionais.

Em contraposição a tais tendências, a professora Maria Carolina Bovério Galzerani tece uma reflexão teórica e metodológica simultaneamente rigorosa e sensível, buscando suas referências centrais na filosofia, em diálogo com a história cultural e com as abordagens histórico-culturais em educação. Em suas disciplinas de graduação e de pós-graduação, bem como nos textos aqui presentes, flagramos, sistematicamente, em seu trabalho como docente e pesquisadora, o incentivo à produção de saberes histórico-educacionais criativos e dialogais, fundados na racionalidade estética, questionando tendências cristalizadas no interior da dimensão racional instrumental ou técnica. Racionalidade estética que permite a própria ressignificação da imagem do pesquisador como pessoa humana (Walter Benjamin) – concebida na amplitude das suas dimensões sociais e psicológicas, como ativa produtora de saberes histórico-educacionais – comprometida, igualmente, com a construção de outros futuros e com o fortalecimento dos sujeitos sociais.

Esta coletânea, ao reunir e organizar seus principais escritos, convida a flagrarmos a forma como, em sua obra, aproximam-se as reflexões teórico-metodológicas do campo da história cultural às do campo da educação, articulando-se em torno de eixos comuns, tais como leitura, práticas de memória e patrimônio, ensino de história e experiência. Focaliza, em



especial, a temática da educação das sensibilidades em suas relações com a modernidade, a cidade, as políticas públicas em educação, as culturas escolares e as práticas de memória e de patrimônio.

Seus escritos apontam para uma compreensão ampliada da noção de educação, tanto no que diz respeito aos sujeitos envolvidos como no que se refere às relações concebidas entre os sujeitos, com imbricações de práticas e de sentidos entre diferentes dimensões socioculturais. A dimensão cultural, tal como proposta por Edward Palmer Thompson para analisar os processos históricos, pressupõe, como metodologia, a investigação minuciosa dos discursos relacionados a seu objeto de pesquisa, historicamente situados em seus contextos socioculturais. Como Walter Benjamin, entre outros autores, Thompson entende a linguagem como parte fundamental dos conflitos sociais cujos movimentos, conscientes e não conscientes, dimensionam o lugar da cultura e da linguagem na constituição do social. No diálogo com esses autores, podemos interrogar múltiplos processos de educação das sensibilidades no interior das práticas socioculturais.

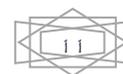
Na aproximação das produções teóricas e experiências educacionais de Maria Carolina Bovério Galzerani, também o conceito de memória permite-nos avançar na construção da temática da educação das sensibilidades, inspirado pela obra de Walter Benjamin: memória concebida como entrecruzamento de saberes e sensibilidades relativos ao tempo, entrecruzando presente e passado, diferentes visões de mundo, não só do sujeito que rememora, mas de outros, com os quais conviveu e convive, e de diferentes lugares.



Tal imagem permite à autora ampliar a noção de racionalidade na produção de conhecimentos, apontando seus entrelaçamentos com dimensões conscientes e não conscientes, voluntárias e involuntárias dos sujeitos do conhecimento. Nesse movimento, a autora convida-nos a nos deslocarmos em relação à concepção liberal (e neoliberal) de sujeito, tanto sob o ponto de vista pessoal como coletivo. Convida-nos, ainda, à reflexão sobre alguns dos desafios e potencialidades da narrativa nas pesquisas em educação.

Nesse sentido, a obra de Galzerani estimula-nos a investigar outras possibilidades de pesquisa sobre o lugar da memória e da narrativa na formação de professores e na produção de conhecimento histórico-educacional. Tal reflexão vincula-se, de forma mais ampla, a uma perspectiva histórico-cultural, dialogando com contribuições de intelectuais tais como W. Benjamin, E. P. Thompson, P. Gay, M. De Certeau, C. Ginzburg, M. Tardif, J. Larrosa, dentre outros. Esses autores, ao se voltarem para os sujeitos das comunidades de aprendizagem, percebem-nos como produtores de culturas e de conhecimentos historicamente situados, isto é, atravessados por tensões e contradições de seu tempo, lugar e relações sociais.

A imagem da produção de saberes históricos educacionais é alargada por essa abordagem, em relação às tendências dominantes, pois, nela, as visões de saber histórico-educacional podem ser lidas como potencializadoras de outra racionalidade. Racionalidade mais comprometida com as experiências vividas, capaz de ampliar a imagem das pessoas envolvidas, tanto sob o ponto de vista físico e psíquico como sob o ponto de vista social, apresentando-as como portadoras de sensibilidades e



de racionalidades, dimensões conscientes e inconscientes, lembranças e esquecimentos.

As escolhas teóricas e metodológicas feitas pela professora e pesquisadora têm a qualidade de que nos fala Walter Benjamin, de serem quase invisíveis, na escrita em forma de ensaio e na abertura para o diálogo, sempre presente em seus textos, mas fortes e potentes para sustentar grandes construções sobre si. Os textos afirmam o valor da experiência na produção de conhecimentos, em diálogo com os saberes acadêmicos, mas, com Benjamin, E. P. Thompson e Peter Gay, afirmam um outro sujeito, atravessado pelo social, constituído nas redes de sociabilidade e de trabalho. Afasta-se, pois, da concepção de indivíduo afirmada na modernidade. Denuncia e questiona práticas individualistas, narcísicas, presentes na vida social e na produção de conhecimentos.

Dessas escolhas, tece-se a forma como concebe e pratica a docência e a orientação de seus estudantes de pós-graduação. A produção da pesquisa, construída por cada um de seus orientandos, fazia-se em reuniões de trabalho coletivas, com leituras densas e abertas dos textos de referência, nas quais as vozes dos estudantes e de suas experiências sempre encontravam acolhida atenta, afirmando-se como parte da pesquisa e incorporando-se, mais ou menos explicitamente, a depender das escolhas de cada estudante, à escrita dos trabalhos das disciplinas de graduação e de pós-graduação, dos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs), das teses e dissertações. Docência e orientação, portanto, concebidas como percursos formativos, que se atêm ao absoluto dos seres humanos e não ao absoluto da razão, como ela gostava de dizer, citando Contreras (2002). Como orientadora, convidava seus

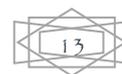
orientandos a percorrerem um processo formativo pleno de racionalidade estética, em que ela caminhava junto na descoberta destas outras possibilidades de concepção de sujeito, de experiência, de produção de conhecimentos históricos educacionais.

Os textos estão organizados não em ordem cronológica, mas temática. O primeiro artigo apresenta-nos suas escolhas teóricas e metodológicas relativas à produção de conhecimento histórico. Em seguida, dois artigos nos convidam a reconhecer as disputas políticas implicadas nas formas de conceber e praticar o ensino de história, interrogando-nos, desse modo, sobre nossas escolhas docentes. As imbricações entre memória e história na produção de conhecimentos históricos educacionais são objeto dos próximos textos, que nos levam, em seguida, a dois artigos voltados à reflexão sobre as potencialidades da obra de Walter Benjamin como inspiração teórica e metodológica para a pesquisa e a produção de conhecimentos históricos educacionais. Os livros didáticos são focalizados a partir de suas memórias de estudante e de docente, possibilitando-nos flagrar sua concepção de formação docente como processo de longa duração, que se inicia na infância, na relação com as experiências culturais que nos constituem, enraizadas no tempo, no espaço e nas relações sociais. O volume se fecha com dois artigos inspiradores sobre a docência, que mobilizam todas essas cuidadosas escolhas teóricas em duas leituras sobre práticas docentes, sua e de seus parceiros, professores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), da Faculdade de Educação da Unicamp.

É uma alegria compartilharmos a escrita dessa professora e pesquisadora singular, que traz contribuições únicas e potentes em seu

*Imagens que lampejam:*

*ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades*



campo de pesquisa, tanto no que se refere ao ensino de história, como, mais amplamente, para as pesquisas em educação que se apoiam na perspectiva histórico-cultural, e, entre elas, muito especialmente, para as que se debruçam sobre o lugar da experiência e da memória nos processos de formação docente e discente.

Campinas, 14 de abril de 2021.

Adriana Carvalho Koyama

José Claudio Galzerani

Guilherme do Val Toledo Prado



## A TESSITURA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E A RELAÇÃO COM A NARRATIVA LITERÁRIA<sup>1</sup>

Maria Carolina Bovério Galzerani

Escrever é sempre um ato de existência. Quando se  
escreve conta-se o que se é.

Parece que se inventa, mas não: vive-se. Parece que  
se cria, mas na verdade aproveita-se.

A história como que está pronta dentro da gente.

É como a pedra bruta, da qual o escultor tira os  
excessos. O que sobra é a obra.

No espírito, no fundo, no íntimo, a história espreita.

Ela existe antes que o escritor suspeite.

A história é mais real do que qualquer explicação.

A realidade de que sou está mais no que escrevo do  
que nas racionalizações que eu possa fazer.

(ROCHA, Ruth, 1983).

---

<sup>1</sup> Publicado originalmente em: **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Itajaí: Editora Unijuí, 1999, p. 649-660.

## **Imagens de produção do conhecimento histórico no cenário cultural contemporâneo**

Considero a questão da produção do conhecimento em história como paradigmática, no que se refere às reflexões contemporâneas relativas às relações entre história e educação.

Particularmente no Brasil, intensificam-se as discussões sobre tal tema a partir da “Proposta Curricular para o ensino de história (1º grau)”, realizada pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Estado da Educação, SP, em 1986. Nela, explicita-se – aliás como fruto da luta dos professores dos níveis fundamental e médio – a concepção de aluno como produtor de conhecimento histórico. Aluno não mais como reproduzidor de verdades acabadas, prontas, distantes de sua “realidade”. Aluno como sujeito do processo de produção cognitivo, enquanto capaz de estabelecer diálogos específicos com o social, historicamente dado.

Nega-se, neste momento, tanto a concepção positivista de produção do conhecimento histórico como as visões idealistas, estruturalistas e funcionalistas de reflexão histórica.

No que se refere às ciências sociais, em geral, e da história, em particular, tal concepção de produção de conhecimento – como diálogo entre sujeito e objeto – evidencia-se mais explicitamente por meio das elaborações oitocentistas do filósofo Karl Marx. O historiador inglês Edward P. Thompson, em *A miséria da teoria ou um planetário de erros* (1981), dedica-se à recuperação de tais fundamentos epistemológicos, traduzindo-os à luz das experiências – inclusive de pesquisa – do século XX. Rejeita, nesse sentido,

as práticas de leitura ortodoxas (i.e., situadas numa relação de subserviência doutrinal com o próprio texto em que é apagada a figura do sujeito leitor) e/ou banalizadas (i.e., economicistas, mecanicistas, compartimentalizadoras, hierarquizadoras do todo social) do materialismo histórico dialético. Em outros termos, tal historiador marxista contribui tanto para a focalização das elaborações textuais de Karl Marx, como historicamente dadas – no que diz respeito aos seus avanços e recuos <sup>1</sup> –, como para a percepção das determinações capitalistas, impregnadas em leituras dos trabalhos de Marx, em geral, e dos seus fundamentos epistemológicos, em particular.

Ainda no século XX, merecem destaque as contribuições da tradição historiográfica francesa, conhecida como “história nova”, relativamente às reflexões sobre a produção do conhecimento histórico. Os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, desde 1929, quando da fundação da revista *Annales*, empenham-se num ferrenho combate à concepção positivista de história. Manifestam-se contra a separação do sujeito em relação ao objeto, no ato de produção do conhecimento histórico. Mais particularmente, defendem a reflexividade do sujeito cognitivo, afastando-se da concepção de verdade absoluta, a qual cabe ao cientista descobrir e aplicar – sempre de forma neutra – à vida social.

Tal tendência historiográfica, nas palavras de Peter Burke (1991), constitui “a revolução francesa da historiografia”. Isto é, essa tradição é responsável pela ampliação do objeto da pesquisa historiográfica (não apenas os grandes políticos, os intelectuais, os “heróis”, mas também os homens comuns, o cotidiano, a alimentação, a festa, a morte, o livro, a leitura, dentre tantos outros) pela introdução de “novos” olhares metodológicos (tais

como a concepção de mentalidades, de verdade, de tempo e de documento histórico), bem como de “novas” linguagens, menos acadêmicas e mais próximas do grande público.

É importante enfatizar que a *histoire nouvelle*<sup>2</sup> não deve ser considerada como uma escola com características unidimensionais, mas muito mais como um movimento da historiografia francesa, que atravessa fases históricas distintas. Nesse sentido, merece, pois, ser investigada nas suas especificidades historicamente dadas.<sup>3</sup>

Assim é que, após o movimento estudantil francês de 1968, a “história nova” na França, com historiadores tais como Robert Mandrou e Georges Duby, adquire uma feição especialmente sociocultural. Nesse momento, desenvolve-se fortemente, no interior dessa tradição historiográfica, a “história das mentalidades”. A opção pelas “mentalidades”, como enfatiza o historiador Jacques Le Goff, é índice da rejeição de uma história economicista ou de uma história social de cunho analítico, abstrato ou demasiadamente preso ao quantitativo (LE GOFF, 1976). Representa, ao mesmo tempo, a busca de “fazer uma história intelectual de não intelectuais”, de reconstituir a cosmologia de homens e mulheres comuns ou de entender as atitudes, pressupostos e ideologias implícitas de grupos sociais específicos. Ou, em resumo, trata-se de “compreender como os homens se compreendiam, mapear zonas obscuras ou desconhecidas da consciência humana em seu desenvolvimento temporal”, ou seja, de colocar, em ação, uma das tarefas mais caras e mais difíceis do historiador (SALIBA, 1992).

Ao mesmo tempo, a “história das mentalidades” distancia-se da história das ideias, centrada apenas na produção intelectual voluntária, letrada e racional (SALIBA, 1993, p. 91).

E os diálogos que estabelece com a linguística, a psicanálise e a antropologia tornam mais explícita a aproximação que essa vertente historiográfica promove em relação à questão epistemológica de como o sujeito constrói o seu objeto.

Esse assumir o papel ativo do sujeito no ato de produção de conhecimento – em lugar da suposta objetividade positivista – colocado em prática por historiadores como Marc Bloch, Lucien Febvre, Georges Duby, Robert Mandrou, Michel Vovelle, Michel de Certeau, Paul Veyne, dentre outros, dá origem à concepção plural de verdade: não mais a verdade absoluta, mas “verdades” produzidas por um dado sujeito, no diálogo com as especificidades históricas. O historiador brasileiro Elias Thomé Saliba (1993), para discutir as implicações da imagem de verdade absoluta na produção de conhecimento histórico, traz à tona as contribuições de intelectuais como Roland Barthes e Eliseo Verón.

Em primeiro lugar, seguindo as pegadas de Roland Barthes (1988), denuncia a ilusão do “efeito de real” produzida pelo discurso historiográfico positivista, justamente pelo apagamento dos rastros subjetivos dos próprios historiadores.

Além disso, chama a atenção para o fato de que esse “efeito de real” torna-se extremamente marcante em grande parte da produção historiográfica, pois aciona a imagem paradigmática do “aconteceu”, sobretudo numa sociedade profundamente marcada pela indústria cultural.

Nesse momento, apoiando-se em Eliseo Verón (1983), analisa as formas pelas quais os “media” forjam uma nova concepção e um novo estatuto do acontecimento histórico. Afirma o seguinte:

se a imprensa é o lugar de uma multiplicidade de modos de construção, o rádio segue os acontecimentos e define-lhes o som, enquanto a televisão fornece as imagens que ficarão na memória coletiva, assegurando a homogeneização do imaginário social (SALIBA, 1993, p. 93).

Nesse sentido, o acontecimento – conclui Saliba – que é sempre o produto de uma construção subjetiva – aparece como verdade absoluta, como dado, sagrado e imutável; portanto, o “acontecimento” não apenas compromete a validade das “verdades históricas”, mas o próprio sentido histórico das sociedades.

Ao “efeito do real” do discurso histórico – como construção positivista historicamente instalada, sobretudo desde o fim do século XIX, e explícita, inclusive pelo rótulo “ciência” – corresponde a convenção de ficcionalidade do discurso literário – fundamentalmente enquanto construção romântica oitocentista (LÖWY; SAYRE, 1995).

Se o “efeito do real” do discurso histórico implica no apagamento completo e total do sujeito cognitivo, por sua vez a convenção de ficcionalidade do discurso literário propicia o apagamento das dimensões objetivas da construção literária.

Parafraseando Georges Duby, é possível afirmar-se que:

Há uma enorme diferença entre história e romance, na medida em que a ficção histórica está forçosamente ligada a algo que foi verdadeiramente vivido, mas, no fundo, a forma de abordagem não é muito diferente. O historiador conta uma história que ele forja recorrendo a um certo número de informações corretas. (DUBY, 1986, p. 19)

Compreende-se, pois, as expressões referentes à história, utilizadas respectivamente por historiadores como Michel de Certeau e Paul Veyne: “ficção histórica” e “romance verdadeiro” (ARIÈS, Philippe *et alii*, 1986).

Para o historiador Peter Gay, a diferença entre história e literatura não se situa na busca da verdade, uma vez que, se para o historiador é uma obrigação, romancistas e poetas estão longe de desdenhá-la. Situa-se, sim, a distinção entre verdade poética e verdade histórica, no fato de que a primeira é obtida pela intuição, e a segunda utiliza técnicas rigorosas de produção de conhecimento. O limite da verdade poética é a liberdade do artista, o limite da verdade histórica são os fatos reais,

[...] o que não se requer da arte é o que se requer da história: descobrir, por chocante que seja a descoberta, como era o velho universo, ao invés de inventar um novo (GAY, 1990, p. 175).

O sociólogo Richard Sennett, por outro lado, ao focar o esfacelamento da esfera pública – desde meados do século XIX, com o avanço do sistema capitalista –, convida-nos a refletir sobre o intimismo, o narcisismo, a subjetividade radical que prepondera culturalmente na contemporaneidade (SENNETT, 1988, p. 38). Daí as leituras do objeto histórico, distantes dele próprio, idealizadas. Leituras não só de professores e alunos, mas dos sujeitos sociais em geral, no ato de produção do

conhecimento. Referindo-se, particularmente, a intelectuais como Althusser (filósofo estruturalista), Poulantzas (linguista estruturalista) e Talcott Parsons (sociólogo funcionalista), Thompson, por exemplo, chega à conclusão de que acabam tais teóricos por anular o polo objetivo na construção do conhecimento histórico. Ou, ainda, enfatiza que, ao formularem suas produções reflexivas, não têm como base a pesquisa dialogal do objeto de análise, historicamente dado, concebendo a teoria como fim em si mesma, e não como ferramenta exploratória do “real” – como o encara o próprio Thompson (1981, p. 47-62).

Seguindo as trilhas abertas, ainda, pelo historiador Peter Gay, é importante reconhecer que a garantia de “objetividade” – palavra em baixa cotação no atual vocabulário histórico, talvez por remeter ao cientificismo positivista, talvez por lembrar uma época de monopólio absoluto da razão em relação ao conhecimento – é a plena subjetividade do pesquisador, ou seja, sua paixão, sua afetividade, sua psiquê (GAY, 1990, p. 178-179). Contudo, ao ressaltar o processo de construção subjetiva no interior da narrativa literária, ele próprio chama a atenção para o fato de que isso não significa concluir que os dados históricos possam ser inventados ou utilizados arbitrariamente.

## **A busca da imbricação entre a literatura e a história. Em foco os almanaques brasileiros oitocentistas**

É, pois, neste quadro contemporâneo de desafios e de interrogações, face à persistência dos paradigmas positivistas, marxistas ortodoxos, de um lado, e idealistas, funcionalistas, estruturalistas, de outro, que situo o meu

objeto de reflexão. Isto é, as relações entre produção de conhecimento histórico e discurso literário. Objeto que implica no questionamento das posturas acima nomeadas e, ao mesmo tempo, aposta nas potencialidades educacionais da imbricação entre campos do saber historicamente apartados, a literatura e a história.

Concebo a literatura como documento histórico, engendrada num dado momento histórico, por um dado autor. Mais do que documento, considero a literatura como “monumento histórico”, segundo as colocações de Michel Foucault<sup>4</sup>. Isto é, muitas vezes, como voluntariamente produzida por quem detém o poder de perpetuação das imagens.

Literatura capaz de abarcar práticas, visões e sensibilidades, permitindo, pois, a apreensão dessas dimensões não como “naturais”, “psicologicamente compreensíveis”, mas como historicamente dadas.

Portanto, literatura na sua relação com o social, expressando e instituindo o social, com todas as contradições e movimentos históricos (WILLIAMS, 1977). Nesse sentido, a apreensão reflexiva da literatura é também por nós construída, tomando-a não somente como ressonância do universo social (intimamente articulado às relações de produção), mas, igualmente, como instituinte desse mesmo universo.

A literatura é, também, enfocada como intertextualidade, nos termos de M. Bakhtin (1990; 1992), como capaz de reunir diferentes séries discursivas (dentre as quais, a voz do “outro”, do diferente, na ótica da burguesia), que se ancoram em torno do núcleo argumentativo dominante.

A linguagem literária é, ainda, concebida não apenas como véu, ou máscara, mas como plena de “positividades” (i.e., materialidades, na

expressão de Michel Foucault [1984]), as quais não apenas escondem, mas revelam a trama social. Ou, em outros termos, a tessitura discursiva literária é aqui captada de maneira a propiciar uma imbricação mais íntima entre aparência e essência. Se no século XIX, Marx, Nietzsche e Freud visualizavam a produção do conhecimento como um movimento da aparência (i.e., das “boas intenções da burguesia”, do “bem” e do “belo” e da “consciência”) à essência (i.e., à “dominação da burguesia”, “à vontade de poder”, ao “inconsciente”), com Foucault, no século XX, os polos citados (a aparência e a essência) podem ser tomados de maneira menos dicotômica, mais articulada no que se refere ao ato de produção cognitiva.

Não se pode perder de vista, ao mesmo tempo, o fato de que a narrativa literária é arte; ou seja, experiência discursiva estética.

Nesse sentido, o movimento educacional, que se propõe a imbricar história e literatura, não se funda apenas no esforço de tornar transparente o complexo processo de produzir a história nas obras literárias. A interpretação, a produção articulada de sentidos que se objetiva, abre-se igualmente para o fato de que a obra literária é preche de sonhos, fantasias e criações pessoais.

É, aliás, o filósofo Walter Benjamin quem enfatiza que não se trata de distanciar-se do sonho em nome da “realidade”, mas de distanciar-se da “realidade” dominada pelo mito, em nome de uma “realidade” que tem a potencialidade de introduzir a dimensão utópica do sonho:

O verdadeiro desencantamento é a transformação em práxis dos momentos utópicos contidos no sonho coletivo. (BENJAMIN, *apud* ROUANET, 1992, p. 113-114).

Tanto Vigotski (1987) quanto Bakhtin (1986), manifestam-se em perfeita sintonia com as ideias de Benjamin em relação ao papel fundamental da fantasia, do sonho, das criações pessoais na constituição do conhecimento. Todos eles questionam o critério que traça uma fronteira impenetrável entre imaginação e realidade ou entre paixão e razão. Nessa perspectiva, imaginação e fantasia se fundem com o irreal, com aquilo que não se ajusta à realidade e que, portanto, carece de valor prático e de racionalidade. Fundamentalmente, esclarece Vigotski, essa concepção pode ser contestada quando admitimos que a imaginação, sendo a base de toda atividade criadora, manifesta-se por igual em todos os aspectos da vida cultural.

Nessa perspectiva, a própria história pode ser concebida como arte. Assim, a reivindicação da condição de arte permeia, implícita ou explicitamente, a obra de Peter Gay, aliás, já referida – *O Estilo na História* (1990) –, no que diz respeito ao discurso historiográfico. Para esse autor, se a busca do *status* de objetividade é uma preocupação do historiador, o cuidado com o estilo revela uma imperiosa necessidade estética. Aflora-se, pois, também, em sua obra, a concepção de sujeito cognitivo – o historiador – como um ser integral, com sua sabedoria e suas emoções, sua racionalidade e intuição, sua verdade e sua poesia (GAY, 1990, p. 167-196).

## **A Escola Pública como *locus* da produção do conhecimento histórico no diálogo com documentos literários**

Passo, a seguir, a narrar experiências educacionais – relativas aos níveis fundamental e médio – ocorridas a EE Barão Geraldo de Rezende, no

distrito de Barão Geraldo, Município de Campinas, Estado de São Paulo. Nesse estabelecimento da rede estadual de ensino, venho atuando – pelo menos, com o atual grupo de docentes,<sup>5</sup> desde março do ano de 1997 – como coordenadora de um subprojeto de pesquisa<sup>6</sup>, financiado pela FAPESP, cujo objetivo fundamental é aproximar vozes dispersas pelas tendências culturais dominantes, situadas seja na universidade, seja na escola, ou, ainda, na comunidade, de maneira a se produzir conhecimentos sobre a historicidade local (i.e., do distrito de Barão Geraldo, onde se situa a Unicamp, e do Município de Campinas). Tal recorte temático justifica-se face à aceleração das tendências culturais globalizantes, as quais têm ampliado o esfacelamento das experiências sociais plurais, e, ao mesmo tempo, a homogeneização das práticas culturais nessa localidade.

Para colocar em ação tal objetivo, venho estimulando as professoras/parceiras – bem como os licenciandos da F. de Educação, Unicamp, também presentes nesse subprojeto – a retomarem os fios entretecidos na matéria da vida, articulando dimensões, em grande parte das vezes, hodiernamente compartimentadas. Refiro-me à busca da imbricação entre teorias (historiográficas e psicopedagógicas) e práticas (de ensino, de pesquisa), entre conteúdos históricos e de outras disciplinas do currículo escolar, entre saberes escolares e não escolares, entre saberes e vivências cotidianas, entre a micro (local) e a macro história (nacional, americana, europeia, geral), entre o presente e o passado, entre o sujeito e o objeto (no ato de produção de leituras do mundo) e entre, finalmente, a literatura e a história.

Particularmente, no que se refere à ampliação dos diálogos entre a literatura e história – a qual tem sido articulada às demais trilhas de produção de sentidos, acima registradas –, enfatizo que tem ela alterado os ritmos maquínicos, muitas vezes presentes na escola, possibilitando a “invenção” de práticas educacionais nas quais professores e alunos deixam de ser autômatos e passam a ser sujeitos da produção do conhecimento histórico.

Na tentativa de encontrar uma maneira coletiva de produzir tal aproximação entre campos esfacelados pelas práticas culturais escolares – no que diz respeito à formação continuada, dos docentes, e inicial, dos licenciandos, – seguindo as pegadas do filósofo Walter Benjamin, tenho-me afastado das atividades “terapêuticas” e das técnicas apressadas de cunho “salvacionista”. Ao mesmo tempo, nego a proposição de “receitas”, de “fórmulas mágicas” ou de “modelos teóricos” passíveis de serem mecanicamente aplicados pelos professores e alunos, os quais deixam de ser sujeitos para transformarem-se em autômatos na tessitura educacional.

Nesse sentido, tenho estimulado professores e licenciandos, em encontros semanais, a dedicarem-se à pesquisa dos textos literários, focalizando-os como fontes históricas privilegiadas para a elaboração do conhecimento por alunos, nos níveis fundamental e médio.

Assim, lendas, romances<sup>7</sup>, poemas<sup>8</sup>, almanaques<sup>9</sup> – por sua vez, com seus contos, anedotas, provérbios – sobretudo oitocentistas e relativos à historicidade local – têm sido enfocados por professores e alunos como documento histórico, isto é, com expressão de um dado autor, situado num dado contexto social. Ao mesmo tempo, têm sido visualizados como

“documento/monumento”, ou seja, como tentativa de instituir o universo social. Além disso, a leitura, “a contrapelo” desses materiais (como nos sugere Walter Benjamin), tem propiciado aos seus leitores o encontro e o diálogo – a partir do presente vivido – com “outras” vozes localizadas na própria tessitura linguística desses textos.

Dentre as lendas pesquisadas pelas próprias docentes/parceiras, imprimo destaque à do “boi falô”, em suas várias versões, presentes na historicidade de Barão Geraldo, desde o fim do século XIX até os nossos dias. Apresentam-se num contínuo tecer e destecer de lutas e/ou dominações: enfatizam a resistência religiosa, cultural, do negro, manifesta pela “voz” do boi, frente ao trabalho escravo numa empresa agrícola, imposto pelo feitor numa sexta-feira santa. E, na atualidade, enquanto comemoração anual, explicitam a resistência religiosa do trabalhador livre rural, isto é, do imigrante italiano, majoritário nesse distrito, face aos ditames utilitaristas e materialistas do mundo capitalista, e, ao mesmo tempo, corroboram para a construção de uma identidade cultural homogênea, no caso italiana, a qual aparece comprometida, sobretudo, com a reprodução do *status quo*, na medida em que reafirmam e ampliam o poder de um político local, descendente de imigrantes italianos, que ascendeu socialmente e que é responsável pela organização da festa nessa localidade.

A postura que se acredita dissonante, desligada dos padrões escolares assertivos dominantes, no que se refere ao contato com os textos literários, é o diálogo pontual, capaz de estabelecer relações entre texto e contexto, entre imagens orais, gráficas e visuais, entre os vários signos do próprio texto. Diálogo questionador das práticas de leitura passivas, consumistas,

impressionistas, excessivamente rápidas, descuidadas em relação ao espetáculo do texto. Diálogo criativo, fundado na história dos seus leitores. Portanto, diálogo plural, permitindo olhares múltiplos, também em relação à continuidade da história que está sendo narrada.

Esses documentos literários têm sido trabalhados pelos docentes de forma a possibilitar a articulação reflexiva com os temas macro-históricos elencados, bem como a viabilizar a pesquisa mais ampliada das tradições históricas locais. Para tal, tem sido revisitado o conceito de “modernidade capitalista”, via discussão de textos de Walter Benjamin, E.P. Thompson, Michel Foucault, Marshall Berman, dentre outros. Portanto, “modernidade” compreendida como rompimento em relação à tradição, e intimamente relacionada à expansão do sistema capitalista, com todas as suas contradições, não só econômicas, mas socioculturais. No caso do Brasil, tem-se problematizado a passagem do trabalho escravo ao livre, da monarquia à república, o avanço das concepções e sensibilidades “modernas” (diga-se liberais, positivistas e românticas), por meio de reflexões propostas por Maria Sílvia de Carvalho Franco (1976) e por mim, quando da análise dos almanaques oitocentistas campineiros (GALZERANI, 1998).

Ao mesmo tempo, os docentes e discentes, envolvidos nessa trajetória coletiva de produção de sentidos, têm sido orientados a dedicarem-se à pesquisa do universo histórico local, a partir de questões também motivadas pela aproximação com os documentos literários. Nesse sentido, têm colocado, em ação, estudos do meio, das áreas centrais da cidade de Campinas e do distrito de Barão Geraldo. Têm realizado entrevistas com moradores e alunos, os quais têm sido instigados à “rememoração”, numa

acepção benjaminiana, isto é, enquanto viagem surpreendente, capaz de propiciar-lhes um jogo entre lembranças e esquecimento, desfazendo-se de representações definitivas e ousando afirmar-se na incerteza. Têm promovido investigações nos arquivos públicos e particulares, os quais reúnem importantes acervos de documentos escritos, iconográficos da localidade e da região. Dentre tais artigos, merecem destaque o Centro de Memória e o Arquivo Edgard Leuenröth – ambos da Unicamp, Campinas, SP – e o Centro de Ciências, Letras e Artes, da Cidade de Campinas.

Finalmente, acredito que a aproximação entre esses campos cognitivos esfacelados – a literatura e a história – tem propiciado, aos estudantes, aos professores de história desse estabelecimento de ensino, uma perspectiva mais clara, e, ao mesmo tempo, mais estimulante do seu próprio papel de produtor de conhecimento histórico. Ou, em outros termos, tem-lhes estimulado a analisar historicamente o documento literário, enriquecendo-o com suas próprias ficções. E aos docentes e discentes preocupados em melhor compreender as visões de mundo e as sensibilidades – enquanto construções históricas – os documentos literários têm constituído fontes extremamente significativas, como portas de entrada para universos culturais específicos. Têm, inclusive, possibilitado tecer redes simbólicas perdidas, e, muitas vezes, ouvir as pessoas conversando, quando se invoca a oralidade, que está além da alfabetização neles registrada.

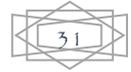
Portanto, como resultados – não mecânicos, nem muito menos lineares – de toda essa movimentação educacional, também via focalização dos textos literários, articulados a outras pesquisas documentais e bibliográficas, vimos problematizando “vivências” – no sentido

benjaminiano, isto é, compartimentalizadas, esvaziadas de sentido, automatizadas, destituídas de percepção temporal – referentes às práticas escolares, às relações entre universidade/escola, à produção do saber histórico, sobretudo relativo ao distrito de Barão Geraldo e ao Município de Campinas. Vimos buscando colocar em prática “experiências vividas” (também na acepção benjaminiana), isto é, experiências em que o conceito de “narrativa” é colocado em ação, fundado na acepção plural da verdade, na reflexividade do sujeito em torno do objeto proposto, na circulação coletiva das palavras e dos desejos, na recuperação da dimensão temporal – também pela relação entre “ficção” e “realidade” – bem como numa concepção mais ampliada de sujeito, incluindo não só o consciente, mas também o inconsciente.

Para sintetizar, não pretendo resolver a questão da produção do conhecimento histórico, nas suas relações com a trama literária, mas esboçar algumas pistas, possibilidades de vias de aproximação a serem exploradas. Procuro, sim, estimular professores e alunos à elaboração criativa de significados históricos pela aproximação com os textos literários. Elaboração essa que, como disse Gilberto Freyre<sup>10</sup> pode ser um “meio de nos sentirmos nos outros”, que se produz “tocando em nervos”. Que é, acima de tudo, uma “aventura de sensibilidade, não apenas um esforço de pesquisa”, ou de ensino, que inclui, em seu bojo, a racionalidade – dimensão fundamental também em Walter Benjamin, que a concebe intimamente articulada à esfera afetiva, emocional, e nunca como sinônimo de razão instrumental, hierarquizadora dos conhecimentos (MATOS, 1993). Aventura que propicia o encontro com a arte, com os sonhos, as fantasias, as criações pessoais,

*Imagens que lampejam:*

*ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades*



enquanto dimensões possíveis da produção do conhecimento histórico. Afinal, como nos enfatiza Walter Benjamin, os sonhos podem se transformar em brechas para a busca das nossas utopias.



## POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO DE HISTÓRIA<sup>2</sup>

Maria Carolina Bovério Galzerani

Se quisermos que tudo fique como está, é preciso  
que tudo mude.

(Tancredi, personagem criado por Giuseppe Di  
Lampedusa, em seu romance *O Gato Pardo*, 1957).

A temática à qual me dedico nesta análise são as políticas educacionais contemporâneas, mais, especificamente, as colocadas em ação no governo de Fernando Henrique Cardoso – em dois mandatos, respectivamente, de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002 – e no atual governo de Luiz Ignácio Lula da Silva – a partir de 2003, políticas essas que serão focalizadas na relação com ensino e história e formação de professores.

Para tal, proponho-me a dialogar com documentos oficiais, tais como as Propostas Curriculares Nacionais para o ensino de história (para os níveis fundamental e médio), engendradas nos anos de 1997 e 1998 pelo MEC, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (parecer CNE 9/2001, aprovado em

---

<sup>2</sup> Publicado originalmente em: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 157-177.

08/05/2001). Tais documentos serão enfocados como documentos/monumentos, parafraseando Jacques Le Goff (1984) – na relação com Michel Foucault, instituídos (por) e instituindo relações sociais contraditórias, cuja tessitura linguística, discursiva, é plena de significados ou de “positividades” (FOUCAULT, 1984). Documentos que atuam não apenas como máscaras, que escamoteiam sentidos, mas como capazes de revelá-los. Ou, ainda, documentos que trazem à tona a pluralidade das vozes (vozes contraditórias) ali inseridas, acopladas em torno de eixos argumentativos triunfantes (BAKHTIN, 1990).

Em outros termos, a proposta é territorializar, enraizar esses documentos oficiais no contexto político-cultural contemporâneo (tanto mais amplo como mais específico), compreendendo tais produções no interior das relações de força, das guerras de símbolos, que correspondem ao avanço da modernidade em nosso País.

O lugar do qual falo é o da formação de professores de história, como historiadora dedicada à pesquisa das potencialidades da história, articulada às ciências da educação e a outros campos do saber.

A sociologia da educação, sobretudo nesses últimos anos, tem produzido instigantes subsídios para a compreensão das relações dinâmicas existentes entre os textos (relativos às políticas educacionais contemporâneas) e os contextos (mais sobretudo no que se refere ao papel do Estado). Autores como Raymond Morrow & Carlos Alberto Torres, Almerindo Afonso, Gomes Canotilho, Roger Dale, Philip Cerny, Julian Le Grand, James O'Connor, Claus Offe e Susan Robertson, por meio de formulações próprias, não unidimensionais, referem-se à crise do Estado-

nação e à redefinição do seu papel, face aos avanços dos processos de mundialização e de transnacionalização do capitalismo.

Nesse sentido, as representações desses sociólogos da educação são plurais.

Gomes Canotilho (2000) constrói a imagem do *Estado-regulador*, instância de regulação supranacional, articulada à transnacionalização do capitalismo.

Guy Neave (1998) refere-se ao *Estado-avaliador*, transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida, que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educacionais.

Julian Le Grand (1991), por sua vez, prefere a expressão *Estado quase-mercado*, para focalizar a articulação tensa, contraditória entre essas duas dimensões, compatibilizando o aumento do poder central do Estado, em torno do currículo, da gestão das escolas e do trabalho dos professores e a indução e a implementação de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional, na relação com as pressões de setores sociais mais competitivos.

Philip Cerny (1997) faz referência a *Estado competitivo*, ao enfatizar o processo no qual os atores do Estado e do mercado procuram reinventar a dimensão estatal como uma “associação quase empresarial, num contexto mundial”.

Roger Dale (1998) destaca que a atuação do *Estado competidor* pode passar por uma forte intervenção desse Estado na promoção da investigação

e da inovação para atender às necessidades do tecido produtivo: pode passar pela adoção de lógicas e mecanismos de mercado na educação; ou pode passar, ainda, pela contribuição da educação para a reprodução de mão de obra especializada.

Na tentativa de problematizar a inserção das políticas públicas educacionais no interior do cenário do capitalismo contemporâneo, as contribuições do geógrafo David Harvey (1992) são igualmente provocativas, estimulantes. Referem-se a uma “nova” forma de operar do capitalismo, em termos de um regime de acumulação inteiramente “novo”, associado a um sistema de regulamentação política e social distinto, denominado acumulação flexível. Acumulação essa que, segundo o autor, surge da crise do modelo fordista – modelo rígido de acumulação e do Estado do bem-estar –, ocorrido na primeira metade da década de 1970. Ou seja, focaliza a presente fase do capitalismo, na qual a competitividade e a produtividade tornam-se dogmas absolutos, como cada vez mais organizada por meio da dispersão, da mobilidade geográfica (fundada na compressão do tempo e do espaço) e das respostas flexíveis no mercado de trabalho; tudo isso acompanhado de pesadas doses de inovação tecnológica e institucional. Nessa ótica, tem prevalecido o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos e formação exigidos pelos paradigmas de poder capitalista podem ser expressos em dois aspectos: polivalência e flexibilidade profissional. Tal organização tem possibilitado maior controle e opressão sobre o trabalhador e vem sendo alcançada, segundo Harvey, por meio do acesso controlado da informação, mercadoria valiosa, especialmente na propagação do consumo e do desenvolvimento de atividades no sistema

financeiro global. Na fase atual, o leme mais adequado no mercado de trabalho talvez seja, parafraseando Clauss Offe (1994): “formar para explorar mais e melhor”.

Afrânio Mendes Catani, João Ferreira de Oliveira e Luiz Fernando Dourado (2001), em artigo bem tecido, analisando as políticas públicas brasileiras, e, particularmente, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais, chegam à conclusão que tem prevalecido nesses documentos o ideário da flexibilidade e da sintonia com a empregabilidade. Adaptabilidade e flexibilidade essas, segundo os autores focalizados, que se têm constituído em palavras de ordem, atreladas ao processo de globalização, especialmente para as economias emergentes. Nessa lógica, adaptar-se tem significado liberalizar e desregulamentar a economia, conformar-se às estratégias das multinacionais e às imposições dos mercados financeiros.

Considero a aproximação com a tessitura discursiva dos documentos, que ora focalizo, isto é, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (para o ensino fundamental e médio) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação do Professor da Educação Básica, como de fundamental importância para a produção de conhecimentos político-educacionais, particularmente no que se refere à formação de professores e ao ensino de história.

Inicialmente, no que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino fundamental e médio – produzidos pelo MEC, na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso –, fios inegáveis de avanço podem ser detectados, se atentarmos para as visões de

história e de ensino de história ali impressas. Fios esses que foram engendrados no fim do período militar em nosso País, por professores do ensino de primeiro, segundo e de terceiro graus (nesse momento), sobretudo do Estado de São Paulo, e que foram, por sua vez, inteligentemente incorporados pela Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação (CENP), São Paulo, no ano de 1986, na gestão do governador Franco Montoro.

Refiro-me à visão de que a produção dos conhecimentos históricos tem forte marca subjetiva e que, portanto, comporta a pluralidade das acepções. Uma visão de história que se propõe a focalizar a dimensão cultural das experiências humanas, historicamente dadas, na relação com o social (expressando e instituindo as relações sociais). Enfatizo a ampliação da acepção de objeto histórico, de documento histórico, bem como o questionamento da visão de tempo linear, etapista, evolucionista, progressista – prevalente ainda na contemporaneidade –, e a busca da valoração das dimensões temporais subjetivas, plurais e dos ritmos também diferenciados de temporalidade (de curta, média e longa duração), contribuições essas filiadas, sobretudo, à tradição da História Nova.

Quanto às concepções psicopedagógicas, presentes nessas tessituras oficiais, fios de construtivismo (PIAGET, 1973) imbricam-se à tradição histórico-cultural (VIGOTSKI, 1984), delineando movimentos instigantes e, por vezes, ambíguos.

Além disso, conceitos tais como “saberes históricos escolares” e “cultura escolar” fazem-se presentes nessa trama discursiva, evidenciando a aproximação em relação ao universo das pesquisas mais recentes dessa área,

a busca da especificidade do enfoque escolar e a ênfase na dimensão cultural, como produtora de sentidos, ao mesmo tempo específicos e relacionais (CHERVEL, 1990; FORQUIN, 1992; GOODSON, 1990; JULIA, 2001; dentre outros).

Contudo, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais de História apresentem, em inúmeras passagens textuais, a noção da identidade do ser aluno de história no Brasil no interior de matizes culturais plurais, o próprio formato desses documentos – enquanto *Parâmetros* únicos, para todo o território nacional – tende a direcionar tal leitura para um prisma unidimensional, homogeneizador.

Quanto à visão do aluno como produtor de conhecimentos históricos (THOMPSON, 1986), trazendo à tona subjetividades, individuais/coletivas, culturalmente dissonantes, na leitura dos textos focalizados – contribuição significativa da Proposta Curricular de história da CENP/S.E.E./SP, 1986 –, apresenta-se diluída, apagada nessas produções documentais oficiais. O que prepondera é muito mais a concepção da apropriação de conhecimentos históricos escolares definidos *a priori*. Prevalcimento da racionalidade instrumental, técnica, essa que hierarquiza os saberes, rotula os conhecimentos experenciais como “senso comum”, determinando à escola o papel de transmutá-los em saberes escolares, científicos, verdadeiros.

Predomina, ao mesmo tempo, nesses documentos oficiais ora analisados, o esmaecimento da perspectiva das contradições, dos embates, no enfoque das dimensões sociais. E as sugestões temáticas para os diferentes ciclos, essas se apresentam, tendencialmente, com roupagens genéricas, modelizadas e modelizadoras, como versões muitas vezes desenraizadas –

no que diz respeito às dimensões de tempo e de espaço –, portanto, a-históricas. Podemos aqui flagrar uma dada leitura historiográfica estruturalista, construída na relação com uma das tendências epistemológicas da própria História Nova ou, mais particularmente, com o “efeito Braudel”, como assim o intitula François Dosse (1992).

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais (do CNE) para a Formação do Professor da Educação Básica, considero significativa a tentativa de valorização da imagem do professor num curso de formação com identidade própria, o qual se propõe a articular, desde o primeiro ano, teorias e práticas. Chamo a atenção, nesse caso, para a necessidade de se colocar, em ação, uma equilibrada articulação entre os conteúdos da área historiográfica e os da educação.

Tal documento dialoga com pesquisas recentes relativas à história da educação, à sociologia da educação, à sociologia do currículo, no que diz respeito à formação do professor. Nesse sentido, estão ali incorporadas noções como “saberes docentes” (CONTRERAS, 2002; FORQUIN, 1992; TARDIF, 2002), “transposição didática”, correspondendo à passagem dos saberes científicos de referência aos saberes ensinados, (CHEVALLARD, 1995), “professor reflexivo” (SCHÖN, 1992), “professor pesquisador” (STENHOUSE, 1991) e “professor como intelectual crítico” (GIROUX, 1997). Tais noções, sem dúvida, buscam fortalecer a imagem ativa do professor como tecelão capaz de articular teorias e práticas e, ao mesmo tempo, objetivam destacar a especificidade da tessitura educacional. Deparamo-nos, pois, com alguns fios de lutas acadêmicas por avanços em relação ao *status quo*, presentes nessas políticas educacionais contemporâneas.

Problematizo, porém, a centralidade dada à “pedagogia da competência” na montagem dessas Diretrizes e enfatizo que a concepção que a norteia é relacionada diretamente às demandas do sistema de trabalho; tal visão de “competência” sobrevaloriza a dimensão da prática, em detrimento da pesquisa (ou ainda, em detrimento da relação entre teorias e práticas), apoia-se muito mais numa visão individualizada do próprio trabalho, funda-se em conceitos homogeneizadores (tais como a escola, o trabalho, o professor, o aluno, a produção de conhecimento, a cidadania) e tem como alvo a produtividade, a eficiência, passíveis de serem controladas por meio de uma estrutura já montada de avaliações.

Questiono, ainda, na relação com a análise anterior, a visão de pesquisa colocada em ação pelas Diretrizes, dialogando com a imagem prevalente de “professor-pesquisador”, no interior das Diretrizes. Registro que se trata, pelo menos em grande parte das referências textuais, de concepção centrada na visão de Chevallard, relativamente à atividade de “transposição” de saberes acadêmicos para a área da educação. Essa representação, se indica, por um lado, como, aliás, acima anunciamos, a uma busca de valorização de um trabalho específico realizado pelo professor no mundo das práticas de ensino, por outro lado, implica na subordinação, na simplificação ou na banalização dos saberes ensinados, em relação aos chamados saberes “científicos” – o que se pode evidenciar pela própria terminologia adotada (“transposição didática”). Tal proposta não fortalece, não destaca o trabalho inventivo dos docentes na produção dos seus saberes singulares. Difere, pois, totalmente, da acepção de “saberes docentes” (obviamente com seus matizes próprios), anunciada por autores

contemporâneos, tais como André Chervel (1990), Antônio Nóvoa (1992), Ivor Goodson (1992), José Sacristán (1991), dentre outros.

Rejeito, pois, as tônicas neoliberais, presentes nesses documentos oficiais relativos à formação de professores, as quais se acham fundadas na racionalidade instrumental ou técnica, a qual, por sua vez, acaba por reafirmar a hierarquização social dos saberes, o privilegiamento dos conhecimentos acadêmicos ou, em outros termos, a cristalização da imagem do professor como mero transmissor de conhecimentos produzidos por outros.

Quanto à dimensão de flexibilidade ou adaptabilidade, anunciadas ao longo deste texto, como alvos importantes da formação profissional, reitero as análises anteriormente feitas, por autores tais como Afrânio Mendes Catani, João Ferreira de Oliveira e Luiz Fernando Dourado (2001), os quais leem tais implicações como marcas de adaptação às estratégias das multinacionais, às imposições dos mercados financeiros, que ditam as regras para as formações profissionais e hoje, mais do que nunca, para a formação de professores. Adaptabilidade, pois, que tem significado, muito mais, de banalização e aligeiramento da formação. Adaptação a um sistema interessado em produzir sujeitos na sua utilidade econômica máxima e politicamente dóceis.

A lógica que prevalece nesses documentos oficiais, ora analisados – ainda que eivados de buscas de resistências simbólicas –, não é aquela fortalecedora da dimensão dos sujeitos envolvidos, isto é, os professores e os alunos, mas a de um sistema interessado numa produtividade mensurável,

politicamente controlada por meio de procedimentos avaliativos padronizados e maquinicamente colocados em ação.

Reafirmo, pois, finalmente, a minha convicção de que formar docentes da área de história é encará-los como produtores de saberes específicos ao seu próprio trabalho (a partir da orientação colocada em ação pelo docente da universidade), isto é, como capazes de articular saberes relativos às suas pesquisas historiográficas e educacionais aos saberes das práticas escolares (ou educacionais, *lato sensu*) e de ressignificá-los à luz de suas “*experiências vividas*” (BENJAMIN, 1989).

Estamos perante políticas públicas oficiais marcadas, sim, por guerras de símbolos, por guerras de narrativas, no interior das quais, contudo, têm prevalecido a astúcia do capital e de sua valorização continuada, a busca da “*inovação*” permanente, tendendo a produzir a um só tempo, o vazio das identidades singulares e os desenraizamentos.

Enfrentamos hoje políticas públicas que têm visado, prioritariamente, à difusão em massa dos conhecimentos feitos mercadorias, suprimindo as necessidades do mercado mundial e não dos diferentes sujeitos. Podemos afirmar, nesse sentido, que tais políticas educacionais, em sua relação com a sociedade capitalista pós-humana, têm corroborado para multiplicar as horas mortas, para proliferar “*as identidades mesmidades*” (RICOEUR, 1988). Impulsionados pelo sistema social à extrema flexibilidade e adaptabilidade – também no que diz respeito ao papel de ser aluno, ser professor – perdemos, muitas vezes, a crônica de nós mesmos.

Nesse universo cultural contemporâneo, de dissolução das relações sociais e das comunicações, presidido pelas informações midiáticas e pelos

particularismos políticos, sociais, étnicos, estereótipos e intolerâncias têm propalado com intensidade. Esses representam, por sua vez, no dizer de Theodor Adorno (1987), as *doenças da razão*, nas quais o mecanismo é substituir o pensamento reflexivo, a não adesão ao dado, pelas *idées reçues*, ideias prontamente explicáveis por si mesmas, segundo Gustave Flaubert (1911). Estereótipos dizem respeito a preconceitos, o que significa, na relação com a alteridade, ou a desvalorização de si em nome do *alter* ou a subestimação do *alter* dirimido pelo si. Oscilando entre a superioridade ou inferioridade, esses estereótipos, nos dois casos, têm produzido opressão.

Podemos flagrar a construção de uma *idée reçue*, quando no interior da busca de alternativas para as reformas curriculares, relativas à formação de professores de história (ensino superior), tem sido recorrentemente utilizada a imagem da dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura como fundada na separação entre pesquisa e ensino (*sic*). Tal argumentação, se bem analisada, pode revelar a construção de um clichê, de um estereótipo, de uma intolerância, de uma doença historicamente instituída! Clichê esse produzido no interior das guerras de poder contemporâneas, situadas em grande parte das universidades brasileiras, o qual acaba por incorrer em práticas destrutivas em relação ao “outro”, ao diferente, no caso, à Licenciatura. Como se o domínio do campo da pesquisa fosse um atributo exclusivo da área do Bacharelado (da história), e à Licenciatura (situada, muitas vezes, nas Faculdades de Educação) coubesse somente a sua “aplicação”, isto é, o ensino (*sic*). Ou seja, a colocação em prática de tal estereótipo reproduz a tendência da racionalidade instrumental, aquela que hierarquiza os saberes, afirmando alguns e desqualificando outros.

Em relação a essa *idée reçue*, produzida, por vezes, na relação com a busca de resistências em relação às políticas educativas oficiais, revisito novamente a frase lapidar do personagem Tancredi, de Giuseppe de Lampedusa: “Se quisermos que tudo fique como está, é preciso que tudo mude [...]”.

Em meio a muitas incertezas vividas na contemporaneidade, tenho clareza que construir políticas públicas de transformação educacional é um trabalho árduo, trabalho que só poderá ser retomado se realizado coletivamente, em parceria. Trabalho que deve ser fundado não apenas no “*absoluto da razão*”, mas, sobretudo, no *absoluto dos seres humanos* (CONTRERAS, 2002).





## PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA: SABERES E PODERES NA CONTEMPORANEIDADE<sup>3</sup>

Maria Carolina Bovério Galzerani

Segundo Horkheimer, o fascismo é a sociedade liberal que perde seus escrúpulos [...]. Assim a crítica à razão torna-se a exigência revolucionária para o advento de uma sociedade racional, porque o mundo do homem, até hoje, não é o mundo humano, mas o mundo do capital.

(MATOS, Olgária, 2001).

A razão estética é, sem dúvida, uma proposta positiva para a aprendizagem da liberdade.

(MAILLARD, Chantal, 1998).

---

<sup>3</sup> Publicado originalmente em: SILVA, Marcos (org.). **História - que ensino é esse?** Campinas, SP: Papyrus Editora, 2013, p. 235-251.

## Introdução à temática

Até que ponto a lógica global do capital penetra o universo da produção dos saberes historiográficos educacionais e reproduz tendências culturais ainda hoje prevalentes? Tendências essas excessivamente abstratas, formalizadoras das ciências e das técnicas, com seus efeitos desvitalizadores, numa palavra “maquínicos”?

O objetivo fundamental deste artigo é abrir brechas reflexivas, pensando-se nas possibilidades de reinvenção das práticas de pesquisa voltadas para o ensino de história na contemporaneidade, a partir, sobretudo, da focalização da *racionalidade estética* (MAILLARD, 1988; MATOS, 1989).

Para tal, analisarei recentes tradições educacionais relativas às pesquisas acadêmicas sobre o ensino de história, sobretudo a partir do diálogo com os trabalhos apresentados no VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, ocorrido no Estado de São Paulo, mais especificamente, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), em julho de 2008. Em seguida, problematizarei algumas das tendências político-culturais presentes em reformas educativas contemporâneas, dentre as quais, a proposta curricular do Estado de São Paulo, elaborada e implementada pela Secretaria de Educação, justamente no ano de 2008.

Retomando o título do artigo – *Pesquisa em ensino de história: saberes e poderes na contemporaneidade* –, enfatizo que tal temática será revisitada na conexão íntima com as relações de força, historicamente situadas, ou, ainda, com a *batalha das percepções* (GAY, 1988), com a *guerra dos símbolos*

(CARVALHO, 1990), na qual tal questão se acha inserida na contemporaneidade.

## **Percursos contemporâneos das práticas de pesquisa acadêmica**

Vivemos hoje no Brasil um momento particularmente estimulante no que diz respeito às pesquisas acadêmicas relativas ao ensino de história. Essas expressam as produções realizadas na área, especialmente desde o fim da década de 1980, e, mais intensamente, a partir da década de 1990 – não só no País, mas em esfera mundial. Para compreendê-las, é preciso enraizá-las em contextos socioculturais complexos e mais amplos – sem perder de vista suas dimensões específicas –, entre os quais, a crise da modernidade, a crise das estruturas básicas dos saberes modernos ou tardiamente modernos, hoje dominantes (AGUIRRE ROJAS, 2004; GIDDENS, 1991). Tal crise, expressa nas incertezas sobre a direção e os valores do presente, não tem apenas conduzido a um interesse na preservação do passado, mas a uma reavaliação dessas versões do passado, que reúnem questões sobre o presente e sobre como se ensinar no presente. O enraizamento mais detido dessa questão foge ao nosso objetivo neste momento.

Nos numerosos cursos de pós-graduação vigentes no País, têm sido produzidas inúmeras dissertações de mestrado, teses de doutorado e pesquisas de pós-doutorado, as quais têm delineado um campo com epistemologia própria – não destituído de tensões e embates – e, ao mesmo tempo, relações dinâmicas com diferentes áreas do saber, entre as quais, a

história, a filosofia, a psicanálise, a linguística, a sociologia, a pedagogia, entre outras.

As pesquisas acadêmicas em ensino de história têm sido socializadas, sobretudo, em dois encontros nacionais específicos da área – o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História e o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História –, organizados a cada dois anos. Além desses, destacam-se, também, os Encontros Regionais e Nacionais da Associação Nacional de História (ANPUH), os quais, sobretudo nos últimos anos, têm constituído importantes fóruns voltados à reflexão e à discussão sobre o ensino de história.

A seguir, focalizo algumas das tendências de pesquisa, apresentadas no último Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, “A Pesquisa em ensino de história: metodologias e novos horizontes”<sup>11</sup>, ocorrido em nosso estado, cujo objetivo fundamental foi – e tem sido, desde a sua criação –, especialmente, a troca de experiências relativas à produção de pesquisas acadêmicas sobre o ensino de história, diferentemente dos demais, voltados (tendencialmente) às práticas de pesquisa e de ensino de professores da educação básica. As temáticas apresentadas nesse fórum foram as seguintes: formação de professores, memória e ensino de história, livro didático, educação histórica, história e historiografia do ensino de história, ensino de história e suas linguagens, ensino de história nas séries iniciais, história local e ensino de história, currículo de história, ensino de história, identidades e alteridades e aprendizagem em história.

A análise mais aproximada de tais recortes temáticos revela tanto a ampliação dos objetos educacionais pesquisados – incluindo as práticas

formais, as não formais e as informais, em diferentes níveis de experiência e instituições – como a colocação, em ação, de referenciais teórico-metodológicos sólidos, pluridimensionais.

## **Aproximações dialogais com as pesquisas acadêmicas relativas à memória e ao ensino de história**

No que se refere às pesquisas relativas à memória e ao ensino de história – às quais venho me dedicando desde o fim dos anos 1990 –, essas têm sido intensificadas, não só no Brasil, mas em escala mundial, também nos últimos anos.

No elenco das categorias analíticas priorizadas pelo Grupo de Trabalho (GT) “Memória e Ensino de História”, que compôs aquele VIII ENPEH, destaco as seguintes: memória, identidade, narrativa, experiência, consciência histórica, saber escolar, saber docente, cultura escolar, mediação didática, currículo prescrito e em ação. Tais categorias articulam-se, sobretudo, à perspectiva histórico-cultural – com diferentes matizes metodológicos –, amalgamando contribuições interdisciplinares de intelectuais, tais como W. Benjamin, E. P. Thompson, P. Gay, M. De Certeau, J. Le Goff, P. Nora, H. Arendt, E. Bosi, P. Ricoeur, C. Lavige, J. Rüsen, I. Goodson, A. Chervel, G. Sacristán, D. Julia, M. Tardif, J. Larrosa, entre outros. Esses autores, ao focalizarem os sujeitos das comunidades de aprendizagem – não só a escola, mas também outras instituições, outras relações – potencializam poderes capazes de trazer à tona dimensões mais ativas e relacionais desses sujeitos, enfocando-os como produtores de saberes ainda que em meio às tensões e contradições.

A opção por tais conceitos não é neutra, mas, sim, histórica e politicamente localizada, e se articula, mais amplamente, aos movimentos socioculturais de resistência ao avanço da modernidade tardia, com seus efeitos culturais globalizadores, produtores de excesso de informações e de escassez de experiências. Trata-se de movimentos de resistência a serviço de práticas pedagógicas mais libertárias, cujo objetivo é a afirmação de identidades étnicas e culturais, a formação de pessoas mais inteiras – portadoras de sensibilidades e de racionalidade – e mais comprometidas com o outro, o diferente.

Num exercício de rememoração mais dialogal com essa experiência de coordenação desse Grupo de Trabalho (GT) – compartilhada com a professora doutora Helenice Ciampi, docente da PUC-SP –, saliento que esse espaço foi construído pelas pessoas do grupo como *lugar* aberto aos intercâmbios das pesquisas, bem como à ampla circulação das palavras e dos desejos. Foi constituído como fórum comprometido com o entretecer dos diferentes trabalhos apresentados, na busca de maior adensamento reflexivo. Para tal, pudemos contar com a adesão dos seus membros, numa totalidade aproximada de 30 pessoas, das quais, 17 apresentaram trabalhos, sendo 13 mulheres e 4 homens.

A diversidade das experiências dos diferentes participantes, situados em distintos níveis de pesquisa (iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado), em diversas regiões e instituições públicas e privadas do País (USP, Unicamp, Unesp de Franca, Unesp de Rio Claro, USF, Unaerp, Unisal-SP, UEL-PR, UFMG, UEMG, UFJF e UFS), bem como a pluralidade das temáticas e dos enfoques por eles priorizados, trabalhando com

diferentes espacialidades, diferentes temporalidades, diferentes níveis e concepções de história ensinada, potencializaram momentos férteis de tensão, de ruptura ou desestabilização das certezas construídas, permitindo relações reflexivas mais amplas.

O eixo virtual da trajetória dessa *viagem* conjunta de produção de conhecimentos foi a relação entre memória, história e educação. Em outros textos, tenho-me dedicado a discutir tal questão detidamente. Não é esse o meu objetivo agora.

O que ora me intriga – no que se refere às práticas acadêmicas de pesquisa do ensino de história – é a possibilidade de revisitar imagens de saber historiográfico educacional, que vêm sendo colocadas em ação nessas pesquisas. Quais as possíveis contribuições e/ou ambiguidades que apresentam, pensando na resignificação das lógicas prevaletentes, no que se refere à produção de conhecimentos educacionais?

Na trama discursiva potencializada pelos diferentes trabalhos, encontro fios sugestivos, pequenos indícios, plenos de potencialidade analítica, registrados no caderno de resumos do evento. A proposta é, pois, trabalhar com alguns desses estilhaços das pesquisas para irradiar outros sentidos, no encontro tenso entre aquele momento passado e este presente. Pergunto, ainda, em cada uma das produções, até que ponto os resumos apresentados podem ser lidos como *mônadas*? *Mônadas*, no sentido benjaminiano, ou seja, miniaturas de sentido, que podem ter a força de um relâmpago, nas quais a ideia de totalidade se acha presente (GALZERANI, 2009). Isso só é possível, como nos ensina Walter Benjamin, porque o particular comporta uma dimensão *alegórica*, ou seja, um outro dizer, um *allo*

agorein, segundo, em primeira mão, Fílon de Alexandria ou, mais amplamente, de acordo com os estoicos, desde, portanto, a Antiguidade Clássica (GAGNEBIN, 1994). O particular não se esgota em si mesmo, pois, ao falar de si, fala, também, de outra coisa, que não ela mesma (BENJAMIN, 1987).

Os temas enfocados foram memórias, narrativas e a produção de saberes históricos escolares; memórias, educação patrimonial e a produção de saberes históricos em espaços de educação não formal; memórias e a produção de saberes históricos docentes; memórias e a educação urbana dos sentidos e a produção de saberes históricos em espaços não formais. Para o presente texto, selecionei apenas alguns dos resumos registrados, com o cuidado de potencializar o diálogo com diferentes níveis de pesquisa, situadas em diferentes regiões do país e em diferentes instituições. A ordem numérica apresentada tem como objetivo, apenas, facilitar a exposição das palavras priorizadas pelos pesquisadores, a partir do filtro perceptivo ora eleito. Como sabemos, as palavras geram imagens, ou melhor, possibilitam a composição dessas a partir de elementos que se apresentam caoticamente à nossa visão.

No primeiro fragmento, como elaboração em andamento, em nível de mestrado, sob o título *Entre lembranças e silêncios: memórias de mulheres em turmas de EJA – um recorte teórico*, a autora, Raphaela Souza dos Santos (então orientanda da professora doutora Sonia Regina Miranda, da UFJF-MG; a dissertação de mestrado foi concluída em 2009, sob a orientação do professor doutor Anderson Ferrari, da UFJF-MG), ao eleger um curso de alfabetização

de adultos (EJA), com a presença de mulheres de mais de 60 anos, localizado em Juiz de Fora, em Minas Gerais, na contemporaneidade, expõe o seguinte:

Para tanto, utilizaremos, numa abordagem qualitativa, estratégias investigativas da história oral de vida e do grupo focal. A Memória aqui não está sendo entendida unicamente como a operação mental relacionada aos atos de lembrar/esquecer. Estou refletindo sobre a Memória a partir de contribuições de Ecléa Bosi, Paul Thompson e David Lowenthal. Discuto, ainda, o lugar da experiência na atualidade, à luz do pensamento de Walter Benjamin e alguns de seus leitores. Acreditamos que as práticas individuais e sociais de memória contribuem na constituição das compreensões de passado dessas mulheres. Daí a necessidade de se compreender que práticas são essas e, assim, estabelecer sua relação com os saberes dessas mulheres. (ENPEH, 2008, p. 51-52).

Delineiam-se, nesse primeiro movimento analítico, imagens de saber histórico escolar relativas às mulheres tardiamente alfabetizadas, que se ampliam em dimensões inusitadas – sob o ponto de vista da lógica dominante – e que se inscrevem numa ótica assumidamente subjetiva – que é registrada como *crença* – e relacional (articulando memórias e histórias, saberes e práticas, dimensão individual e coletiva). Tal ótica não diz respeito, apenas, ao âmbito mental, mas, sim, ao universo da experiência. Ela se apresenta fundamentada em importantes referências contemporâneas, voltadas à história cultural, e se beneficia das contribuições da história oral ao dialogar com as suas fontes.

No segundo fragmento, a pesquisadora Bianca Rodrigues Corrêa, (então sob minha orientação, na Unicamp, concluiu sua dissertação de mestrado em 2011 e hoje é docente da educação básica pública, na cidade de

Belo Horizonte, em Minas Gerais), iniciante na elaboração de sua dissertação de mestrado, intitulada *Contribuições do conceito de narrativa para o ensino de história*, propõe-se “a realizar uma reflexão teórica a respeito do conceito de narrativa e seus entrelaçamentos com o fazer histórico, a partir das concepções de Benjamin e de Paul Ricoeur”. Afirmar a pesquisadora:

No diálogo com esses autores, pretende-se, ainda, articular o conceito de narrativa à ideia de produção de conhecimento nas ciências humanas, defendida por Mikhail Bakhtin. Em que medida a prática historiográfica engendra uma prática narrativa? Ao buscar compreender as relações entre história e narrativa, tal questão potencializa a resignificação das práticas educacionais: quais as possibilidades apontadas por uma concepção de história enquanto narrativa na sala de aula? É possível pensar na produção de narrativas como alternativa na produção do conhecimento histórico escolar? Pretende-se compreender que tipo de mudança essa prática do narrar poderia trazer para o ensino de história e, nesse sentido, discutir as possibilidades de construção de um “saber de experiência”, conforme conceituado por Jorge Larrosa, no âmbito dessa disciplina. (ENPEH, 2008, p. 42-43<sup>12</sup>).

Nessa elaboração, a autora busca refletir teoricamente sobre a importância da superação da ausência de relação do ensino de história com o vivido humano no tempo, por meio da focalização da prática da narrativa, no diálogo com importantes filósofos, tais como Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Paul Ricoeur. Ao mesmo tempo, dedica-se a problematizar e a ampliar o sentido cartesiano do conceito *saber*, tangenciando-o à acepção de experiência, assim como o faz o educador contemporâneo Larrosa (2002).

No terceiro deles, que compõe uma dissertação de mestrado, já concluída, intitulada *Memórias e os saberes de professores de história em São João del-Rei*, “que versou sobre a constituição de saberes [...] de professores de história do ensino médio, em São João del-Rei”, a autora, Maria da Luz Coelho (que produziu essa dissertação de mestrado sob a orientação da professora doutora Sonia Regina Miranda, da UFJF-MG, e era, na época, docente da educação básica no Centro Educacional Frei Seráfico, MG; hoje é professora da educação básica federal, da Escola Preparatória de Cadetes do Ar, MG) registra as seguintes observações analíticas:

Aqui a proposta é a discussão acerca da relação entre a memória e a constituição de saberes de professores de história que atuam, na contemporaneidade, no ensino médio, nas escolas estaduais da cidade tricentenária [...]. A referência básica da pesquisa, no que se refere à constituição dos saberes docentes, foi Tardif, para quem estes saberes são múltiplos e oriundos de fontes diversas, muitas vezes de lugares e tempos exteriores à formação inicial e à carreira profissional destes sujeitos. Para esse autor, boa parte do que os professores sabem provém de sua história de vida e, por isso, a opção pela realização de entrevistas com roteiro semiestruturado, junto com seis professores efetivos da rede estadual. Através deste instrumento pude refletir sobre as memórias e seus saberes, que se refletem na maneira como lidam com a história ensinada. Pierre Nora e Jacques Le Goff são o suporte básico para discussão acerca das memórias desses professores, pautada pela relação entre lembranças e esquecimentos. Memórias individuais fundadas em experiências coletivas e que destoam daquela que se quer hegemônica em São João del-Rei. A questão que se pretende discutir é: será que os professores relacionam suas memórias enquanto alunos e as lembranças e vivências de seus lugares sociais com a história ensinada? (ENPEH, 2008, p. 46).

Com matizes próprios, mais uma vez, a imagem da produção de saberes históricos é alargada, referindo-se, nesse momento, aos saberes docentes. São as contribuições, sobretudo, do educador Maurice Tardif que subsidiam tal produção, além da referência a historiadores ligados à tradição da História Nova. É instigante observar que a questão formulada permite a percepção, com clareza, da amálgama de diferentes dimensões culturais presentes na tessitura dos saberes docentes: dimensões individuais, coletivas, memórias e esquecimentos, memórias diversas, inclusive, as dissonantes, e saberes histórico-educacionais, também diversos, constituídos na relação com lugares sociais, nos quais vivem – ou já viveram – os sujeitos da pesquisa.

No quarto fragmento, a autora Cláudia Regina Prado Fortuna (que produziu sua tese sob minha orientação, na Unicamp, atuando então como docente da Unisal-SP e hoje como docente da UEL-PR) apresenta uma pesquisa já concluída, em nível de doutorado, intitulada *Fios de história e de memória dos africanos e afrodescendentes no Brasil moderno*, e afirma que o seu objetivo foi “procurar pelas memórias e histórias esquecidas dos africanos e afrodescendentes no Brasil moderno” (ENPEH, 2008, p. 43).

Destaca, também, a metodologia colocada em ação, as fontes de pesquisa e algumas das conclusões produzidas:

Nesta modernidade, buscou-se não apenas pela dimensão econômica das relações sociais de produção, mas também pela dimensão de uma educação política dos sentidos (Peter Gay, 1988). Nas cidades que estão se modernizando, fomos ao encontro das ideias e práticas sociais relativas aos negros e recolhemos os fios de história a contrapelo (Walter Benjamin, 1989). [...] No diálogo com as fontes impressas,

como jornais, livros, romances e compêndios didáticos, do final dos oitocentos e início do período republicano, fomos ao encontro de outros narradores e, em especial, do jornalista, artista e escritor negro Manuel Querino, nascido no Recôncavo Baiano em 1851. Na procura dos fios sobre a história dos negros, no contexto do “racismo científico”, que predominava no século XIX e no início do século XX, o grande destaque foi a abordagem, de Manuel Querino, das temáticas que envolvem os africanos, seus filhos e netos. Ele destaca a contribuição do africano e de seus descendentes na História do Brasil de maneira muito diferente dos estudos do seu contemporâneo Raimundo Nina Rodrigues, que, ao escrever sobre a questão do negro na mesma Salvador, destaca a inferioridade biológica desse grupo. Ao narrar as histórias que escutou de velhos africanos e registrar suas próprias memórias, Querino vai recriando imagens de seu lugar de origem. Nesta volta ao passado e com a ajuda das narrativas de Querino, encontramos singularidades esquecidas, capazes de potencializar novas representações e novos discursos para um novo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. (ENPEH, 2008, p. 43).

No quinto fragmento, deparamos com uma pesquisa de pós-doutoramento intitulada *O corpo, a cidade e a arquitetura escolar*, ainda em fase inicial, que “parte do pressuposto que uma cidade é um espaço social marcado pela tensão e ambiguidade e que, qualquer alteração em um dos pontos de sua trama urbana, produz ressonâncias nas práticas socioculturais urbanas, nas redes de sociabilidade e sensibilidades relativas ao movimento e fluxo dos corpos”. Afirma a autora Maria de Fátima Guimarães Bueno (que na época era docente na USF-SP, onde leciona até hoje. O vínculo institucional dessa pesquisa foi estabelecido em dezembro de 2011, com o

Centro de Memória-Unicamp, sob minha supervisão), que tem como objetivos:

analisar a arquitetura de grupos escolares paulistas, marcados pela estética neoclássica, construídos no início do século XX, entrecruzar as visões de mundo que orientaram a projeção, a construção desses Grupos com as sensibilidades relativas ao corpo e identificar se ainda a racionalidade desses espaços suscitou experiências estéticas, mobilizadoras da expressão coletiva e individual. (ENPEH, 2008, p. 47).

Esclarece, ainda, que tais objetivos foram delineados após ter-se perguntado e observado o seguinte:

esta arquitetura escolar traria indícios da emergência e valorização de sensibilidades relativas ao corpo? Ela poderia ser estudada na tentativa de se rastrear as implicações que as características físicas da obra [...] trariam à conformação de posturas, de gestos, de olhares, da movimentação e ritmo de respostas corporais no espaço escolar? [...] Esses indícios poderiam sugerir a ocorrência sistemática na escola de práticas que burlavam tal tentativa de controle e disciplina? Nosso projeto ancora-se, sobretudo, nas contribuições de Thompson, Benjamin, Nora e Le Goff. (ENPEH, 2008, p. 47)<sup>13</sup>.

A análise dos indícios dos dois últimos fragmentos possibilita-nos focalizar o conceito de ensino de história, para além das práticas disciplinares – formais ou não formais–, apresentando-o numa acepção de educação histórica *lato sensu*, ou seja, educação historicamente datada. Ou mais particularmente, na relação com tais pesquisas, como *educação política*

*dos sentidos* (GAY, 1988), a qual, historicamente, é lida, inclusive, *a contrapelo* (BENJAMIN, 1987).

É instigante a ampliação da representação dos saberes histórico-educacionais, bem como historiográficos educacionais, inspirada por essas últimas pesquisas, no que diz respeito às sensibilidades – localizadas nessa última pesquisa corporeamente. Essas são delineadas pelas pesquisadoras não como naturais, psicologicamente produzidas, mas como historicamente datadas. Como percepções individuais ou coletivas, socialmente engendradas, compreensíveis se tensionadas com as relações sociais de existência: dimensões sensíveis que expressam as forças socioeconômicas e, ao mesmo tempo, as instituem. Portanto, imagens dialéticas, ambivalentes, com conotação política explícita, são desenhadas nessas produções.

Ao mesmo tempo, nesses últimos fragmentos – particularmente no primeiro deles –, a imagem de saber historiográfico é intimamente articulada às de memória, como fruto, sobretudo, da relação anunciada com os escritos de Walter Benjamin. A memória está sendo compreendida aqui como rememoração, comprometida com o presente, sinônimo de percepção temporal mais artesanal, articulada diretamente ao vivido, capaz de imbricar diferentes temporalidades, espacialidades e visões plurais de diferentes sujeitos (BENJAMIN, 1987, 1989). Tal pista nos permite focalizar o conceito de saber historiográfico educacional, produzido por tais pesquisadoras, como combinação metodológica dos procedimentos que recriam o aparato intelectual do historiador com outras práticas culturais, tais como a tradição milenar de produção de conhecimentos indiciários, colocada, em ação, por caçadores, detetives, dentre outros (GINZBURG, 1989).

É importante, ainda, enfatizar que essa articulação entre saberes historiográficos educacionais e os da memória, considerando que ambos se acham eivados de contradições como práticas sociais, potencializa relações tensas, mais dinâmicas, entre razão/imaginação, unidade/pluralidade, teoria/prática, sujeito/sujeito, presente/passado/futuro, permanências/mudanças, dominação/resistência, consciência social/ser social, tempo/espaço, racionalidade/sensibilidade, lembranças/esquecimentos, visões de mundo/sensibilidades/corporeidade, micro/macro-história, especificidade/totalidade, drama/salvação, saberes da memória/saberes docentes, escolares, culturas escolares/culturas extraescolares e saberes docentes/saberes discentes.

Estamos perante imagens monadológicas ou representações de saber, de diferentes modalidades, que não se encaixam – pelo menos em sua totalidade – no paradigma racional instrumental ou técnico, cartesiano, hoje em crise, mas, ainda, dominante. Refiro-me às imagens de saber que, parafraseando Jorge Larrosa (2002), “flutuam no ar, são estéreis, desligadas da vida”; imagens sintonizadas com os compassos desvitalizados de um conceito permanente, de um princípio abstrato, unidimensional, apresentado de maneira dicotômica, hierarquizadora, baseado no acúmulo de verdades objetivas, que, no entanto, permanecem exteriores aos sujeitos e às suas atuações no presente.

Portanto, as imagens de saber histórico educacional, produzidas pelas pesquisas ora focalizadas, podem ser lidas como potencializadoras de *outra* racionalidade dissonante, alternativa. Trata-se da racionalidade comprometida com as experiências vividas, capaz de ampliar a imagem das

pessoas envolvidas – tanto sob o ponto de vista físico e psíquico como sob o ponto de vista social –, apresentando-as como portadoras de sensibilidades e de racionalidades, dimensões conscientes e inconscientes, lembranças e esquecimentos. Pessoas que, apesar das incertezas, têm a ousadia de *propor, acreditar, resignificar, transformar*. Tal racionalidade engendra relações mais dinâmicas entre os sujeitos envolvidos nas práticas de produção de saberes. Ela contribui para que diferentes conhecimentos se interpenetrem e questiona as práticas hierarquizadoras, que têm prevalecido em nosso País.

Além disso, essa racionalidade questiona a própria concepção positivista de verdade – ainda hoje intensamente presente nas práticas de produção de saberes –, uma vez que os conhecimentos produzidos pelas pesquisas, ora analisadas, são apresentados como particulares, subjetivos, provisórios, inacabados (nem, por isso, inverídicos), abertos à produção de outros saberes.

Cabe, finalmente, perguntar a quem serve a elaboração desses saberes ora focalizados? Serve apenas a um sistema educacional regido, nacional e regionalmente, por políticas públicas vinculadas à lógica global do capital, interessada, sobretudo, em formar cidadãos economicamente ativos e politicamente dóceis (FOUCAULT, 1984)? Até que ponto tal elaboração serve, de fato, aos pesquisadores, educadores e estudantes, em geral, na constituição de práticas sociais mais criativas e libertárias?

Na guerra de símbolos que permeia as pesquisas ora analisadas, nas quais, certamente, não estão ausentes as ambivalências, o que prevalece são as imagens libertárias de produção de conhecimentos. Ou seja, são imagens políticas, enraizadas no tempo e no espaço, voltadas à problematização das

experiências educacionais analisadas com base em enfoques historicamente situados, fundados em relações dinâmicas entre diferentes perspectivas e diferentes saberes. São imagens comprometidas com a dimensão do presente, capazes de abrir brechas para a resignificação das experiências educativas na *agorabilidade*, voltadas à construção de futuros *outros*.

São imagens libertárias que aproximam o conceito de saber historiográfico educacional dos *saberes da experiência* – numa acepção de Larrosa (2002) –, ou seja, saberes que significam travessia, encontro, envolvimento subjetivo, comprometimento com o outro, com a vida, pessoal e socialmente assumida. Ou, ainda, imagens que tangenciam os saberes culturalmente resistentes, vinculados ao vasto universo dos saberes populares (AGUIRRE ROJAS, 2004; GINZBURG, 1989). E isso não é para reivindicar um irracionalismo pós-moderno, mas para pôr em questão os limites dos saberes históricos – ditos “científicos” ou “disciplinares” – produzidos contemporaneamente.

O que, de fato, tais trabalhos de pesquisa reivindicam é a possibilidade de elaboração de outra racionalidade, vinculada, muito mais, à *racionalidade estética*, aqui concebida a partir da inspiração dos trabalhos da filósofa Olgária Matos (1989) – na relação, por sua vez, com textos benjaminianos –, bem como da leitura das reflexões da escritora e filósofa Chantal Maillard (1998).

O termo estético é derivado do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível, sensorial (HERMANN, 2005, p. 25).

A razão estética é aqui compreendida como modo de conhecer, capaz de produzir a ampliação da dimensão sensível dos conhecimentos, bem como das relações entre os diferentes saberes. Tal razão é capaz de reencantar práticas de produção de saberes, muitas vezes instrumentalizadas e hierarquizadas, as quais acabam por despoetizar as relações educativas, excluindo sujeitos e saberes. É uma racionalidade familiarizada com o limite do âmbito do possível, mas capaz, igualmente, de transfigurá-lo.

### **Uma questão perturbadora permanece para nós, educadores**

Quais as possíveis contribuições das pesquisas acadêmicas focalizadas – no que diz respeito à produção de saberes históricos escolares –, pensando-se nas práticas de ensino de história, na educação básica, no Estado de São Paulo?

Temos clareza dos enormes desafios a serem enfrentados por professores, alunos e educadores (em geral) face à nova Proposta Curricular para o ensino de história, elaborada pela SEE, no ano de 2008, coordenada pela professora doutora Maria Inês Fini e voltada para ensino fundamental e médio. Destaco, inicialmente, que tal proposta foi produzida por técnicos, sem nenhuma discussão anterior com os professores.

Uma análise abreviada, porém, atenta à tessitura discursiva do documento inaugurador dessa reforma curricular, na relação com contextos locais e globais, possibilita-me inferir que esse, apesar de mencionar a autonomia e o pensar crítico como metas educacionais a serem colocadas em prática por docentes e discentes, acaba, ambigualmente, por reproduzir

visões dominantes das políticas educativas públicas, vigentes na contemporaneidade. Tais visões são relativas a ser professor, a ser aluno e à construção de saberes escolares, pautados em movimentos contraditórios de centralização e de descentralização, que interessam, diretamente, aos processos de mundialização e de transnacionalização das políticas públicas educativas contemporâneas, voltadas para “formar para explorar mais e melhor” (OFFE, 1994).

Assim, a forte presença de eixos conceituais, tais como *pedagogia das competências* (diretamente relacionada à economia global de mercado), *pedagogia dos conteúdos* (a serem “transmitidos” e “aprendidos” pelos alunos) e *transposição didática*, termo cunhado por Chevallard (1995), no que se refere à especificidade da prática docente em sala de aula, fundado na relação de subordinação dos saberes escolares a serem ensinados em relação aos saberes acadêmicos, explicita a lógica político-educacional prevalecente na proposta mencionada. Essa lógica não é aquela fortalecedora da dimensão dos sujeitos envolvidos, como produtores de saberes, mas a de um sistema interessado numa produtividade mensurável, politicamente controlada, por meio de procedimentos padronizados de avaliação.

Enfatizo, ainda, que tal proposta consolida temas históricos canônicos, apoiados numa ordenação linear dos conteúdos, privilegiando, muito mais, a cultura ocidental, na história da humanidade, em detrimento dos povos não europeus (CIAMPI *et al.*, 2009).

Nesse sentido, tônicas neoliberais acham-se presentes nessa proposta curricular de história de 2008, baseadas na racionalidade técnica ou instrumental, a qual, por sua vez, acaba por reafirmar a hierarquização dos

saberes, o privilegiamento dos conhecimentos acadêmicos em detrimento dos produzidos nas diferentes culturas escolares, ou, em outros termos, a cristalização da imagem do professor e do estudante como *seres partidos* (BENJAMIN, 2006), meros executores de saberes já dados *a priori*, exteriores às suas experiências. Tais tônicas podem ser confirmadas até mesmo pela leitura dos inúmeros materiais distribuídos aos gestores, professores e alunos e que constituem parte integrante dessa proposta curricular, entre os quais, os cadernos do professor, organizados por disciplina e por semestre, colocados em prática nas escolas estaduais de São Paulo, de modo a controlar, passo a passo, as ações dos professores.

Portanto, a proposta faz tábula rasa de grande parte das pesquisas acadêmicas da área – ensino de história – bem como de pesquisas e de projetos específicos em desenvolvimento nas escolas.

Em meio a muitas incertezas vividas na contemporaneidade, ousar afirmar que construir alternativas para as práticas de pesquisa e de ensino de história, em nosso estado e em nosso País, hoje, é um trabalho árduo, que só poderá ser enfrentado se realizado coletivamente, envolvendo professores, alunos, gestores e pesquisadores acadêmicos. E esse trabalho deve estar sintonizado, em minha ótica, às potencialidades da *racionalidade estética*. Tal racionalidade pode ser tomada como um antídoto na tentativa de resistirmos à imposição de uma consciência histórica homogênea, desvitalizada e desenraizada e escolhermos, em seu lugar, trazer o inovador, o estranho, criar nossas próprias táticas de pesquisas e de ensino de história.





# A PRODUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES: O LUGAR DAS MEMÓRIAS<sup>4</sup>

Maria Carolina Bovério Galzerani

A língua indicou, inequivocamente, que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o seu meio. A memória é o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas.

(BENJAMIN, Walter, 1931).

## O contexto cultural

Proponho-me, inicialmente, num breve movimento analítico, a enraizar a temática ora focalizada no contexto cultural do qual faz parte. Ou seja, concebo-a como expressão de avanços reflexivos coletivos, conquistados nesses últimos vinte anos, no Brasil, em relação, particularmente, ao ensino de história.

---

<sup>4</sup> Publicado originalmente em: FERREIRA, Antonio C; BEZERRA, Holien G; LUCCA, Tânia Regina de (org.). *O Historiador e o seu tempo*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

Refiro-me, inicialmente, ao término do período da ditadura militar em nosso País, nos anos finais da década de 1980, momento rico, instigante, que gerou inúmeras resistências culturais, engendradas por diferentes setores da sociedade brasileira e, dentre eles, professores, alunos, pesquisadores de diferentes níveis e, inclusive, de diversas áreas disciplinares. Resistência cultural expressa na elaboração, em 1986, da Proposta Curricular para o Ensino de História, pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, com os seus avanços e recuos.

É interessante observar que essa proposta foi rejeitada amplamente pela mídia, pela Secretaria de Estado da Educação, bem como por parte da academia, como sendo “subversiva”, “perigosa”. O salto qualitativo fundamental que propiciou é a concepção do aluno (bem como do professor) como produtor de conhecimentos históricos<sup>14</sup>. Tal concepção, por sua vez, enraizava-se, naquele momento histórico, tanto em tradições historiográficas (especialmente na marxista cultural inglesa, com as contribuições do historiador Edward Palm Thompson) como em vertentes educacionais (sobretudo no construtivismo piagetiano e nas produções de Paulo Freire).

A partir do fim da década de 1980, analisando a relação do contexto nacional com o mundial, consta-se que as pesquisas relativas à chamada “educação histórica” se beneficiaram das produções reflexivas de historiadores da educação, como Ivan Goodson (1990), André Chervel (1990), Dominique Julia (2001), bem como de educadores como Jean-Claude Forquin (1993), Michael Apple (1999), Edgar Morin (2002), além de psicopedagogos como Lev Vigotski (1984), entre outros.

Esses intelectuais, em suas pesquisas, colocaram, em ação, conceitos como os de cultura(s), escolar(es), saber(es) escolar(es), saber(es) docente(s), dentre outros. Esses, por sua vez, têm a potencialidade de trazer à tona dimensões mais relacionais e mais ativas, relativas aos sujeitos produtores de conhecimentos históricos (tanto professores como alunos).

Em contextos nacionais marcados fortemente pelo avanço da modernidade tardia (GIDDENS, 2002), com seus efeitos culturais globalizadores, com a intensificação tecnológica e midiática, com o esfacelamento de práticas socioculturais e de paradigmas de análise, um número cada vez maior de pesquisadores (historiadores, educadores, linguistas), de diferentes partes do mundo, tem se dedicado a compreender os processos de formação da consciência histórica (HUARTE, 2001; LAVILLE, 2002; PAIS, 1999; RÜSEN, 2001), juntamente com os estudos relativos à cognição em história (BARCA, 2000; CARRETERO, 1997; COOPER, 1994; LEE & ASHBY, 2000; PEREIRA, 2003).

No Brasil, particularmente, nesse fim da década de 1990, surgiram vários documentos e orientações oficiais, relativos à educação escolar, tais como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), as Diretrizes Curriculares para todos os níveis de ensino e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCNs, 1997-1998).

Se tais documentos oficiais expressam a continuidade das lutas, das resistências culturais de intelectuais brasileiros dedicados à construção de uma “nova” ordem social, mais justa e inclusiva, por outro lado, tais produções oficiais expressam a sujeição a uma lógica de mercado global, cada vez mais em expansão em nosso País; nesse sentido, representam,

ambiguamente, a reprodução de visões comprometidas com a manutenção do *status quo*.

A análise da tessitura discursiva dos PCNs revela uma verdadeira guerra de símbolos em que a concepção de aluno como produtor de conhecimentos históricos é apresentada, mas, ao mesmo tempo, contraditoriamente apagada. Ou seja, até que ponto o que prepondera, ainda, nessa argumentação, são as visões “científicas”, as que devem ocupar o alto da pirâmide cultural, hierarquizadora dos saberes? Até que ponto o que prepondera são os conhecimentos academicamente dados – mesmo que considerados mais “críticos” – apresentados para serem transpostos para a cultura escolar de maneira a assegurar o prevalecimento das visões homogeneizadoras, as produtoras dos “cidadãos, concebidos como economicamente na sua utilidade máxima e politicamente dóceis” (FOUCAULT, 1984). Para problematizar tal questão, elejo, nesse momento, a temática da produção de saberes escolares na relação com o conceito de memória.

## **A memória em foco**

Por que eleger a memória para problematizar a produção de saberes históricos escolares?

Por que, hoje, nas pesquisas histórico-educacionais, fala-se tanto em memória?

Trata-se, sem dúvida, de uma construção histórica, muitas vezes naturalizada. Contudo, deve ser localizada historicamente, sobretudo, nos anos de 1970, face à crise da modernidade capitalista, no pós-guerra. Nesse momento, passam a prevalecer, culturalmente, as incertezas relativas ao futuro, a crise das utopias e, ao mesmo tempo, ocorrem fortes questionamentos ao prevalecimento do Estado Nacional, como produtor de uma história concebida como memória nacional, única e homogênea.

Grupos minoritários, com maior determinação, em diferentes partes do mundo, posicionam-se, requerendo as suas próprias e diferentes memórias. Diante das incertezas, o passado passa a seduzir muito mais do que o futuro, e tal sedução imbrica-se à lógica capitalista dominante, transformando memórias em meros objetos comercializáveis, fetiches para o consumo, pelo menos como tendência cultural prevalecente (HUYSSSEN, 2000). Fetiches, “fantasmagorias”, diria Walter Benjamin (BENJAMIN, 2006; KOTHE, 1985), escamoteando as singularidades espaço-temporais, bem como as relações sociais, plurais, contraditórias.

Um dos grandes méritos das reflexões do historiador Pierre Nora (1997), na relação com os estudos do sociólogo Maurice Halbwachs (1990), é, justamente, diferenciar historicamente os conceitos de memória e de história; memória, como tradição artesanal, afetiva, múltipla, vulnerável; história enquanto disciplina, com estatuto científico, considerada como reconstrução intelectual problematizadora, que demanda análise e explicação.

É importante observar, além disso, num pequeno esboço analítico, no qual não podem passar despercebidas as tensões, as guerras de símbolos, que a tradição historiográfica ocidental localiza, na antiguidade greco-

clássica, o lócus onde se originaram tais concepções. Em Platão, por exemplo, o conceito de memória surge como sinônimo de conhecimento (TADIÉ, 1999). Conhecimento portador de uma dimensão mística, visualizada como o reconhecimento, via instrução, de saberes de outras vidas, que se perderam com essa encarnação. O conceito de história, entre os gregos antigos, por sua vez, deriva de *historie*, significando procurar, investigar. No fim do século XIX, é produzido o conceito de história como disciplina: esse passa a dissociar-se das artes e da filosofia e adquire conotações técnicas e científicas (GALZERANI, 2008b; LE GOFF, 1984). No fim dos oitocentos, com o avanço da modernidade capitalista, ocorre, pois, a hierarquização dos saberes, o prevaletimento da história (como ciência, como disciplina) em relação à memória. Quanto à pedagogia moderna (CORTEZ *et al.*, 2000), centrada na educação escolar, essa preconiza, de um lado, a desqualificação da memória, concebendo-a como mera decoração. De outro, tal pedagogia organiza o currículo de maneira a privilegiar os saberes considerados científicos e técnicos.

Se focalizarmos, por sua vez, as pesquisas de historiadores anglo-saxônicos, tais como James Fentress e Chris Wickham (1992), Tomas Butler (1989), Patrick J. Geary (1996), voltadas, sobretudo, à história oral, encontraremos registros de denúncias em relação ao caráter dicotômico, hierarquizador dos saberes, desqualificador das memórias, presente nos trabalhos de Halbwachs, extensíveis, por conseguinte, às produções de Pierre Nora.

Observem que, até mesmo nas importantes contribuições desses intelectuais, relativamente às memórias, podemos flagrar efeitos de sentido,

comprometidos com as tramas culturais dominantes na modernidade capitalista. Particularmente em Pierre Nora, podemos flagrar uma concepção de memória historicizada, convertida em mero objeto da história, que não mais existe e que só se faz presente por meio das luzes da história (sic).

Contudo, os críticos da tradição anglo-saxônica, acima citados, na tentativa de aproximar a memória da história, o fazem em demasia, acabando por diluir as contribuições específicas da primeira, tais como os esquecimentos, as dimensões afetivas, as involuntárias, e que potencializam, também, trazer à tona pessoas mais inteiras, menos partidas (SEIXAS, 2001)<sup>15</sup>.

Portanto, o que estou tentando explicitar é o quanto é difícil, nas práticas de pesquisa, de ensino, colocarmos, em ação, o conceito de memória na contemporaneidade, se queremos, de fato, produzir movimentos mais dialogais entre os diferentes sujeitos, portadores de diferentes experiências na produção de conhecimento histórico. O quanto é difícil rompermos com as amarras culturais, presentes na cotidianidade acadêmica, escolar e ousarmos inventar novas trilhas, relativas à educação histórica.

Nesse sentido, vale, também, observar, que se as práticas contemporâneas de memória constituem resistências culturais ao prevaletimento da imagem da história como senhora absoluta do passado – imagem essa centrada na racionalidade técnica –, de outro, essas mesmas práticas de memória, fundadas na valorização da subjetividade, muitas vezes, têm corroborado para a radicalização das mesmas subjetividades (RICOEUR, 2000), fortalecendo as práticas culturais intimistas que tanto

fazem sentido à preservação e ao avanço da modernidade capitalista na contemporaneidade.

Para enfrentar tal desafio, proponho um diálogo com as contribuições do filósofo, ensaísta, crítico literário, poeta, tradutor e ficcionista alemão Walter Benjamin<sup>16</sup>. Analista sensível e, ao mesmo tempo, um crítico mordaz em relação ao avanço da modernidade capitalista, produz imagens relativas às memórias profundamente questionadoras das tendências culturais modernas, hoje em processo de radicalização. Refiro-me ao individualismo, ao narcisismo, à compartimentalização e à hierarquização das práticas sociais, dos saberes, à derrocada da esfera pública.

Em textos da década de 1930<sup>17</sup>, focaliza os sentidos da memória por meio de diálogos estabelecidos com o filósofo Henri Bergson, com os literatos Marcel Proust, Charles Baudelaire e Edgar Allan Poe, além da psicanálise de Freud a Jung, dentre outros. Nessa focalização, destaca o entrecruzamento de presente e passado, de diferentes localidades, do eu e do nós, de diferentes visões sociais de mundo, de racionalidade e de sensibilidade, de consciente e de inconsciente. Acompanhemos seu olhar poético, produtor de alegorias:

Para o autor, que recorda, o principal não é o que ele viveu, mas o tecer de sua recordação, o trabalho de Penélope da rememoração (1985, p. 37).

Ou seja, rememorar para Benjamin é um ato político, com potencialidades de produzir um “despertar” dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Despertar que possibilita trazer imagens do passado vivido, como opção de questionamento das

relações e sensibilidades sociais, como uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos, sobretudo, no presente.

Benjamin articula o conceito de memória ao de narrativa. A narrativa – experiência que, segundo o autor, tende a desaparecer com a modernidade – é, por ele, concebida como a transmissão de saberes entre as gerações, fundada na circulação coletiva de tradições, de sensibilidades, na acepção plural de verdade, na relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de ser pessoa (portadora de consciência e inconsciência), e, sobretudo, na recuperação da temporalidade. Nesse sentido, para Benjamin, a narrativa não existe sem a memória, não existe sem sua vinculação com as dobras do tempo. Por sua vez, a recuperação da memória benjaminiana pressupõe a narrativa das experiências vividas entre diferentes gerações.

Ficam aqui, pois, algumas das imagens benjaminianas, ressignificadas por mim muito mais como um convite aos leitores para a realização de outras “viagens”<sup>18</sup> pelos textos benjaminianos. “Viagens” abertas à produção de significados, plurais, inventivos!

### **A produção de saberes históricos escolares – processo ou produto? Pensamento histórico ou entendimento? Autonomia ou subordinação?**

Essas categorias analíticas elencadas nos foram propostas pelo historiador canadense Christian Laville, em texto por ele produzido no ano de 2002, relativo à produção de saberes históricos escolares. É importante destacar que não estão sendo aqui concebidas de maneira dicotômica. Muito

mais, são possibilidades de se captar os movimentos relacionais, ambivalentes, presentes na complexidade das práticas educativas.

É possível rompermos em relação à pedagogia da história devotada à Nação/Estado, cujo objetivo era promover no cidadão o senso de inclusão e de respeito pela ordem estabelecida? Pedagogia devotada à produção da consciência histórica concebida de maneira homogênea, unidimensional?

É possível superamos uma história didática tradicional, com seus conteúdos *a priori* definidos, com seu currículo manejável e com valores pré-condicionados? Como construir uma pedagogia baseada no que chamamos de pensamento histórico? Pensamento complexo que vai muito além das abordagens fragmentadas, sem reproduzir o utopismo da primazia do todo. Uma visão abrangente, que deve nascer da complementaridade, do entrelaçamento, da relação, “do pensamento do abraço”, inclusive entre diferentes campos dos saberes (MORIN, 2002).

Desde os anos 70 e 80 do século passado, ensinar os estudantes a pensar historicamente tornou-se um dos principais objetivos da educação histórica.

Tal abordagem, segundo Christian Laville:

[...] encoraja o desenvolvimento destas qualidades intelectuais e afetivas que os estudantes precisarão no exercício de suas responsabilidades cívicas. Ele recruta as faculdades críticas comuns a historiadores – sua habilidade em isolar um problema, analisar suas partes componentes e oferecer uma interpretação – assim como suas qualidades de curiosidade, empatia etc., todas elas construídas sobre uma fundação sólida de razão analítica (LAVILLE, 2002, p. 2-3).

O historiador canadense, dedicando-se à educação, nesse movimento reflexivo, aproxima a história produzida pelos alunos da reflexão dos historiadores, deixando, de lado, as hierarquizações dos saberes, já tão cristalizadas nas práticas culturais e, particularmente, nas educativas. Rompe com uma visão estabelecida pela racionalidade instrumental, prevalecente com o avanço da modernidade capitalista, que lida com o aluno como portador, apenas, de racionalidade e não de sensibilidades.

Mas, como colocar em prática tal educação histórica voltada para o desenvolvimento do pensamento histórico? O papel do professor, segundo Laville, é fornecer as ferramentas reflexivas para tal, de modo que lhes permita a expressão e a produção de pensamentos autônomos. O próprio Laville destaca a tendência cultural, presente nas práticas educativas por ele analisadas, de retomada das permanências pedagógicas, comprometidas com a manutenção da ordem social dominante. Ou seja, a permanência da busca, da parte do professor, do entendimento do texto pelo aluno, o que implica o retorno às narrativas preestabelecidas. A continuidade da ótica docente que privilegia não o processo de produção de conhecimento, mas a aquisição do produto. Não a habilidade do raciocinar, articulando hipóteses subjetivas ao objeto – produzindo argumentos capazes de desvelar contradições e apresentar vieses culturalmente dissonantes –, mas a produção de mais um texto radicalmente subjetivo, num mundo moderno de hipertextos.

Podemos avançar na análise dessas amarras do próprio sistema capitalista, no que diz respeito à produção de saberes históricos escolares e

em relação à própria reflexão de Christian Laville, retomando o conceito de memória.

Este – o conceito de memória – está presente na ótica analítica desse pensador canadense ao reconhecer que as pesquisas (sobretudo as europeias) contemporâneas, relativas à consciência histórica, incluem os conceitos de memória e de identidade.

Contudo, tais conceitos figuram em sua produção como “ferramentas” possíveis de serem colocadas em ação pelo historiador-educador.

A proposta de trabalho com a memória é apresentada por Walter Benjamin por meio de uma linguagem diferente da de Laville, em seu artigo “Imagens do Pensamento” (1987, p. 143-277) – ainda que existam, entre ambos, conexões de sentido. Retomemos as inspiradas palavras do autor, já apresentadas no início do texto em forma de epígrafe, lembrando que as palavras não apenas escamoteiam sentidos, mas, sobretudo, os revelam<sup>19</sup>.

A língua indicou, inequivocamente, que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o seu meio. A memória é o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas (1987, p. 239).

Nessa aproximação podemos apreender que a retomada da categoria de memória como meio, como palco da produção de saberes históricos, implica a negação explícita da matriz da racionalidade técnica, instrumental, que predomina nas práticas acadêmicas, escolares hodiernas, e a aproximação com a “racionalidade estética” (MATOS, 1989).

Não se trata, nas práticas educativas, de assumir a lógica do manejar os saberes (inclusive, as memórias) numa relação de exterioridade e de plena posse e domínio, com o objetivo, muitas vezes não explícito, de manter a posse e o domínio em relação ao aluno, o outro. Não se trata de hierarquizar os saberes, historiográficos, científicos ou experienciais, relativos às memórias, inclusive, intitulado esses últimos como “senso comum”. Não se trata de separar dicotomicamente – como se fossem blocos monolíticos – os mesmos saberes. Não se trata, portanto, de separar o sujeito do objeto, os sujeitos dos sujeitos nem, muito menos, apartar os sujeitos produtores de saberes das experiências vividas.

Trata-se, sim, de reconhecer que, nas práticas de educação histórica, professores e alunos produzem saberes no palco das memórias, concebido sempre em movimento. Memórias-meio com a potencialidade de ressignificarmos os conceitos de história e de educação, atuando como brechas, alternativas, no interior das “ruas de mão única”, que, muitas vezes, dominam os cenários da cultura escolar contemporânea.

Se concebermos a memória como meio, como palco das práticas relativas à temporalidade, ela deverá envolver todos os sujeitos que participam, direta e indiretamente, nesse caso, da comunidade escolar. Portanto, pressupõe uma amálgama de diferentes saberes, de diferentes dimensões, situados em diferentes vivências ou experiências vividas. Pressupõe, ao mesmo tempo, interações entre diferentes temporalidades, diferentes espaços, diferentes sujeitos.

A memória-palco é lugar, ou seja, vale-se de lugares simbólicos para se exprimir, materializar-se. Nesse sentido, considero essa dimensão como

própria, intrínseca à memória e não como exterior a ela, e problematizo, igualmente, a noção de “lugar de memória”, produzida por Pierre Nora (1997), enquanto memória historicizada, memória que é possível, segundo ele, de ser somente atualizada pelas luzes da história (SEIXAS, 2002, p. 43-63).

### **Ousar, como poetas alegoristas, apesar das incertezas...**

Ora, se quisermos ousar construir uma educação histórica alternativa, comprometida com a emancipação, com a constituição de uma sociedade mais justa, é fundamental, como professores de história, que consigamos nos beneficiar das contribuições benjaminianas relativas à memória.

Com ela, podemos nos inspirar para retomar as possibilidades do diálogo entre os saberes historiográficos, educacionais e os saberes experienciais (TARDIF, 2002) ou os de memória. Diálogo capaz tanto de problematizar os abusos da memória (RICOEUR, 2000; TODOROV, 1995) como de trabalhar (historiográfica-educacionalmente) as memórias, beneficiando-se das suas contribuições cognitivas, sensíveis.

Contribuições, por exemplo, relativas à ampliação – tanto sob o ponto de vista social como psicológico – da concepção de ser sujeito (portador de racionalidade/sensibilidade, consciência/inconsciência, memória/esquecimento). Ainda, a concepção de produção de conhecimento histórico, muito mais articulada à vida, como “viagem”, como experiência que sempre parte do e retorna ao presente, abrindo possibilidades para o futuro. Produção de saberes históricos escolares que se propõe como um exercício dialogal, aberto à interação com o outro, imbricado nas

experiências vividas, que não se posiciona como verdade absoluta, mas, pelo contrário, que renuncia a tudo preencher para deixar que algo do outro possa dizer-se. Nesse sentido, produção de saberes históricos escolares que se aproxima do conceito benjaminiano de narrativa.

Com tais propostas, podemos também nos acercar da “racionalidade estética”. Essa que liberta o imaginário e a diversidade, em todas as suas dimensões (na linguagem escrita e falada, na expressão corporal, na produção de imagens, de símbolos). Racionalidade estética que permite a explicitação de pontos de vista e não de pontos fixos; racionalidade que transforma os tempos passados em tempos redescobertos – na produção dos saberes históricos escolares –, possibilitando conferir às experiências outrora vividas atualizações de significados.

Enfim, reconheço que trabalhar com educação histórica, a partir da “racionalidade estética” no contexto contemporâneo da modernidade tardia, especialmente no que se refere às culturas e práticas escolares hodiernas, não é fácil. Muitos são os desafios a enfrentar.

Porém, parafraseando Mário Quintana, podemos registrar:

Se as coisas são inatingíveis – Ora!  
Não é motivo para não querê-las  
Que tristes os caminhos, se não fora...  
A mágica presença das estrelas?

(QUINTANA, 1951, p. 52)

Enfim, caberá a cada professor de história, a cada educador atuar na mediação da produção dos saberes históricos escolares pelos próprios alunos, de forma a permitir a emergência da diversidade das narrativas,

contribuindo para a construção de relações educacionais mais dialogais e mais estimulantes, culturalmente.

O desafio está posto. As possibilidades – ainda que tênues, marginais, não definitivas – estão abertas. Abertas em nosso presente, neste momento singular, único para nos percebermos vivos, criativos, atuantes socialmente. Fica, novamente, o convite – talvez o alerta– sobretudo para aqueles, como Benjamin, como poetas alegoristas, que conseguem se inspirar para (re)inventar o próprio presente.



# MEMÓRIA, HISTÓRIA E TEMPO: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA<sup>5</sup>

Maria Carolina Bovério Galzerani

## Apresentando a temática

Início parafraseando o poeta Pablo Neruda para lembrar que, a cada manhã de nossas vidas, podemos fazer do sonho outro sonho (1968)<sup>6</sup>. No que diz respeito à presente temática, isto é, às pesquisas acadêmicas voltadas para as potencialidades dos conceitos de memória, tempo, história, para o ensino de história, é possível tecer sonhos, reavivar utopias?

No diálogo com o filósofo Walter Benjamin, busco reatualizar o incidente ocorrido ao anoitecer do primeiro dia de luta da Revolução Francesa em Paris, quando, em diversos pontos da cidade, ao mesmo tempo, foram disparados tiros contra os relógios das torres. Tentativa flagrante de paralisar o *continuum* de um tempo de dominação e instaurar o “novo”. Sabemos que esse foi um gesto desesperado de busca de um “novo” tempo, que, de fato, não se concretizou para a grande maioria dos revolucionários,

---

<sup>5</sup> Publicado originalmente em: **Cadernos do CEOM**, v. 21, n. 28, jun. 2008.

<sup>6</sup> “Cada mañana de mi vida, traigo del sueño otro sueño”. NERUDA, Pablo. **Obras Completas**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.

com seus sonhos de um tempo não subordinados ao relógio, ao trabalho, tempos como vida plena de igualdade, liberdade e fraternidade. Mas, essa é outra história.

Na aproximação com esse inquietante pensador alemão – que foi também ensaísta, crítico literário, tradutor e ficcionista –, podemos, igualmente, encontrar um recurso alegórico de busca, de cesura, de ruptura em relação às práticas dominantes na pesquisa relativa ao ensino de história. Práticas essas presentes no contexto nacional, mas também internacional, no que diz respeito ao conceito de memória, nas relações com as noções de história, de temporalidade e de educação.

Refiro-me às acepções de memória, em relação às quais proponho que detenhamos os nossos olhares nesse momento. Acepções que apresento como alvo de combate.

Até que ponto visualizamos a memória apenas como conhecimento racional nas pesquisas relativas ao ensino de história? Até que ponto concebemos tal questão apenas como objeto de análise histórico-educacional? Ou seja, até onde a focalizamos como um campo subordinado, hierarquicamente inferior em relação ao lugar do qual acreditamos provir nosso conhecimento, isto é, a ciência história e/ou as ciências da educação? Ou, ainda, de outro ângulo, na pesquisa das memórias, dialogamos de fato com as tradições historiográficas e educacionais que elegemos? Como temos focado os apagamentos dos outros, dos diferentes – bem como, muitas vezes, os esquecimentos das singularidades espaço-temporais – que preponderam em práticas hodiernas de produção de memórias, de maneira mais ou menos explícita?

Em que medida a concepção de tempo, prevalente em nossas análises, funda-se num olhar dicotômico, que fragmenta as dimensões presente/passado/futuro, olhar que reproduz os ritmos das máquinas, ritmos etapistas, lineares, compartimentalizados, pautados em relações de causa/consequência? Em que medida a visão de tempo, que colocamos em ação nas pesquisas, consegue trazer à tona as tensões, as ambivalências, as diferenças incomodativas dos sujeitos pesquisados, bem como suas relações com as nossas próprias vivências, enquanto sujeitos produtores dos conhecimentos acadêmicos? Nesse sentido, tem preponderado a tendência de lidar com o tempo como categoria desconectada das experiências vividas?

Em outros termos, como temos enfrentado as tendências culturais relativas às memórias, dominantes na contemporaneidade? São tendências prevalentes na alta modernidade (GIDDENS, 2002), ancoradas na racionalidade instrumental, técnica, as quais, muitas vezes, vêm sendo naturalizadas, cristalizadas também nas práticas de produção de conhecimentos acadêmicos. São práticas totalitárias apresentadas com o estatuto – e o *status* – da cientificidade (sic). Perdemos, em grande parte das vezes, a sensibilidade de que essas práticas – fundadas na razão instrumental – têm produzido irracionalidades, têm gerado, cotidianamente, violências nas relações educacionais.

## Os fundamentos teórico-metodológicos

A historiadora Jacy Alves de Seixas, em trabalhos recentes (2001), vem se dedicando às pesquisas relativas ao engendramento histórico dos conceitos de memória, desde a antiguidade greco-clássica até os nossos dias.

Tem, igualmente, chamado a atenção para as tradições historiográficas francesa e anglo-saxônica relativas ao campo da memória – ambas presentes no contexto das pesquisas nacionais, de maneira mais ou menos acentuada.

Revisitando também tais produções, concordo com suas conclusões e as ressignifico, dialogando mais especificamente com a área do ensino de história.

Quanto à tradição francesa, os trabalhos do historiador Pierre Nora (1984, 1993) – em sua relação, por sua vez, com Maurice Halbwachs (1990) – são, de fato, paradigmáticos nas pesquisas relativas à historiografia, bem como ao ensino de história. Um dos grandes méritos das reflexões desse historiador é diferenciar historicamente os conceitos de memória e de história; memória como tradição artesanal, afetiva, múltipla, vulnerável; história enquanto disciplina, com estatuto científico, considerada como reconstrução intelectual problematizadora, que demanda análise e explicação.

Contudo, a visão racional instrumental pode ser captada também nessas produções de Nora, uma vez que, nelas, a memória se torna prisioneira da história, “memória historicizada”, memória convertida em objeto ou trama da história, memória que não mais existe.

No que tange às tradições anglo-saxônicas, mais especificamente aos historiadores James Fentress e Chris Wickham (1992), Tomas Butler (1989), Patrick J. Geary (1996), dentre outros – em suas pesquisas relativas à história oral –, denunciam também o caráter dicotômico, hierarquizador dos saberes, desqualificador da memória, presente nos trabalhos de Halbwachs. Contudo, na contraposição, buscando aproximar demasiadamente a

memória da história, esses mesmos autores perdem, de vista, as dimensões afetivas, contraditórias, involuntárias – articuladas ao esquecimento – já destacadas pelo próprio Pierre Nora.

Ainda, em busca da compreensão do engendramento histórico dos conceitos de memória e de história, num pequeno esboço, reconhecendo que esses são historicamente produzidos no interior de tensões, de verdadeiras guerras simbólicas, é importante observar que a tradição historiográfica ocidental localiza, na antiguidade greco-clássica, o *locus* onde se originariam tais concepções. Em Platão, por exemplo, o conceito de memória surge como sinônimo de conhecimento (TADIÉ, 1999), com aproximações e diferenças em relação à concepção científica moderna. Conceito de memória portador de uma dimensão mística, visualizada como o reconhecimento – via instrução – de saberes de outras vidas que se perderam com a encarnação, visão alicerçada numa dada aceção de alma eterna.

Quanto ao conceito de história, entre os gregos antigos, o vocábulo deriva de *historie*, significando procurar, investigar (LE GOFF, 1984). Data do fim do século XIX a construção do conceito de história como disciplina, quando essa deixa de ser intimamente articulada à arte e à filosofia para adquirir conotações mais específicas, isto é, técnicas e científicas. Data, ao mesmo tempo, desse fim dos oitocentos, com o avanço da modernidade capitalista, a hierarquização dos saberes, o prevalecimento da história como ciência, como disciplina, em relação à memória. No que diz respeito à pedagogia moderna (CORTEZ *et al.*, 2000), que tem a escola como centro de gravidade, essa preconiza, de um lado, a desqualificação da memória, que passa a ser tomada apenas como mera decoração. De outro, tal pedagogia

funda-se na valorização dos saberes científicos, técnicos, os (re)produtores de homens economicamente ativos e politicamente dóceis (FOUCAULT, 1984).

Em busca de um conceito de memória capaz de abrir brechas para produções mais inventivas, dissonantes, em relação às práticas já cristalizadas, relativas ao ensino de história (ou à educação histórica, *lato sensu*), aproximamo-nos das reflexões de Walter Benjamin.

Em textos da década de 1930 (BENJAMIN, 1985, 1987, 1989), esse pensador berlinense (que viveu entre os anos de 1892 e de 1940) focaliza os sentidos da memória por meio de diálogos com a filosofia de Henri Bergson, com a psicanálise de Freud a Jung e também com literatos, tais como Marcel Proust.

Para Bergson (1979, 1997), tanto percepção como intuição deságuam nos labirintos da memória. Seu conceito de memória acha-se, fundamentalmente, vinculado ao sentido da consciência. Sentido esse que permite a ultrapassagem do eu superficial a uma relação mais dinâmica e íntima entre o sujeito e o objeto. Ter consciência é possuir capacidade de articular dimensões de temporalidade e duração contidas na relação entre presente, passado e futuro.

Bergson é um crítico do cientificismo positivista e, em suas construções imagéticas relativas à memória, é um incentivador da busca de novas linguagens, capazes de incorporar o imponderável dos jogos e a fluidez da convergência das imagens.

Benjamin muito se beneficia desse viés bergsoniano de memória. Contudo, tem alguns movimentos de afastamento em relação a esse viés, na

medida em que visualiza a memória muito mais do que consciência. Além disso, também, em sua concepção de tempo, difere-se da de Bergson. Enquanto para Bergson temporalidade é sinônimo de duração e de continuidade indivisa; para Benjamin, a categoria tempo é carregada de rupturas, principalmente quando se vive num mundo empobrecido de experiências e repleto de meras vivências.

Assim, no diálogo com Marcel Proust (1954), discípulo de Henri Bergson, Benjamin entra em contato também com as dimensões involuntárias de memória e as valoriza. Para esse autor, a grande questão na reflexão sobre a memória não é propriamente aquilo que é possível rememorar, mas é saber lidar com o fantasma do esquecimento. Como revelar os fatos esquecidos e apagados pela história oficial?

Ao mesmo tempo, Benjamin vai além da visão de memória proposta por Proust, entrecruzando as dimensões involuntárias às voluntárias, como também questionando o fato de Proust ter produzido memórias, motivado, muito mais, por um ideal individualista, de prazer estético. Para Benjamin, rememorar é um ato político, com potencialidades de produzir um “despertar” dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro.

Com Freud<sup>20</sup> (1971), Benjamin fortalece a concepção da memória como dimensão consciente e também inconsciente. Memória, pois, que comporta uma acepção de personalidade mais ampla, sob o ponto de vista psicológico. Na aproximação com a psicanálise, constrói a concepção metodológica de

atenção flutuante, pensamento minucioso e hesitante, que sempre volta ao seu objeto, mas por diversos caminhos e desvios, o que acarreta uma alteridade sempre renovada ao objeto. Nesse sentido, concebe a verdade não como adequação ou possessão, mas como contemplação, isto é, como atenção intensa e leve.

Portanto, Benjamin nos oferece um dado conceito de memória capaz de ampliar a dimensão de ser sujeito, tanto sob o ponto de vista social como sob o ponto de vista psicológico. Conceito de memória capaz de dinamizar a visão de produção de conhecimentos, entrecruzando diferentes espaços, diferentes temporalidades, diferentes sujeitos, diferentes visões do mundo (a da criança e a do filósofo, por exemplo).

Ao desenhar o perfil da rememoração, configura imagens políticas, as quais implicam no questionamento profundo de práticas de produção de conhecimentos, consolidadas com o avanço da modernidade capitalista. Práticas autocentradas, narcísicas, utilitaristas, hierarquizadoras, excludentes, homogeneizadoras, compartimentalizadoras, maquinicas. Assim, para o autor que recorda, o principal não é o que ele viveu, mas o tecer de sua recordação, o trabalho de Penélope da rememoração (BENJAMIN, 1985, p. 37)

Benjamin articula o conceito de memória ao conceito de narrativa, oferecendo ao leitor questionamentos e alternativas, relativos à questão da linguagem.

Assim, em busca da ruptura de uma linguagem de tipo “tagarelice” (fundada em acepções formalistas e neopositivistas), ele propõe mergulhar o discurso nas experiências vividas – por meio do uso das alegorias – e,

sobretudo, articulando as palavras às coisas vividas. Enfatiza que as práticas narrativas devem se assentar no desapontamento da concepção absoluta da verdade, deixando vir à tona pessoas mais inteiras, na relação com outras pessoas, situadas no presente, dialogando com o passado, mas abertas ao futuro. Pessoas deixando transparecer suas certezas, mas também suas incompletudes. Pessoas que renunciam a tudo preencher para deixar que algo do outro possa dizer-se.

No que diz respeito à dimensão temporal, as contribuições benjaminianas de memória/narrativa provocam rupturas significativas em relação às visões historicistas ou marxistas ortodoxas. Essas têm como alvo a concepção de tempo homogêneo e vazio, que passa engolfando o sofrimento, o horror, mas também o êxtase, a felicidade. A uma visão temporal cumulativa e complacente – do *continuum* da história –, ele opõe a necessidade de ater-se a tudo o que poderia interromper essa aparente coerência, agarrando-se às asperezas, às arestas, às cesuras, ao descontínuo. Nesse sentido, aproxima-se muito da concepção de tempo de Marcel Proust.

Ao pensar pertence não só o movimento dos pensamentos, mas também sua imobilização. Onde o pensamento se detém repentinamente numa constelação saturada de tensão, ele confere a ela um choque, através do qual se cristaliza como mônada (BENJAMIN, *In*: LÖWY, 2005, p. 130).

Numa resignificação do conceito proustiano de tempo, à luz de tradições judaicas heterodoxas, refere-se à “dialética em repouso”, dialética congelada, para dar conta da extrema tensão entre esses dois elementos contrários. Dialética que permite o conceito do “tempo do agora”, tempo surgido do passado no presente, “evento do instante, daquilo que começa a

ser, que deve, pelo seu começo, nascer a si, advir a si, sem partir de lugar nenhum” (LEVINAS, 1994). O instante, segundo Benjamin, imobiliza esse desenvolvimento temporal infinito, que se esvazia e se esgota e que chamamos – rapidamente demais – de história.

Benjamin opõe, ao desenvolvimento temporal *continuum*, a exigência do presente, que ela seja o exercício árduo da paciência ou o risco da decisão.

Portanto, o conceito de memória benjaminiano permite o contato com “franjas” analíticas inquietantes, relativas, também, às concepções de história/tempo/narrativa.

As imagens que foram desenhadas acima não devem ser lidas como verdades já dadas, relativas ao tema ora priorizado. Foram produzidas como um convite à realização de uma “viagem” (*Erfahrung*)<sup>21</sup> pelos textos benjaminianos. “Viagem” aberta à produção de significados, por cada um de vocês, caros leitores.

## A pesquisa em ensino de história

No Brasil, desde os anos de 1990, mas, sobretudo, a partir dos anos 2000, na área da educação, têm sido produzidas férteis pesquisas no diálogo com o conceito de memória, em seus diferentes matizes, pesquisas específicas ou não específicas ao ensino da história. Uma das contribuições fundamentais dos trabalhos relativos às práticas educativas não específicas à área da história<sup>22</sup> tem sido a focalização das marcas deixadas por experiências do passado sobre as práticas dos professores, seja numa dimensão individual ou coletiva.

Quanto aos trabalhos específicos da área do ensino de história, voltados para as potencialidades do conceito de memória, surgem, sobretudo, a partir também dos anos de 1990, na relação com as “novas” tendências historiográficas, principalmente com a Nova História. É interessante observar o prevaletimento, em nosso País, da tradição historiográfica francesa, principalmente das produções de Pierre Nora (1984-1992; 1993) e de Jacques Le Goff (1984; 1996), também nas pesquisas relativas ao ensino de história voltadas para o conceito de memória. Igualmente, é importante registrar que são os trabalhos historiográficos de Ecléa Bosi, já nos anos de 1970, que introduzem os pesquisadores brasileiros dessa temática nas contribuições analíticas de autores como Henri Bergson, de Pierre Nora e de Maurice Halbwachs. Os Parâmetros Curriculares de história para o ensino fundamental e médio, produzidos pelo MEC também nos anos 1990, ratificam as potencialidades do conceito de memória para o ensino de história nesses níveis de escolarização. Contudo, em suas tessituras discursivas – muitas vezes contraditórias –, prevalecem os saberes de cunho científico, capazes de assegurar a (re)produção dos “parâmetros” cognitivos, ou seja, das balizas culturais, tendencialmente, homogeneizadoras, necessárias à constituição de “cidadãos”, concebidos – ainda – como economicamente ativos e politicamente dóceis (sic).

Grupos de pesquisadores nacionais, situados em diferentes universidades, articulados a Programas de Pós-graduação, em sua maioria, têm-se voltado especificamente para essa temática, a partir, também, do fim dos anos de 1990. É o caso, particularmente, do grupo de pesquisa Memória, História e Educação<sup>23</sup>, situado na Faculdade de Educação-Unicamp, *lócus* no

qual venho construindo minhas atuações nessa área. Tal grupo, existente desde os anos de 1980, tem-se dedicado, tradicionalmente, às pesquisas relativas ao ensino de história e, nos últimos anos, tem-se voltado à ampliação do enfoque inicial, incorporando pesquisas relativas à educação histórica *lato sensu*, bem como às investigações voltadas para a história da educação no Brasil.

Os cursos de Pós-graduação passam, também, a incorporar disciplinas, nos seus programas curriculares, que têm como eixo a questão da memória.<sup>24</sup>

Inúmeras pesquisas, com diferentes matizes teórico-metodológicos, têm-se aberto para as potencialidades do(s) conceito(s) de memória. No caso específico dos membros do Grupo Memória, temáticas tais como ensino de história (*stricto sensu*), movimentos sociais, lugares da memória (arquivos, museus), história da instituição escolar, história de projetos político-pedagógicos alternativos, dentre outras, vêm sendo elencadas como objeto de pesquisa. No caso específico dos meus orientandos, vimos enfocando a produção de saberes escolares, de saberes docentes, a educação patrimonial, a educação política dos sentidos nas cidades brasileiras modernas e as práticas de leitura de manuais didáticos (incluindo literatura infanto-juvenil) e de periódicos (como jornais e almanaques) modernos no Brasil.

O exame mais acurado desses trabalhos<sup>25</sup> – articulados, sobretudo, às produções benjaminianas – pode revelar que eles têm representado a busca de “novas” possibilidades para a educação histórica, no que diz respeito à reinvenção da utopia. Ou seja, têm permitido a ampliação da imagem do pesquisador e do pesquisado – tanto sob o ponto de vista social como sob o

ponto de vista psicológico –, visualizando-os como “pessoas”, portadoras de dimensões conscientes e inconscientes, de certezas e de incompletudes.

Têm possibilitado, ao mesmo tempo, a busca de afastamento da racionalidade instrumental, técnica, no que diz respeito à construção do conhecimento histórico educacional, isto é, a não aceitação da hierarquização dos saberes. Representam questionamento em relação às abordagens metodológicas globalizantes, homogeneizadoras, compartimentalizadas, dicotômicas, maniqueístas, mecânicas, distantes das experiências, as quais têm prevalecido nas práticas de produção de conhecimentos acadêmicos nessa modernidade tardia. Ou ainda, potencializam a busca de maior imbricação entre pesquisa/ensino, micro e macro-histórias, memórias e histórias, fundamentos psicopedagógicos e historiográficos, teorias e experiências, presente/passado/futuro, *Logos e Eros*.

Fundam-se, portanto, na racionalidade estética (MATOS, 1989), permitindo a explicitação de pontos de vista e não pontos fixos, a imbricação de racionalidade e de sensibilidades, transformando os tempos perdidos em tempos redescobertos, conferindo, a cada experiência, historicamente revisitada, a verdade que lhe é própria na relação com os desafios educacionais do presente.



# MEMÓRIA, HISTÓRIA E (RE)INVENÇÃO EDUCACIONAL: UMA TESSITURA COLETIVA NA ESCOLA PÚBLICA<sup>7</sup>

Maria Carolina Bovério Galzerani

## O mote da tecelagem

Único campo válido da experiência moderna, a cidade é corpo onde se inscrevem emoções e paixões, experiências intransmissíveis e singulares que o poeta alegorista canta. A cidade é um mundo em miniatura – mônada da modernidade, e como toda mônada benjaminiana é cristalização de tensões: passagem de um espaço flutuante entre o interior e o exterior das Passagens, o real e o irreal, a desvalorização mercantil de tudo e a nova aura do imprevisto. (MATOS, 1989, p. 72)

É com tal linguagem instigante, plena de racionalidade estética, num diálogo íntimo com o filósofo berlinense Walter Benjamin, que Olgária Matos, filósofa brasileira, expressa-se a propósito da *experiência de viver em cidade hoje*. Abre brechas, com tais considerações, para diálogos fecundos, criativos a propósito dessa experiência. Experiência moderna, prenhe de tensões, de passagens, por flutuações entre interior e exterior, real e irreal, de

---

<sup>7</sup> Publicado originalmente em: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, Memória, História - Possibilidades, Leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

mercantilização das relações humanas, de imprevisibilidade. Experiência, ao mesmo tempo, possibilitadora da inscrição no corpo de emoções e paixões, de construções de sentidos muitas vezes intransmissíveis, mas singulares, diga-se passíveis de serem ressignificados pela sensibilidade e racionalidade não instrumental, de *poetas-alegoristas*, que ousam afirmar-se como pessoas, perante as incertezas do avanço da modernidade capitalista na contemporaneidade.

Ora, como *poetas-alegoristas* interessados na pesquisa sobre o ensino de história, ousar afirmarmo-nos como “pessoas”, na relação com outras “pessoas”, face às contradições do viver urbano moderno, constituiu o eixo fundamental de uma construção coletiva que teve lugar na Escola Estadual Barão Geraldo de Rezende, no distrito de Barão Geraldo, Município de Campinas, SP, Brasil. Esse estabelecimento público é o único que, nesse distrito, ocupa-se do ensino médio. Localiza-se no centro do distrito, nas proximidades da Unicamp, funciona em três períodos (manhã, tarde e noite) e atende cerca de 1.300 estudantes (pelo menos, durante a vigência desta pesquisa), a partir da quinta série do nível fundamental.

Assim, ao longo de quatro anos, mais precisamente de 1996 a 2000, atuei como coordenadora de um subprojeto de pesquisa-ação (KINCHELOE, 1997; THIOLENT, 1994)<sup>8</sup> – articulado às áreas de artes, ciências, língua portuguesa e física –, o qual voltou-se especificamente para a formação

---

<sup>8</sup> Trata-se de parte de um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado “Projeto em parceria: Universidade Estadual de Campinas e Escola Estadual Barão Geraldo de Rezende”, financiado pela FAPESP e coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Maria de Castro Almeida, colega da F.E./Unicamp.

contínua e inicial de professores e licenciandos de história, tendo como lócus a escola acima referida.

Nessa trajetória, docentes do Departamento de Metodologia de Ensino (atuando na formação de docentes de história, na F.E./Unicamp<sup>26</sup>), professores da escola parceira <sup>27</sup> (da disciplina história, dos níveis fundamental e médio), alunos do curso de licenciatura (também da área de história, num total de 90, da F.E./Unicamp), com o apoio do auxiliar de pesquisa<sup>28</sup>, aproximaram seus olhares, suas sensibilidades, suas práticas, para tecer experiências conjuntas de pesquisa-ação, voltadas para o ensino de história na E.E. Barão Geraldo de Rezende. Experiências educacionais relativas à (re)construção de percepções históricas sobre o viver urbano no Município de Campinas e, particularmente, no distrito de Barão Geraldo, sem perder de vista as relações com a macro-história.

Já na década de 1930, Walter Benjamin, refletindo sobre a figura do narrador, chama a atenção em relação ao desaparecimento da *experiência* na modernidade capitalista, e, sobretudo, no mundo em miniatura que constitui a cidade. Seguindo suas pegadas, pode-se dizer que, com o avanço do sistema capitalista, principalmente a partir do fim do século XIX, esgarça-se, cada vez mais, a vida coletiva, o respeito aos mais velhos, a cadeia temporal. Passa a predominar o que chama de *vivência*, ou seja, o despojamento da imagem de si e do outro, a liquidação da memória, quando o passado deixa de ser referência de continuidade, e os indivíduos, como *massa*, como a *nova horda dos novos bárbaros*, atropelam-se na vertigem de um tempo fugaz e se dispersam na busca solitária e atordoante do *novo* como o *sempre igual* (GALZERANI, 1999a, p. 99-100). Ou, ainda, em outros termos:

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com autoridade da velhice, em provérbios, de forma prolixa, com a loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais, e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração a geração? Quem é ajudado hoje por um objeto oportuno? Quem tentará sequer lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1985, p. 114).

Os textos benjaminianos, os quais não foram lidos de maneira unidimensional ou mecânica, trouxeram a todos nós, copartícipes desse projeto de pesquisa situados no século XXI, preciosa contribuição. Permitiu o questionamento das práticas e sensibilidades vivenciadas cotidianamente no Município de Campinas, diante da ampliação da globalização cultural, articulada a um capitalismo perverso que, cada vez mais, toma conta de nosso planeta.

Até que ponto temos sido, como autômatos, enredados pelas teias de uma sociedade filisteia global, cuja organicidade se associa a valores de mercado e de consumo, e que, em nome da circulação ampla das mercadorias e das pessoas – feitas também mercadorias –, impõe pensamentos únicos, hierarquiza os saberes, dilui singularidades culturais locais, desqualifica e exclui o “outro”, o diferente, e produz tanta violência?

Até que ponto temos tido consciência de nós mesmos e dos outros – consciência que deve ser concebida historicamente, situada na rede temporal –, se reproduzimos, muitas vezes, o universo simbólico do *sempre igual*, se

construímos visões históricas, educacionais, homogeneizadoras, apagadoras das diversidades socioculturais, distantes das nossas experiências?

Questões como essas foram norteadoras dessa tessitura coletiva de sentidos e, neste trabalho de Ariadne, em busca de alternativas para a formação de professores e alunos de história, juntos descobrimos as potencialidades de afirmação da nossa personalidade, como agentes produtores de saberes históricos e educacionais, sobretudo por meio do conceito de memória, o qual será, a seguir, revisitado.

## **Os fios da memória e da história: contribuições de Walter Benjamin**

Tema extremamente atual na historiografia contemporânea, a memória – raras vezes problematizada como objeto de estudos – tem sido focalizada por meio de imagens de longa duração, não naturais, nem psicologicamente compreensíveis, mas historicamente produzidas. Refiro-me às visões de memória, como meio privilegiado, voluntário, de acesso ao verdadeiro conhecimento, e, ainda, à concepção de memória como atributo de atividades naturais, sobretudo espontâneas, desinteressadas e seletivas, que carecem do olhar vigilante da “senhora história” para serem sistematizadas de forma escrita e apresentadas como saber crítico, relativamente ao passado.

Quanto à primeira imagem, suas raízes deitam-se longas e sólidas no pensamento ocidental. É produto de trajetos historicamente dados, cuja genealogia nos remete aos gregos clássicos, mais precisamente, à tradição platônica e neoplatônica, as quais, por sua vez, fecundaram vertentes

triumfantes do pensamento na Idade Média e permearam toda a tradição racionalista posterior (SIMONDON, 1982).

Quanto à segunda imagem, articula-se ao avanço da modernidade capitalista, no fim do século XIX, correspondendo à hierarquização dos saberes, à sobrevalorização da dimensão intelectual, voluntária, científica, sobre a esfera emocional, sensível, involuntária, numa palavra, vivida.

A historiadora brasileira Jacy Alves de Seixas, em artigo bem tecido (2001), fruto de sua participação em um colóquio nacional, “Memória e (Re) Sentimento: indagações sobre uma questão sensível”, ocorrido na Unicamp, no ano de 2000, demonstra que as construções imagéticas, acima referidas, vêm persistindo, ou melhor, têm triunfado, por meio de uma verdadeira guerra de símbolos, nas produções historiográficas dos últimos vinte anos. Reporta-se, sobretudo, às historiografias francesa e anglo-saxônica, as quais, tradicionalmente no Brasil, têm dado origem a paradigmas de leitura. Mais especificamente, explicita que os trabalhos do historiador francês Pierre Nora (1984-1992; 1993), em seus férteis diálogos com o sociólogo Maurice Halbwachs<sup>29</sup>, ainda que representem um esforço à necessária distinção entre memória e história, acabam, porém, por ratificar a visão da história como a “senhora moderna da memória”, como reconstrução intelectual problematizadora, que demanda análise e explicação, em oposição a um conceito de memória circunscrito à tradição artesanal, afetivo, múltiplo, vulnerável, situado no reino do vivido. Neste sentido, pontua que, nas construções analíticas de Nora, a memória torna-se prisioneira da história, “memória historicizada”, memória convertida em objeto ou trama da história, memória que não mais existe.

No que se refere aos historiadores anglo-saxônicos, tais como Thomas Butler, James Fentress, Chris Wickham, Patrick J. Geary, Michael S. Roth<sup>30</sup>, Jacy Alves Seixas enfatiza que esses, por sua vez, ao focalizarem a problemática da memória, via análises teóricas e pesquisas empíricas (sobretudo voltadas para a história oral), trazem importantes contribuições ao questionamento das conotações dicotômicas, presentes nas tessituras discursivas halbwachianas, relativas à oposição entre memória e história. Contudo, segundo essa historiadora, ao apresentarem suas próprias visões de memória, por exemplo, reportando-se à sua dimensão política, voluntária, e a concebendo não como espontânea, mas atravessada por interesses, por demandas de controle voluntário do passado/presente, aproximam, em demasia, a memória da história, tendendo a anular as diferenças existentes entre elas.

Interessados, pois, na invenção de práticas educacionais no campo da história, nós, professores e alunos da Unicamp e da escola parceira, frente à persistência hodierna de posturas historiográficas autocentradas, as quais acabam por reduzir ou mesmo anular as dimensões involuntárias, as potencialidades criativas, inscritas na memória, aproximamo-nos das contribuições do filósofo Walter Benjamin, relativamente ao conceito de “rememoração”.

Em textos da década de 1930, Benjamin focaliza os sentidos da memória por meio de diálogos com a filosofia de Henri Bergson, com a psicanálise, desde Freud a Jung, e finalmente com literatos, tais como Charles Baudelaire, Edgar Allan Poe e Marcel Proust.

Para esse pensador berlinense, que viveu no fim do século XIX e na primeira metade do XX (de 1892 a 1940), a memória constitui uma viagem no tempo até as impressões matinais da pessoa humana, com direito à ida e à volta. Apoiando-se em Aristóteles, reconhece que o registro mnemônico, por si, não tem valor: também alguns animais têm essa capacidade, assim como os computadores têm essa possibilidade. O desafio para o animal histórico está no que chama de *rememoração* (GALZERANI, 1999a, p. 102).

Ao desenhar o perfil da *rememoração*, configura imagens políticas, as quais implicam no questionamento profundo de práticas culturais consolidadas com o avanço do capitalismo, principalmente a partir do fim do século XIX. Práticas individualistas, narcísicas, utilitaristas, hierarquizadoras, excludentes (tanto no que se refere às relações espaço-temporais, às dimensões pessoais), maquínicas. Walter Benjamin, nos anos de 1932 e 1933 – quando da elaboração do seu famoso texto, no qual rememora sua infância em Berlim, por volta de 1900 –, acompanhava, com perplexidade e, ao mesmo tempo, com esperança, a liquidação dos valores burgueses, apostando numa “nova” cultura, questionadora dos rumos desumanizantes impostos pela modernidade capitalista.

Em 1939, referindo-se à modernidade, escreve o seguinte:

“O século XIX não soube corresponder às novas possibilidades técnicas com uma nova ordem social. Assim se impuseram as mediações falaciosas entre o velho e o novo, que eram o termo de suas fantasmagorias. O mundo dominado por essas fantasmagorias é – com uma palavra-chave encontrada por Baudelaire – a Modernidade” (BENJAMIN, *apud* BOLLE, 1994, p. 24).

Participava, nesse momento, da Escola de Frankfurt e já mergulhara na teoria marxista, desde seus primeiros contatos com Asja Lacin, a assistente de Bertolt Brecht e autora de interessantes propostas de utilização do teatro como veículo de diálogo com grupos marginais.

O ato de *rememoração*, para Benjamin, possibilita a recuperação de dimensões pessoais, perdidas ou, no mínimo, ameaçadas face ao avanço do sistema capitalista. Dimensões psíquicas e sociais do ser humano que rememora. Ou seja, a memória surge aqui tecida por uma pessoa mais inteira, que se percebe portadora de sensibilidades, de incompletudes, de esquecimentos, de atos voluntários e conscientes, ao lado de atitudes involuntárias e inconscientes. Apresenta-se, ao mesmo tempo, como afirmação de sua própria singularidade, sabendo-a constituída na relação, muitas vezes conflituosa, com “outras” pessoas. Ou, ainda, permite o reconhecimento de que a (re)constituição temporal de sua vida só adquire sentido na articulação com uma memória coletiva.

Rememorar, além disso, para esse filósofo significa sair da gaiola cultural que tende a nos aprisionar no *sempre igual* e recuperarmos a dimensão do tempo, pela retomada da relação presente, passado, futuro. Nesse sentido, rememorar não significa, para Benjamin, um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, do qual o sujeito não quer mais emergir. Rememorar é partir de indagações presentes para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente.

O autor da *Infância em Berlim por volta de 1900*, com tais construções simbólicas, propõe-nos o conceito de *despertar*.

A avaliação dos elementos oníricos à hora do despertar é um caso modelar de raciocínio dialético. Por isso é que o pensamento dialético é o órgão do despertar histórico. Cada hora não apenas sonha a seguinte, mas sonhando, se encaminha para o seu despertar” (BENJAMIN, *In*: KOTHE, 1985, p. 43).

*Despertar* implicando em vontade política, em raciocínio dialético, em querer ultrapassar a dimensão dos *sonhos*, das fantasmagorias, sem perder de vista as potencialidades do momento da vigília – quando se está entre o adormecer e o acordar – para a transformação desses *sonhos* em *utopias*.

Benjamin evidencia também que essa viagem temporal pode nos proporcionar a percepção do entrelaçamento não só de tempos distintos (isto é, do presente, do passado) e de espaços diferentes (por exemplo, de Campinas hoje, em relação à cidade mineira de Tabuleiro, no passado), mas, sobretudo, de visões de mundo também plurais. Visões do próprio sujeito, tecelão das memórias (enquanto adulto e criança, por exemplo), amalgamadas às vozes de outros personagens, por ele incorporadas ao longo de sua elaboração e, inclusive, capazes de serem lidas numa leitura a contrapelo.

É preciso, ainda, aquilatar que o autor berlinense, ora focalizado, articula a noção de memória à de *narrativa*. Narrativa concebida como transmissão de experiências entre gerações, fundada na circulação coletiva de tradições, de sensibilidades, na aceção plural de verdade, na relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de sujeito, de ser humano

(portador de consciência e inconsciência) e, sobretudo, na recuperação da temporalidade. Neste sentido, para Benjamin, a narrativa não existe sem a memória, não existe sem sua vinculação com os hiatos do tempo. Por sua vez, a recuperação da memória benjaminiana pressupõe a narrativa das experiências vividas entre diferentes gerações.

Pode-se, finalmente, afirmar que as tessituras discursivas benjaminianas – relativas à memória e à narrativa em suas relações com a modernidade capitalista – não constituem um círculo de ferro metodológico nem imagens mecânicas ou unidimensionais. Se explicitam, por um lado, que tal modernidade tem corroborado para estilhaçar as relações sociais, para diluir as percepções espaço-temporais e dilapidar as memórias e as narrativas, por outro, deixam brechas instigantes para outras percepções. Ou seja, por meio do conceito de “rememoração”, aliás, colocado em ação pelo próprio autor, traz à tona a imagem de que, a despeito das nossas contradições, somos capazes de produzir desorientações estimulantes, não visões cristalizadas do passado. Que somos capazes de ressignificar nossas vidas, na relação contraditória com outras vidas, recuperando nossa dimensão de seres historicamente dados, de seres humanos. Portanto, se Benjamin concebe a modernidade capitalista como “drama”, como “ruína”, mas, ao mesmo tempo, abre possibilidades para que visualizemos o mundo moderno como prenhe de potencialidades de invenção de “novos” projetos e de “novas” práticas também educacionais.

Estamos, pois, perante ricas contribuições trazidas pelo filósofo, ensaísta, crítico literário, poeta, tradutor e ficcionista alemão, Walter Benjamin, a partir do conceito de memória – concebido aqui em sua

articulação com a noção de narrativa –, à construção de uma concepção de história. Destaco, particularmente, os elementos básicos dessa construção primeira – ou seja, da memória ou da rememoração –, tais como a relação com o vivido, o comprometimento com o presente (diga-se com as ações no presente), a abertura, também coletiva, para as dimensões sensíveis dos seres humanos focalizados, o reconhecimento dos atributos humanos involuntários, inconscientes, nela envolvidos e o desapossamento da concepção absoluta da verdade.

Tais elementos da concepção benjaminiana de memória podem permitir aproximações, enriquecendo o conceito de história, o que não significa o comprometimento ou o apagamento dos estatutos culturais, historicamente diferenciados de cada uma dessas noções.

Especialmente no que diz respeito ao conceito de história, trata-se de construção histórica cuja genealogia remonta também aos gregos antigos; aliás, o vocábulo história deriva de *historie*, significando *procurar*, ou, ainda, *investigações, procuras* (LE GOFF, 1984, p. 158). Data do fim do século XIX o engendramento da história como disciplina, quando essa deixa de ser intimamente articulada à arte e à filosofia para adquirir conotações mais específicas, isto é, técnicas e científicas.

Já reconhecemos acima que a noção benjaminiana de memória constitui subsídio fundamental para o questionamento de imagens produzidas pelo avanço da modernidade capitalista e que ainda persistem no campo do conhecimento intitulado “história”. Imagens de “senhora” do conhecimento verdadeiro, científico, acima de outros saberes, fundada na racionalidade instrumental, descompromissada com as ações no presente,

com o vivido. Por outro lado, é importante enfatizar que, na formulação de seu conceito de memória, Walter Benjamin beneficia-se também de sua própria visão de história, sobretudo em suas aproximações inventivas, criativas – portanto, nada ortodoxa – com o materialismo histórico dialético. Isso porque, por meio dessa, traz à tona possibilidades metodológicas comprometidas com o vivido no presente, as quais se abrem à investigação das lutas, das contradições sociais, instaladas no passado/presente. Lutas carregadas de uma acepção de ser humano mais ampla, mais inteira, envolvendo também elaborações culturais, isto é, visões de mundo e sensibilidades, as quais são por ele revisitadas não só como produtos das relações sociais, mas também como dimensões instituintes da sociedade.

Além disso, as concepções de história em Walter Benjamin permitem, igualmente, o questionamento de memórias ufanistas, comprometidas com a manutenção do *status quo* que se utilizam do esquecimento – complemento indispensável da memória – como forma de ocultação e de injustiça em relação aos “outros”, aos diferentes. Memórias em relação às quais Tzvetan Todorov utiliza a expressão *abusos da memória* (TODOROV, 1995). Memórias frente às quais Paul Ricoeur enfatiza a importância da colocação, em prática, do que chama *trabalho com a memória* (RICOEUR, 2000).

Portanto, todo o trajeto analítico ora produzido – via aproximações metodológicas com Walter Benjamin – desnuda o caráter de construção, historicamente datado, tanto do conceito de memória e de narrativa como do de história. Nesse sentido, podemos ampliar as contribuições das expressões acima apresentadas – cunhadas por Tzvetan Todorov e por Paul Ricoeur –

dirigindo-as, igualmente, em relação às concepções de narrativa e, principalmente, de história.

Os conceitos benjaminianos de memória, de narrativa e de história foram focalizados nessa tessitura coletiva, não como injunções prescritivas, expressas em termos de moralização, mas sim como construções históricas, ou ainda, como eixos virtuais, passíveis de serem ressignificados pela racionalidade e pelas sensibilidades de cada um dos seus componentes.

### **Na escola pública: os fusos da pedagogia da memória e da narrativa**

Na tentativa de encontrar uma maneira de produzir uma aproximação entre campos de conhecimento esfacelados pelas práticas culturais contemporâneas (neopositivistas e neoliberais, principalmente), buscamos, ao longo da trajetória dessa pesquisa-ação na E.E. Barão Geraldo de Rezende, o entrelaçamento dos fios da memória, da história e da educação, engendrando o que convenciamos chamar de *pedagogia da memória e da narrativa*, sobretudo por meio do diálogo com Walter Benjamin.

Ampliamos, ao mesmo tempo, o leque das possibilidades dialogais, revisitando o filósofo Michel Foucault, educadores, tais como Antônio Nóvoa, Donald Schön, Daniel Hameline, Philippe Perrenoud, Michel Fabre, dentre outros, os quais focalizam a questão da formação de professores, além de L. Vigotski e de Paulo Freire, e historiadores ligados seja à tradição conhecida como “História Nova”, como Jacques Le Goff, Roger Chartier, Robert Darnton, dentre outros, seja à vertente marxista cultural inglesa, na figura de Edward Palmer Thompson.

Com tais referenciais, na E.E. Barão Geraldo de Rezende, organizamos fóruns semanais de reflexão, com a presença dos docentes da universidade e da unidade escolar e com o apoio do auxiliar de pesquisa, além dos encontros semanais com os nossos licenciandos, ocorridos em sala de aula na própria universidade. Nesses fóruns coletivos, colocamos, em ação, a circulação ampla das palavras e dos desejos, a maior articulação entre as palavras e as coisas vividas, entre saberes e experiências, dinamizados pela dimensão histórica, a concepção plural de verdade, bem como a dilatação da imagem de pesquisador e de ser humano, tecelão de memórias e de histórias, presente nessa tessitura.

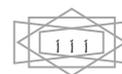
Nesses encontros, construímos uma cultura reflexiva, voltada para a problematização das nossas práticas na contemporaneidade, situadas nessa escola, na universidade ou no Município de Campinas, em geral, ou, ainda, particularmente, no distrito de Barão Geraldo (onde se localizam a unidade escolar e a Unicamp). Essas práticas foram focalizadas na relação com a (re)constituição das memórias (pessoais/profissionais/coletivas) dos pesquisadores envolvidos, bem como na relação com a macro-história. Ou seja, trajetórias históricas mais amplos foram disponibilizados para a produção de versões, sempre plurais, relativas aos temas pesquisados. Analisamos, por exemplo, a história da modernidade capitalista no mundo ocidental, no Brasil e no Município de Campinas, desde o fim do século até os nossos dias. Aliás, a temática da modernidade, concebida em sua íntima articulação com o avanço do sistema capitalista, desde o fim dos oitocentos até os dias atuais, engendrando não só contradições econômicas, mas socioculturais (BENJAMIN, 1986; BERMAN, 1986; GAY, 1988; SENNETT, 1988), constituiu

o eixo problematizador das relações presente/passado, micro/macro-história ao longo do presente projeto. Trabalhamos, igualmente, com a história das práticas de leitura no mundo ocidental desde os gregos até a contemporaneidade. Enfocamos a história dos paradigmas psicopedagógicos e historiográficos que subsidiaram a elaboração das últimas propostas oficiais (da CENP, SEE, de SP, de 1986 e de 1992 e do MEC, DF/Brasília, dos anos 1997 e 1998) para o ensino de história no Brasil (níveis fundamental e médio), desde o fim do período militar até os nossos dias.

Nesse movimento de produção de sentidos, questionamos *vivências*, muitas vezes automatizadas, destituídas de significados mais plenos para os próprios seres humanos envolvidos. *Vivências* esvaziadas da dimensão temporal, portanto, cristalizadas num presentismo desmotivador, imobilizante. Fortalecemos o enraizamento das nossas práticas cotidianas na dimensão espaço-temporal, resgatando o encadeamento dos tempos presente, passado e futuro.

Reafirmamos, ao longo dessa pesquisa-ação, a convicção de que formar docentes na área de história é concebê-los como intelectuais em processo contínuo de formação (NÓVOA, 1992). É encará-los não como meros “transpositores didáticos” de conhecimentos prontos, científicos, para a sala de aula (CHEVALLARD, 1995), mas como produtores de saberes específicos, como autores da cultura docente (CHERVEL, 1990), construída na relação com suas pesquisas históricas e educacionais, voltadas também para as suas próprias práticas escolares, educacionais e/ou culturais.

Nesse sentido, negamos tendências educacionais, assentadas na visão de que são os professores da universidade que ditam a direção da pesquisa,



propondo receitas, fórmulas mágicas ou modelos teóricos, passíveis de serem mecanicamente aplicados pelos docentes da escola e pelos licenciandos.

Colocamos, em ação, uma concepção de formação de professores como processo inacabado, no qual o “outro” é constitutivo. Assim, tal concepção de formação teve como fundamento básico a diversidade cognitiva dos saberes, a pluralidade dos seus vínculos historicamente dados, rememoráveis, bem como o diálogo que essa diversidade e pluralidade possibilitam. Diálogo concebido como *atitude comunicacional*, nos termos de Jürgen Habermas (1987), como confronto de lógicas, pautado não pela racionalidade instrumental, mas *estética* (MATOS, 1989). Diálogo questionador das relações de saber/poder presentes nos contextos de trabalho educacional, capaz de desconstruir os jogos (tanto o oficial como o oficioso) de produção de sentidos. Diálogo aberto à exploração histórica de si mesmo, tanto na relação com o “outro” como com trajetórias históricas mais amplas. Diálogo que contribuiu para fazer a teoria da prática e não fazer da prática uma aplicação normativa da teoria.

Para viabilizar a ampliação das suas investigações históricas e educacionais, professores e alunos adentraram, em conjunto, o universo dos principais arquivos da região. Dentre os centros documentais pesquisados, destacamos o Centro de Memória, o Arquivo Edgard Leuenröth, localizados ambos na Unicamp, e o Centro de Ciências, Letras e Artes, situado na cidade de Campinas.

Além disso, foram organizados “estudos do meio” nas regiões centrais de Campinas e no seu maior distrito, isto é, em Barão Geraldo. Esses

permitiram a tessitura de outras memórias, além de pesquisas pouco convencionais, relativas, por exemplo, às memórias inscritas nos objetos, nos monumentos arquitetônicos, nas paisagens, nos traçados urbanísticos, nos odores, nas fotografias, nas lendas, nas elaborações literárias, artísticas, nos depoimentos de pessoas, nas produções escritas, orais, nas gravações de vídeos, nas comemorações, dentre outros textos memorialísticos voltados para a família, a escola, o distrito e a cidade.

Tais “estudos do meio” foram focalizados e colocados em prática pelos professores e alunos da escola – com o apoio do docente universitário, dos licenciandos e do auxiliar de pesquisa – enquanto estudos dos *lugares de memória*. E isso após longas e demoradas preparações educacionais, as quais demandaram trabalhos articulados de toda a equipe pesquisadora, inclusive na relação com pesquisadores de outras áreas do conhecimento.

O historiador francês Pierre Nora, em seus estudos dedicados à memória, cunha a expressão *lugares da memória*. Focaliza-os, em seus discursos, como os testemunhos de uma memória que não mais existe. Em sua ótica, o que evidenciamos hoje como revalorização teórica da memória esconde um vazio. Sua expressão é enfática: “Fala-se tanto da memória, precisamente porque ela não existe” (NORA, 1984, v.I, p. XVII). Tudo aquilo que chamamos de memória, conclui Nora, já não o é, é história. É memória que vive “sob o olhar de uma história reconstituída”.

Na presente pesquisa-ação, ao contrário, esses *lugares* foram enfocados como a materialização ou a expressão atualizada de memórias plurais, como a espacialização da duração.

Assim, por exemplo, via estudo da Praça Bento Quirino e de seu entorno, no centro de Campinas, vieram à tona textos memorialísticos – arquitetônicos, urbanísticos, artísticos, escritos, orais – articulando temporalidades diversas, isto é, a fundação da cidade no século XVIII, o avanço da modernidade no fim do século XIX (quando da passagem da monarquia à república, da escravatura à abolição, do engendramento de visões de mundo e sensibilidades positivistas, liberais e românticas) e os tempos atuais. Hoje, Campinas apresenta-se, com quase um milhão de habitantes, em processo de intensa metropolização. A cada dia, em nome da “modernidade”, do progresso, oferece inovações científicas, tecnológicas, mas, ao mesmo tempo, transforma-se, cada vez mais, em grande questão ecológica e social ou, nas palavras de Paul Virilio (1992), em verdadeira “catástrofe”.

No estudo do centro de Barão Geraldo, por sua vez, outros fios memorialísticos surgiram, atualizando momentos diferenciados do avanço da modernidade capitalista nessa localidade. Ou seja, vieram à tona memórias que articularam o fim do século XIX, a década de 1950 e a contemporaneidade. Os anos finais dos oitocentos, com suas agroindústrias cafeeiras, que ainda persistem hoje nessa localidade (ainda que com perfis diferenciados); dentre elas, destaca-se a Fazenda Santa Genebra, cujo proprietário era o Barão Geraldo de Rezende, atuante chefe político ligado ao Partido Conservador; a década de 1950, quando da passagem do bairro a distrito, da criação do Grupo Escolar, o qual dá origem à atual E. E. Barão Geraldo de Rezende. Finalmente, a contemporaneidade, com a presença da Unicamp (desde a década de 1970), com grande aumento populacional,

perfazendo cerca de 60 mil habitantes no ano de 2000 (e com um percentual de aumento anual de 12%), com inúmeros bairros periféricos, presença maciça de imigrantes, aumento da violência e perda acirrada de referências culturais singulares.

Ao longo dos “estudos do meio”, tais suportes memorialísticos, por meio de intenso trabalho de professores e alunos, foram aproximados da história, em suas dimensões plurais, imbricando referenciais micro e macro-históricos.

Nesse movimento de imbricação de fios dispersos pelas práticas culturais dominantes, as memórias foram focalizadas como expressões de uma dada historicidade. Ou seja, como construções de um sujeito histórico, na relação com outros sujeitos, situados em contextos historicamente dados (BAKHTIN, 1990; LE GOFF, 1984). Ao mesmo tempo, foram visualizados como “documentos/monumentos” (FOUCAULT, 1987), ou seja, como tentativas de atualização do passado em direção a um dado futuro, e não apenas como produtos das relações sociais.

### **Uma comunidade de aprendizes: entrelaçando os fios, produzindo saberes, sensibilidades**

O enraizamento das práticas coletivas de pesquisa-ação colocadas em ação nessa escola pública, ao longo de quatro anos, trouxe à tona uma rede múltipla de memórias, muitas delas sobrevivendo na forma de pequenos fios fragmentários.

Memórias relativas à escola, à universidade, ao distrito de Barão Geraldo e à cidade de Campinas.

Memórias visíveis, vitoriosas, ou, ainda, esquecidas, rejeitadas, confusas ou fragmentadas. Memórias depositadas em arquivos, outras vezes, sem lugar, consideradas “menores” face à história, e sobretudo à macro-história. Contudo, todas elas, memórias ativas no processo do viver escolar, urbano, memórias constitutivas de identidades.

As pesquisas dessas memórias constituíram estoques plurais de recordações, situados em temporalidades diversas, compondo as imagens-identidades dos pesquisadores envolvidos, na relação com a imagem da escola, do distrito, da cidade e do próprio projeto de pesquisa.

Identidades plurais, constituídas, dinamicamente reconstituídas, ao longo do trajeto, atravessadas por contradições, por conflitos, mas também por movimentos solidários, situados nesse lugar simbólico, a E. E. Barão Geraldo de Rezende, no centro de Barão Geraldo, nas proximidades da Unicamp, na relação com outros lugares simbólicos, isto é, com a F. E./Unicamp.

São memórias das professoras da escola. Reminiscências que se reportam a períodos de formação, vividos em outras paisagens brasileiras, em Minas Gerais, no Rio Grande do Sul, ou, ainda, no Estado de São Paulo (em Campinas, em Jundiaí, em Catanduva). São recordações femininas que resgatam fios importantes da sua formação profissional – como professores de história –, constituídos para além da tecelagem da universidade, ou das universidades, como Unicamp, Universidade Federal de Juiz de Fora, Unijuí (RS) e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva. Fios familiares. Relações e situações de aprendizagem ligadas diretamente, por exemplo, à figura paterna:

Minha família é toda da Zona da Mata. Venho de uma tradição assim: meu pai era político; quando casou-se, queria que seu primeiro filho fosse homem para continuar seu trabalho, o qual amava “de paixão”. Só sabia fazer política, dizia que se tirassem a caneta de sua mão, não saberia fazer mais nada. Mas, seu sonho não se realizou; sou sua primeira filha; tenho irmãos, mas nenhum com jeito para a política [...] fui concluir o curso de história na Universidade Federal de Juiz de Fora. Novos horizontes, novas realidades, oportunidades abriram-se dentro de mim. Já apaixonada pela carreira, comecei a interessar-me pela vida profissional de meu pai. Suas experiências aliadas às teorias recebidas na universidade, fizeram-me buscar um novo rumo para exercer minhas práticas pedagógicas no ensino de história [...] Queria trabalhar a micro-história articulada à macro-história [...]<sup>9</sup>.

São recordações das docentes, relativas ao exercício dessa pesquisa-ação. As idades das professoras variavam entre 25 e 50 anos, suas jornadas eram parciais ou integrais e dedicavam-se, de maneira exclusiva, profissionalmente, a essa escola. Nenhuma delas era efetiva na rede estadual de ensino. Reportando-se ao vivido, no interior desse projeto de pesquisa, teceram lembranças. Numa dessas lembranças, a autora-professora aponta resistências, ocorridas inicialmente entre os professores, relativamente à aceitação do macroprojeto, visto que esse propunha-se a algo que, na prática, considerava-se impossível, ou seja, a parceria entre a escola e a universidade. Relações anteriores, entre essa mesma escola e a Unicamp, não recomendavam a abertura para “novas” (velhas) tentativas. Em suas memórias, traz à baila o seu distanciamento “involuntário” do subprojeto,

---

<sup>9</sup> Trata-se de parte do relatório de atividades, de uma professora de história da E.E. Barão Geraldo de Rezende, pesquisadora/parceira desse subprojeto, enviado à FAPESP, em dezembro de 2000.

ocorrido pela inexistência de uma política mais estável de contratações de docentes nos estabelecimentos estaduais de ensino. Acompanhem, de perto, alguns fragmentos de seu “depoimento”, de sua voz:

“O meu olhar sobre o projeto:

Meu ingresso ocorreu em março de 1998.

Passei a ter maior contato com as pessoas do projeto e com as leituras que vinham sendo trabalhadas.

Num primeiro momento, o projeto era pouco conhecido dentro e fora da escola e era, também, alvo de “resistências” principalmente no interior da escola.

No ano de 1999, o projeto FAPESP ampliou seus horizontes, ganhou aliados, o grupo de professores envolvidos se fortaleceu enquanto tal, e o projeto como um todo “decolou”, tornou-se mais respeitado e conhecido interna e externamente à escola.

Em fevereiro de 2000, deixei de fazer parte do quadro de professores da escola E. E. “Barão Geraldo de Rezende” e, portanto, tive que afastar-me das atividades do projeto.

Sem pretensão de estabelecer hierarquias, segue abaixo quais foram as nossas buscas no interior do subprojeto de história ao longo deste biênio:

A formação de professores.

A melhoria da qualidade do ensino de história

O estudo de história local.

A construção de um trabalho coletivo.

A “desconstrução de preconceitos” frente à escola pública [...].

Um olhar distanciado: depoimento [...]

Após anos seguidos de trabalho nas escolas públicas estaduais, volto meu olhar para essa atividade que, durante

anos a fio, desempenhei: a de professora de história. Porém, lanço um olhar diferente, ou seja, o de alguém que já não mais participa delas.

Durante muito tempo, acreditei que minha inserção na rede pública escolar se configurou numa atitude de completa doação. Sentia-me sempre tragada pelas inúmeras tarefas que era obrigada a realizar num tempo quase sempre escasso e em condições sempre adversas.

Achava que dava sempre muito mais do que recebia.

Do ponto de vista material ou financeiro, continuo concordando com a visão que acima descrevi. Porém do ponto de vista pessoal e profissional, este distanciamento (involuntário) que atualmente experimento, permite-me abrir um outro campo visual e, hoje, posso dizer, com certeza, que eu nunca havia me dado conta do quanto a escola pública me deu, nestes anos todos para que eu me fortalecesse enquanto profissional da educação e, sobretudo, enquanto pessoa”.<sup>31</sup>

Outros tantos depoimentos memorialísticos de professores dessa unidade escolar foram coletados, revelando matizes identitários diversos, dinâmica e contraditoriamente constituídos, mesclando momentos pautados pela autoestima, pela confiança em si mesmos – sobretudo na constituição dos trabalhos com os colegas, com os alunos, com a comunidade – com outros de maior insegurança, em relação a si mesmo e ao “outro”, de maiores dificuldades para abrir-se às tessituras comuns.

Os alunos da escola, por sua vez, fizeram-se presentes nessa pesquisa, inicialmente produzindo suas memórias. São memórias de jovens do sexo masculino e feminino, entre 10 e 30 anos, aproximadamente.

Memórias que entrelaçam tradições vividas em outras plagas, como no Nordeste ou no Estado do Paraná, com outras situadas nessa mesma

localidade. Memórias afetivas, espontâneas, muitas vezes, involuntárias. São memórias-conhecimentos, relativas ao seu viver urbano no distrito de Barão Geraldo, articulando o vivido aos “estudos do meio”. Aproximemo-nos de três vozes discentes, vozes diferentes:

Este estudo do meio me fez parar e pensar, pois nosso dia a dia é como uma máquina de fazer loucos fora de ação, não temos tempo de pensar por conta própria, e de construir nosso próprio conhecimento e mesmo de fazer nossas críticas, ou mesmo observar nossa rua, trocar nossas experiências com as pessoas mais velhas ou mesmo de nossa idade que têm mais conhecimento que nós que conhecem mais o lugar onde moramos e outras coisas mais.

O trabalho do estudo do meio foi uma experiência gratificante, pois levou todos, alunos/professores a redescobrirem Barão Geraldo, com muita serenidade e sensibilidade. O estudo do meio para mim, agora, é trabalho sério que exige comprometimento. Foi um trabalho tão diferente que cheguei a comentar em um determinado [...] que aquilo que estávamos fazendo era trabalho de faculdade. De tanta coisa que teria que fazer, tantas cobranças, tanto material e informação. Aprendi mais na caminhada pelo córrego e nas saídas em campo, do que dentro da sala de aula. Mas o legal foi eu ensinar para a professora de história, muita coisa que ela não sabia sobre os desvios do córrego e da briga da construção da ponte.

Só sei que o mundo que vivo é um matadouro.<sup>32</sup>

Memórias, outras vezes, jocosas, ressentidas, revelando perfis identitários “pouco confortáveis”. Versões memorialísticas de alguns jovens dessa escola relativas a um mito, hoje famoso em Barão Geraldo. Mito apresentado, muitas vezes, como a imagem-identidade dessa localidade. Lenda tornada memória – comemorativa, com caráter ufanista, desde o

centenário da abolição, pela ação de um político local – descendente de imigrantes italianos que ascendera socialmente.

Refiro-me às memórias inscritas na lenda do *boi falô*, em suas várias versões. Portanto, memórias plurais, que se apresentam desde o fim do século XIX até os dias atuais, num contínuo tecer e destecer de lutas, de dominações culturais, também presentes no mundo da escola, ora focalizado.

Ei-la, numa versão de 1983, de Hélio Leonardi, antigo morador local, recolhida pelos próprios alunos em seus “estudos do meio”, e impressa num jornal local:

A lenda, segundo Seu Hélio, vem do tempo ainda da escravatura. “Existia um capão (local onde o gado descansava) no lugar que hoje é a entrada para a Unicamp. Foi quando, numa sexta-feira santa, o administrador da Fazenda Santa Genebra mandou um escravo ir apanhar um boi pra fazer um trabalho.

E lá foi o escravo. Chegando no capão ele viu um boi deitado e tentou pegá-lo pra levar conforme as ordens do administrador. Foi a conta: o boi virou pro escravo e falou que não trabalhava. *‘Hoje não é dia de se trabalhar. Hoje é sexta-feira Maior’*. O homem saiu numa carreira danada. Chegando na fazenda o administrador perguntou pelo boi, e o escravo só soube responder: *o boi falô!*”

(FARIA. No caminho dos tropeiros as vendas cresciam. *In: Diário do Povo*, Campinas, 02/02/1983).

Ora, para os alunos cujas vozes são aqui também rememoradas, tudo não passava de embuste, produzido por um homem escondido detrás da árvore onde o boi encontrava-se deitado. Negavam-se a reafirmarem as

dimensões mágicas, nada racionais, ou “modernas”, inscritas nas versões predominantes nessa localidade. Ou, em outros termos, recusavam-se a conformar-se a um molde identitário que consideravam “atrasado”, “caipira”, “folclórico”. Recusavam-se, face à força imagética da expressão, “Barão Geraldo, terra do boi falô”, a serem aproximados, em suas origens, de lugares sociais não privilegiados, isto é, de não-lugares. Isso principalmente delineava-se frente às versões que cambiavam a figura do negro escravo, pelo trabalhador “livre”, italiano. É importante enfatizar que, nesse momento, a maioria dos alunos da escola era constituída por descendentes de imigrantes italianos.

Nos estudos *dos lugares das memórias*, alunos da escola/parceira, orientados pelos seus professores, estimulados, muitas vezes, pelos licenciandos da F.E. (re)construíram memórias de outras pessoas da comunidade, memórias “outras”.

Memórias, muitas vezes, sem lugar, vulneráveis e, por vezes, evanescentes. Memórias afetivas, relativas ao período em que Barão Geraldo era somente um bairro de Campinas, e as crianças brincavam em um coreto que havia em frente à antiga capela Santa Isabel, capela hoje demolida para dar lugar a uma agência do Banco Bradesco. E dentre as brincadeiras colocadas em prática, a que mais apreciavam era dar adeus aos passantes, aos viajantes que, pelos caminhos férreos, dirigiam-se a outras paragens. Os trilhos da antiga Funilense margeavam, justamente, a antiga capela. Brincadeira infantil que já (pre)anunciava práticas instaladas fortemente na modernidade capitalista, fundadas na comunicação fugidia, à distância, pautadas apenas na troca fugidia de olhares e gestos.<sup>33</sup>

Memórias em busca de um tempo perdido, situado ainda antes da instalação do distrito. Memórias de um tempo que não mais existe, no qual os “flertes” entre os jovens ocorriam nas imediações do mesmo coreto, acima referido, ponto de confluência das relações locais; *locus de* práticas ritualísticas, que aqueciam o interesse e ampliavam o tempo das decisões, dos compromissos. Nesse lugar simbólico, os jogos de sedução eram explícitos por meio da disposição física dos personagens masculinos e femininos: os rapazes à volta, e as moças circulando em duplas, braços dados a trocarem olhares conquistadores.<sup>34</sup>

Memórias que registravam tempos de antanho, quando, na localidade, a prisão das figuras “perigosas” resolvia-se recorrendo-se ao pavilhão inferior desse mesmo emblemático coreto do passado baronense. “Todo mundo que ficava um pouco mais alegre era levado para lá”, recorda-se jocosamente Orfeu Leonardi, um antigo morador local.<sup>35</sup>

Memórias também ufanistas, as quais, na tentativa de se contraporem à imagem da “terra do boi falô”, apresentam perfis de visitantes ilustres (como Ruy Barbosa, o “Águia de Haia”, irmão do proprietário da Fazenda Rio das Pedras, nos oitocentos, a Rainha Elizabeth II, na década de 1970, dentre outros), enaltecem o caráter progressista, desenvolvimentista do distrito, delineando-o como o “celeiro de cultura, da ciência e da tecnologia avançada”.<sup>36</sup>

Memórias relativas aos tempos áureos vividos na escola na década de 1970, reportando-se às suas manhãs festivas, literárias, às encenações teatrais, às competições esportivas, aos desfiles comemorativos nas datas nacionais. Memórias ainda persistentes nas vozes de uma ex-aluna

(atualmente secretária da escola) e do seu ex-professor (hoje vice-diretor). Memórias oralizadas que se entrecruzam simbolicamente com textos memorialísticos fotográficos, produzidos na década de 1970, por um outro docente; memórias fundadas na mesma matriz simbólica, ufanista<sup>37</sup>.

Memórias-conhecimentos, que se ressentem e, ao mesmo tempo, anunciam movimentos de mobilização contra a poluição química da região, contra o desmatamento das matas ciliares – causado pelas construções de condomínios fechados –, a verticalização das edificações, a ausência de uma política preservacionista mais atuante na localidade. Memórias desencadeadoras de atitudes afirmativas, de construções identitárias e cultivadas por cargas racionais, mas também afetivas<sup>38</sup>.

Como fios fundamentais dessa tessitura de produção de sentidos, essas memórias e outras tantas mais foram aproximadas da história (ou melhor, de diferentes construções históricas, produzidas por professores, alunos e licenciandos), pelos movimentos coletivos de pesquisa-ação, implementados via pedagogia da memória e da narrativa.

Nessa aproximação de sentidos, as visões de história possibilitaram a retomada reflexiva das memórias produzidas pelos professores, pelos alunos e por outras pessoas da comunidade, as quais foram aproximadas da escola durante essa pesquisa-ação e com as quais dialogamos, ao longo de todo o trajeto<sup>39</sup>.

Dentre os inúmeros momentos vividos nessa trajetória, destaco algumas das contribuições das análises históricas colocadas em ação, em relação ao trabalho com as memórias. Devo ressaltar que as memórias ressentidas de alunos inconformados com o suposto pertencimento a um

lugar não valorizado socialmente, o lugar do trabalho forçado, o lugar da magia, da incivilidade ou do folclore, por meio de suas reflexões históricas, puderam encontrar apaziguamento. Mais do que isso, recuperaram dimensões identitárias fortes, ativas, sob o ponto de vista cultural, contidas nessa imagem-lenda, dimensões de resistência a um sistema injusto, que visualiza o trabalhador como objeto, como máquina. Dimensões originalmente construídas numa fazenda de café de um dos municípios mais ricos do País no fim do século XIX ou no início do século XX, um importante momento nacional de passagem do trabalho escravo ao livre e de avanço da modernidade capitalista no Brasil e no mundo ocidental. Além disso, nesse exercício reflexivo, os discentes distanciaram-se da leitura homogênea triunfante relativa às comemorações anuais “do boi falô”, organizadas por um político local que acaba por sobrepor interesses privados sobre o caráter simbólico público, coletivo da festa. O efeito de sentido que prevalece nessa memória-comemoração, concluíram eles, muito mais do que a manifestação da ascensão de descendentes de imigrantes na localidade, é a demonstração explícita do poder dessa figura política, nesse distrito.

Também professores de história, dessa unidade escolar, muito se beneficiaram focalizando suas memórias por meio de um olhar historiográfico mais explícito. Por meio dessas imbricações, conseguiram melhor aquilatar sua própria formação profissional, ou, ainda, sua própria identidade, aproximando dimensões, ora compartimentadas, ora muito autocentradas, narcísicas, ora com tendências à sobreposição da esfera privada sobre a pública, ora reproduzindo as relações de saber-poder, modelizadas pelo sistema escolar.

Nesse sentido, professores e alunos colocaram, em ação, uma visão do passado, capaz de articular mais dinamicamente passado e presente, sujeito e objeto (no ato e produção de conhecimento), texto documental e contexto, cultura e relações sociais, cultura de elite e popular, dominação e resistência, saber e poder, micro e macro-história.

Por outro lado, se as memórias foram submetidas ao crivo das visões históricas, essas, por sua vez, também foram filtradas pelos olhares – involuntários, afetivos, emocionais, poéticos (muitas vezes), encharcados de vida, mais comprometidos com a ação no presente e mais esperançosos em relação ao futuro –, inscritos nas memórias.

O trabalho de Ariadne, de recuperação dos fios da memória, trouxe a todos nós, pesquisadores comprometidos com o presente projeto, potencialidades histórico/educacionais extremamente férteis. Potencialidades estimulantes para a (re)invenção das identidades, dos saberes, das sensibilidades. Desafios para a construção do difícil território das resistências históricas/educacionais.

### **As utopias não morreram: o que morreu foi nossa visão delas. Não se foram: deixamos de vê-las**

Realizar, finalmente, uma avaliação desse subprojeto de pesquisa-ação, no qual atuei como coordenadora durante quatro anos, é tentar explicitar olhares, os meus próprios, na relação com outros, com as óticas dos demais pesquisadores. É colocar, em ação, o entrecruzamento de sentidos, do presente e do passado, da racionalidade e da sensibilidade, reconhecendo

tratar-se, aqui também, de uma *rememoração*, tecida um ano após o término dessa pesquisa-ação.

É assumir o quanto estive/estou envolvida nessa tessitura, o quanto desalojou certezas e inspirou buscas, representando muito mais do que um esforço de pesquisas e estudos, uma *aventura de sensibilidades*, na expressão de Gilberto Freyre (1978). Aventura coletiva de sensibilidades, que só se constituiu na relação interpessoal. Professores (e não apenas de história), licenciandos, auxiliar de pesquisa, os demais colegas, docentes da F.E., responsáveis por áreas outras (ciências, artes, física e língua portuguesa), foram parceiros, “pessoas” fundamentais na tessitura dessa experiência.

Rememorar é assumir que o que mais me instigou nessa trajetória foi o trabalho voltado para a formação continuada dos docentes de história dessa escola, articulado à formação inicial dos licenciandos da F.E./Unicamp. Admito que os dados mais revisitados para a elaboração da presente narrativa foram os referentes aos professores.

É reconhecer as contradições, as dificuldades, as esperanças, os sonhos que permearam toda essa movimentação de sentidos. Dificuldades, esperanças, sonhos esses, os quais apresentaram matizes próprios, sob a ótica de cada um dos pesquisadores.

Não nego, pois, que tivemos dificuldades. Foram muitas. Dificuldades, muitas vezes explícitas, que se materializaram nas condições adversas que demarcavam (e ainda demarcam) o lugar do professor hoje, no Estado de São Paulo.

Refiro-me à precariedade dos contratos de trabalho, aos baixos salários, à vigência de excessiva burocratização que emperra, muitas vezes,

iniciativas docentes mais criativas, à vigência no sistema escolar de decisões centrais unilaterais, dentre tantos outros problemas. Dificuldades de aproximação de universos culturais díspares e, muitas vezes, hierarquicamente sobrepostos, isto é, a universidade, a escola e a comunidade. Dificuldades de aproximações das teorias às práticas, das pesquisas ao ensino, da micro à macro-história. Dificuldades culturais mais sutis, introjetadas pelas vivências desenraizadas, individualistas, imediatistas, utilitaristas, preconceituosas. Práticas que tendiam a nos distanciar, a dificultar o intercâmbio das visões e dos saberes. Contradições que nos enredaram em muitos momentos, mas, em relação às quais movimentamos propostas, fazendo delas mesmas, da problematização dessa dificuldade, da necessidade de superá-la, a razão reflexiva e sensível para a continuidade da parceria.

Rememorar é poder aqui registrar que, a despeito desses entraves, conseguimos ir adiante. Persistimos, sonhamos, somamos, ou melhor, entrelaçamos vontades individuais, vontades com dimensões políticas explícitas, e traduzimos tudo isso em uma tessitura coletiva.

Tivemos o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que forneceu, aos professores, bolsas de estudos e, ao projeto, como um todo, equipamentos eletrônicos para “sala-ambiente” de história, tais como: TV, retroprojektor, aparelho de som e gravadores. Com tais ferramentas “modernas”, ousamos negar, ou pelo menos ressignificar, alguns dos eixos fundamentais da própria modernidade.

Inspirados principalmente pelo filósofo Walter Benjamin, ousamos aceitar o desafio de aproximar fios culturais dispersos, compartimentados,

hierarquizados, pelas práticas contemporâneas. Constituímos, assim, como o fuso fundamental desse projeto, o entrelaçamento das concepções de memória, de história e de educação, por meio do que convençamos chamar de pedagogia da memória e da narrativa.

Ousamos ultrapassar a tendência cultural do esquecimento organizado, que nos domina contemporaneamente, e que prevalece até mesmo no interior de uma disciplina do currículo escolar chamada “história”. Disciplina que promete realizar com os alunos “viagens ao passado”. Contudo, deparamo-nos, nessa mesma escola, com uma forte tendência de construção de visões históricas pautadas, muito mais, na decoração de dados, generalistas, ausentes de pessoas, de relação com o presente, de movimento, de vida, portanto, de história. Dados pouco significativos aos professores e aos alunos, destinados ao puro esquecimento. Esquecimento organizado, que faz das aulas de história práticas maquínicas, que se encaixam perfeitamente na cultura do *sempre-igual*.

Cultura do *sempre-igual*, que tende a fazer do professor e dos alunos de história seres desolados ou ainda “des-solados”, sem solo, sem chão, sem lugar de pertencimento no mundo. Meros *transpositores didáticos*, no primeiro caso, ou banais reprodutores de conhecimentos já prontos, no segundo.

Na contramão dessa história, apostamos em proporcionar e/ou fortalecer aos/nos professores e alunos o contágio com o tempo e com o espaço, articulando o vivido a dimensões mais amplas, diferentes. Constituímos uma cultura reflexiva compartilhada, na qual as conclusões tecidas não se estabilizaram em nada de totalizador ou totalizado.

Tais procedimentos metodológicos, voltados fundamentalmente para a busca de procedência, imbricando noções de memória, de história e de educação, agitaram o que parecia cristalizado, imóvel, dado. Trouxeram à tona o encadeamento dos tempos. Permitiram que se tivesse maior clareza do caráter dinâmico, humano, plural, das construções e relações situadas no tempo.

Fortaleceram a imagem de *pessoas* dos pesquisadores envolvidos. Imagens de seres humanos inteiros, portadores de dimensão racional, afetiva, sensível, consciente e inconsciente. Imagens de sujeitos históricos, produtos das relações sociais, historicamente dadas, mas, ao mesmo tempo, agentes, ativos na constituição da cultura escolar (CHERVEL, 1990).

Vieram à baila, nessa persistente tessitura coletiva, imagens plurais de pesquisadores do ensino de história.

Para além das *identidades mesmidades*, revelaram-se *identidades ipseidades* (para utilizarmos as expressões de Paul Ricoeur, 1988). Ou seja, perfis identitários moldados pelas práticas culturais triunfantes na contemporaneidade – em especial, pelo sistema educacional brasileiro que cada vez mais aproxima-se dos “ventos” modernos<sup>40</sup> – vieram à tona diferenças identitárias. Perfis identitários de professoras, licenciandos e alunos que ousaram afirmar-se como sujeitos, na relação com outros sujeitos, mesmo que se reconhecendo envolvidos (mas, não enredados) pelas incertezas contemporâneas.

Aproximemo-nos de uma das elaborações reflexivas de uma professora de história, pesquisadora/parceria, num momento de avaliação do “estudo do meio” realizado em Barão Geraldo. É possível captarmos,

nestes registros bem tecidos, um perfil diferenciado de professor(a). Perfil singular.

Correr riscos, lidar com a incerteza e ousar

[...] Os riscos situam-se ao fato de que atividades como estas são externas e, portanto, sujeitas a inúmeros acontecimentos aos quais nós não temos controle total. Refere-se também ao fato de que à medida que experimentamos algo 'novo' colocamos em risco as nossas certezas.

Lidar com a incerteza é também um desafio a ser vencido, habituados como estamos a tratar a atividade de ensino/aprendizagem como um dado, pronto e acabado e, portanto, pleno de 'certezas' que só necessitam ser reproduzidas pelos alunos e por nós mesmos.

Ousar, esta ideia fascina e amedronta. É uma palavra cujo significado pressupõe a coragem, a audácia de enfrentar o conhecido e o desconhecido. Talvez resida aí o seu poder de sedução. Ousar fazer algo diferente num universo do tudo igual. Da história sempre igual, do conhecimento que sempre se perpetua.

Das pessoas que são vistas como destituídas de singularidades. Da memória sempre igual, de dominantes e dominados sempre iguais. É neste sentido que este trabalho pretende ousar, ou seja, em permitir emergir o 'diferente', o 'outro'. É permitir que as dúvidas dos alunos não sejam anuladas pela sua grande inimiga: a resposta pronta e acabada, dada pelo professor, que assume o caráter de verdade única e absoluta.<sup>41</sup>

Imagens como essas, reveladas e constituídas na relação com outras, igualmente fortes e inteiras, demonstraram a percepção de que produzir conhecimentos, sensibilidades, numa palavra, saberes, no campo do ensino de história, não é simplificar a história acadêmica, aplicando-se à sala de

aula. Para os pesquisadores do ensino de história, ora focalizados, a história ensinada revelou-se como uma possibilidade extremamente criativa, inventiva. Possibilidade que se constitui a partir da ousadia de construir o “novo”, de entretecer fios culturais perdidos, desqualificados e/ou dispersos (como os de memória, de história e de educação), e, com eles, abrir-se para o diálogo com o “outro”, o diferente.

Possibilidade inventiva essa, que advém, ao mesmo tempo de critérios específicos, “notadamente das finalidades dadas, de conteúdos organizados em sequências sucessivas, de atividades pedagógicas determinadas, assim como de métodos de avaliação” (HEIMBERG, 2003).

Destaco, nessa rememoração, o engenho, a capacidade criativa, evidenciada pelas professoras parceiras na organização de “estudos do meio”, de projetos interdisciplinares (desenvolvidos, muitas vezes, na relação com tais “estudos”), de exposições documentais, de aulas pautadas em linguagens iconográficas, bem como no redimensionamento curricular.

No que diz respeito particularmente ao redimensionamento curricular, enfatizo que não só houve mudanças nos chamados conteúdos da disciplina história, mas, sobretudo, a problematização de eixos educacionais fundamentais para a produção dos conhecimentos. Ou seja, a reflexão sobre as relações entre teoria/prática, concebido/vivido, comunidade/escola, políticas públicas/“realidade” escolar, produção acadêmica/ensino aprendizagem, sujeito (professor)/sujeito (aluno, funcionários, colegas, docentes, direção). A aproximação dos fios de memória, da história e da educação, possibilitou, portanto, a tessitura de práticas curriculares plurais, autônomas, capazes de flexibilizarem-se na integração de “novos” saberes,

pautados na maior relação com o vivido, nas dimensões mais inteiras das pessoas envolvidas e no maior respeito aos saberes “outros”.

Destaco, igualmente, a capacidade criativa manifestada pelos licenciandos na elaboração das “oficinas pedagógicas”, no interior e no diálogo atento com as aulas das professoras/parceiras. Essas “oficinas” estiveram em sintonia com os conteúdos programáticos colocados, em ação, pelos docentes/parceiros e circunscreveram-se, sobretudo, aos temas relativos à historicidade local. A escravidão africana e o racismo no Município de Campinas no fim do século XIX (articulado ao panorama nacional), as ferrovias em Campinas e, particularmente, no distrito de Barão Geraldo (fim do século XIX e primeiras décadas do século XX), os jardins públicos e a modernidade campineira, no fim dos oitocentos e no início dos novecentos, o cotidiano da escola de Barão Geraldo, hoje e na década de 1950, eis algumas das temáticas priorizadas ao longo desse movimento educacional de produção de conhecimentos históricos.

Devo registrar, ainda, que fomos além dos objetivos prefigurados no início desse projeto, uma vez que iniciamos a constituição de um arquivo na escola.

Transformamos a “sala-ambiente” de história em *lugar da memória*, organizado com a participação dos professores, alunos e licenciandos, que integram esse subprojeto. Um *lugar* organizado *da memória*, capaz de situar, de recolher memórias, muitas vezes, sem lugar. Memórias que têm sido considerado “lixo” pela historiografia consagrada oficialmente.

Esforço coletivo, no qual os licenciandos tiveram papel destacado. Para tal, articulamos as práticas de estágio desenvolvidas pelos nossos

licenciandos, em outros *lugares de memória*, às suas atividades nessa escola. Ou seja, os alunos que, no semestre imediatamente anterior, já haviam cursado a disciplina do curso de licenciatura (“Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I”) e atuado como parceiros nesse projeto de pesquisa-ação, sob a nossa orientação, optaram por realizar suas pesquisas, relativas ao estágio, nos seguintes *lugares*: Centro de Memória/Unicamp, Arquivo Edgard Leuenröth/Unicamp, Museu Municipal do Largo do Café (no Município de Campinas) e Editora da Unicamp. Nesses espaços, ao longo de um semestre, em grupos, coletaram subsídios arquivísticos, museológicos e, mesmo, editoriais, capazes de contribuir para a organização do arquivo escolar na E.E. Barão Geraldo. Com tais ferramentas cognitivas, junto às professoras/ parceiras, aos seus alunos e ao auxiliar de pesquisa, atuaram no amplo movimento constitutivo da organização (ainda que inicial) desse arquivo escolar.

Nessa trajetória, que representou a última etapa do projeto e que teve a duração de um semestre letivo, o perfil de arquivo escolar que nos esforçamos por constituir em conjunto foi o de fórum público de pesquisas, aberto a possibilidades múltiplas, que vão além da própria produção dos conhecimentos escolares. Arquivo, não como um templo privado do saber científico/escolar, mas como *lugar de memória*, capaz de disponibilizar documentos relativos à história do distrito e da escola – iconográficos, escritos (dentre os quais, também, os trabalhos, os relatórios de professores e alunos), vídeos gravados – a pesquisadores, concebidos de uma forma mais ampla.

Ainda, como parte do esforço que implementamos para a organização na escola de *lugares da memória*, foram montados dois amplos painéis fotográficos intitulados: “A Memória da E.E. Barão Geraldo de Rezende através de iconografias” e “Fragmentos da História do distrito de Barão Geraldo de Rezende”. Tal material fotográfico foi elaborado ou coletado, a partir da pesquisa de alunos, por ocasião da realização dos “estudos do meio”, no distrito de Barão Geraldo, no ano de 1999, com o apoio das professoras/parceiras. O trabalho de montagem dos painéis, sob minha responsabilidade, priorizou o cruzamento dos vários olhares dos participantes (alunos, professores, vice-diretor e funcionários da escola, além dos licenciandos). Trouxe à tona uma proposta de leitura das imagens, cujos eixos centrais foram a relação entre o presente (1999) e o passado (décadas de 1930 e 1970, sobretudo), a pluralidade dos personagens históricos envolvidos (trabalhadores, mulheres, crianças, fazendeiros de café, alunos, professores, diretores, pais, funcionários e outras pessoas da comunidade), a história do cotidiano do distrito de Barão Geraldo ou da E.E. de Barão Geraldo, o destaque das contradições urbanísticas desse distrito – em sua rápida escalada para a modernidade capitalista –, dentre outros aspectos.

Por ocasião da inauguração oficial desses painéis na E. E. Barão Geraldo de Rezende, ocorrida em dezembro de 2000, houve a divulgação dos principais resultados dos trabalhos, desenvolvidos nesse subprojeto, à comunidade ali presente. Apresentaram-se, nesse evento, docentes, alunos, licenciandos, diretamente envolvidos na elaboração desses painéis, relatando suas experiências na produção dos saberes.

Finalmente, é a imagem da *peripécia* a que mais sinteticamente pode expressar o inusitado que a articulação dos fios culturais, memória, história e educação, produziu nessa experiência de pesquisa-ação. De origem grega, a palavra significa, etimologicamente, a descoberta do “novo”, do diferente, que obriga a circular enquanto se conversa; que estimula a procurar em comum o que perturba. Nela, estão delineadas, como *mônadas*, os elementos cruciais desse trajeto de sensibilidades e racionalidade; ou seja, ousar descortinar culturalmente o “novo”, o desestabilizador das certezas absolutas, o que perturba os interesses dominantes, e a coragem/disposição de fazer, dessas buscas, uma aventura coletiva.

Constituímos, portanto, *peripécia*, inúmeras *peripécias*. Nessa narrativa rememorativa, tentei traduzi-la por meio de metáforas ligadas ao mundo da tecelagem. Tentativa para trazer à tona a delicadeza dos movimentos implementados, a pluralidade dos fios trabalhados, a possibilidade de entretecê-los numa dialeticidade estimulante, enfim, de revelar todo o envolvimento pessoal que essa, como toda atividade artesanal, manual, demanda e proporciona. Mas, como todas as experiências modernas, ou melhor, *vivências* modernas, essas *peripécias* nem sempre foram tão duradouras e contínuas como gostaríamos.

De qualquer forma, produzimos indícios, fugazes, pequenos, talvez, de *micro revoluções* (GUATTARI, 1986).

Ouso aqui falar em *micro revoluções*. Em mudanças profundas, ainda que sejam pequenas, pontuais, trazendo à tona a possibilidade da realização de *utopias*.

Ouso falar em *utopias*. Justamente porque, ao longo de todo esse projeto e de toda essa tessitura rememorativa, tivemos como eixo o conceito de memória. Afinal, a revalorização da memória traz consigo a revitalização do encadeamento dos tempos, do maior comprometimento com as ações no presente, do complexo, racional e afetivo, que leva à ação. A (re)invenção do conceito de memória recoloca a esperança no próprio futuro. No presente caso, também, esperança na continuidade da história que aqui está sendo narrada por nós pesquisadores/parceiros ou por outrem. Talvez, por você, caro leitor!



## **PRÁTICAS DE ENSINO EM PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A PRODUÇÃO DE SABERES EDUCACIONAIS<sup>10</sup>**

Maria Carolina Bovério Galzerani

### **É possível rememorar com “olhos de madeira”?**

Proponho-me, neste artigo, a focalizar historicamente a construção educacional do Projeto “Marcos históricos da cidade de Campinas, SP”, ocorrida nos anos de 2003 e de 2004, na Faculdade de Educação/Unicamp, com “olhos de madeira”. Nesse momento, utilizo e (re)significo a expressão utilizada por Carlo Ginzburg (2001), em obra assim intitulada, na qual esse historiador italiano contemporâneo se inspira no olhar de Pinóquio, do conto de Carlo Collodi. Pois bem, colocar, em ação, tal rememoração permite-me entretecer temporalidades distintas (2003 e 2004, na interface com o momento atual) e olhares distintos (dos vários sujeitos participantes), sem perder de vista o envolvimento pessoal, afetivo, em relação ao tema, nem, tampouco, o necessário estranhamento. Diga-se, o afastamento racional,

---

<sup>10</sup> Publicado originalmente em: Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1 (70), jan./abr. 2013. Trabalho apresentado com modificações no XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH, em 2011, na Universidade de São Paulo. Integrou as apresentações do GT História, memória e ensino de História: diálogo entre diferentes saberes.

analítico, questionador, promovido pela colocação em ação deste “olhar de madeira”, capaz de possibilitar-me – sem perder a dimensão humana de carne e osso – o encontro com experiências de alteridade, situadas no tempo, no espaço e em dadas relações sociais.

Ao longo daquele período, organizei e coordenei esse projeto de educação não formal a convite da Prefeitura Municipal de Campinas, especificamente, um convite da Dr.<sup>a</sup> Cristina Von Zuben, Secretária Municipal de Segurança Pública, que se afastara de seu cargo da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp para ocupar tal função. Constituía uma proposta dirigida, inicialmente, aos guardas municipais da cidade e que deveria voltar-se à reflexão histórica dos marcos patrimoniais, sobretudo arquitetônicos, dessa localidade. Essa proposta foi gestada no governo da petista Izalene Tiene (2001-2004), com o objetivo de fortalecer a formação cidadã dos guardas. Cidadania que compreendemos como dimensão ativa, como prática capaz de colocar, em ação, o enraizamento cultural, a afirmação da identidade singular e, ao mesmo tempo, plural, coletiva, dos sujeitos envolvidos.

É importante registrar que a cidade de Campinas apresentava, naquele momento, cerca de um milhão de habitantes e expunha, em seu tecido urbano, inúmeras e graves contradições. Se, por um lado, era considerado um dos polos mais significativos de desenvolvimento tecnológico, científico, educacional e industrial do País, por outro, revelava índices de desemprego, violência e miserabilidade altamente preocupantes. Não se pode esquecer de que, no ano de 2001, foi assassinado, nessa cidade,

o prefeito petista Antônio da Costa Santos, o qual vinha se empenhando, em sua curta gestão, no combate ao crime organizado e à corrupção.

Tal projeto foi desenvolvido em três etapas consecutivas, as quais foram nomeadas pela própria Secretária Municipal de Segurança Pública como Guarda Municipal I, Guarda Mirim e Guarda Mirim Ambiental. Na primeira etapa, ocorrida em 2003, atuamos na formação de 594 guardas municipais; na segunda, desenvolvida no primeiro semestre de 2004, atuamos com os filhos ou parentes dos guardas, a pedido dos próprios guardas municipais. Por sua vez, na última etapa, situada no segundo semestre desse mesmo ano, trabalhamos com alunos de escolas públicas do Bairro Jardim São Marcos, atendendo à solicitação da Secretaria de Segurança Pública.

Contamos, para tal, com uma rica e diversificada equipe docente, formada por pós-graduandos em educação, em sua maioria orientandos em nível de mestrado ou de doutorado, estudantes dos cursos de pedagogia e de licenciatura em história, da Faculdade de Educação/Unicamp; funcionários da Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo da Prefeitura Municipal de Campinas (incluindo o Museu da Cidade); ex-alunos, professores da rede municipal de ensino e docentes da PUC-Campinas. Relação fértil, aproximada, respeitosa, entre os diferentes participantes, que gerou a escolha de temáticas que partiram do presente ao passado, problematizando o avanço da modernidade tardia (GIDDENS, 1991).

Reuníamos-nos uma vez por semana e, nesses encontros, colocávamos, em prática, a circulação efetiva das palavras e dos desejos. Difícil e ousada

proposta, mas que foi assumida por todos e por cada um de nós, inteiramente.

A primeira etapa de trabalho foi financiada pela própria Secretaria Municipal de Segurança Pública, por meio de pagamento de pró-labore aos docentes, por hora ministrada. Para essa etapa inicial, um dos grandes desafios que assumimos coletivamente, sob o ponto de vista educacional, foi como potencializar aos guardas participantes a desconstrução das concepções dominantes sobre os patrimônios oficiais da cidade de Campinas. Como deixar brechas para que, enquanto sujeitos, transformassem tais patrimônios oficiais em “lugares de memória”, concebidos como materialização de uma pluralidade de imagens e de visões de mundo, imbricando experiências vividas às reflexões histórico-educacionais? (NORA, 1993; SEIXAS, 2001).

Nesse sentido, priorizamos a possibilidade da ampliação da dimensão espaço-temporal dos sujeitos participantes, focalizando o processo histórico no qual tal modernidade foi engendrada na cidade de Campinas, na relação com a macro-história, a partir, sobretudo, do fim do século XIX e início do século XX (GALZERANI, 1998; LAPA, 1996).

A metodologia por nós escolhida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico baseou-se na organização de duas oficinas, cada uma delas desenvolvida no espaço da própria Guarda, no período de três horas, em duas semanas consecutivas. Foram elas destinadas a um grupo de, no máximo, trinta guardas municipais. O objetivo dessa produção foi uma leitura (conjunta entre professores e alunos) da história da cidade de Campinas, via, sobretudo, documentos fotográficos. Esses se situavam em

diferentes temporalidades e focalizavam monumentos arquitetônicos e espaços públicos considerados emblemáticos da modernidade capitalista em nossa urbe.

Foram também utilizados, nesse percurso de produção de saberes educacionais, documentos poéticos, musicais e narrativas escritas, os quais foram focalizados na relação com os documentos iconográficos.

Na segunda oficina pedagógica, o objetivo fundamental foi propiciar aos guardas municipais a produção de conhecimentos histórico-educacionais relativos à historicidade campineira. Por meio de diferentes documentos, os discentes foram estimulados a posicionar-se, entrecruzando suas visões de história e de educação – as quais haviam sido trabalhadas pelo docente na semana anterior – aos dados empíricos, proporcionados pelos documentos focalizados. A concepção de produção de conhecimentos históricos do historiador Edward Palmer Thompson (1981) foi fundamental na construção dessa proposta docente, potencializando a relação entre as diferentes dimensões do social, a articulação entre sujeito e objeto; teorias e práticas; presente e passado; micro e macro-história, dentre outras possibilidades de relação. O que objetivávamos era assegurar que os guardas se posicionassem enquanto sujeitos dessa trajetória, sendo capazes de produzir saberes educacionais, amalgamando diferentes conhecimentos (acadêmicos, disciplinares, da experiência), relativos ao passado e ao presente, na relação com os desafios hoje por eles vividos (GALZERANI, 2010). Ou seja, que fossem capazes não apenas de conservar seus patrimônios históricos – alargando seus significados e apropriando-se, também, de sua dimensão temporal mais ampla –, mas que se mostrassem

hábeis para recriá-los, a partir de questões mobilizadoras, situadas no presente (BORNE, 2000).

No que se refere à segunda etapa desse projeto, essa foi desenvolvida no primeiro semestre do ano de 2004, atendendo à solicitação dos próprios guardas municipais. Foi direcionada às crianças, entre 8 e 12 anos de idade, filhos ou outros parentes dos próprios guardas municipais, estudantes das escolas públicas da cidade, totalizando 40 alunos. Mais uma vez, tal atuação fez parte de um projeto maior, elaborado por uma psicóloga da Guarda Municipal, intitulado “Jovens construindo a cidadania”, sob a coordenação geral de Cristina Vieira, assessora da Secretaria Municipal de Cooperação nos Assuntos de Segurança Pública.

No nosso caso, particularmente, foram propostas três oficinas pedagógicas, tendo, cada uma, a duração de oito horas-aula. Foram elas colocadas em ação em dois encontros semanais (de quatro horas, cada um) e em três semanas consecutivas.

As seguintes atividades foram priorizadas, de maneira a articular o conhecimento racional ao prazer estético, sensível:

Estudos do meio, visualizados como lugares da memória, com duração de quatro horas. Foram realizados estudos do centro da cidade, com seus arcabouços arquitetônicos modernos, sobretudo os relativos ao fim do século XIX e início do século XX, bem como com seus traçados urbanos, rememorando, inclusive, outras épocas, situadas nos primórdios da história oficial da cidade, ainda no século XVIII. Para a complementação dos estudos relativos à modernidade em Campinas, os alunos também se dedicaram à análise da Fazenda Mato Dentro, originalmente importante propriedade

agrícola produtora de cana-de-açúcar (datada do início do século XIX) e, posteriormente, de café (no fim do século XIX); hoje corresponde ao atual Parque Ecológico Monsenhor Emílio José Salim.

Visita às exposições situadas no Museu da Imagem e do Som (situado, hoje, no Largo do Café), com duração de quatro horas: “Mundos do trabalho em Campinas” (permanente) e “Águas que movem a História” (exposição temporária organizada por um dos integrantes da equipe docente, professor da rede municipal de educação).

Cada uma das atividades acima citadas foi acompanhada por trabalhos de sistematização das pesquisas realizadas, numa oficina prevista para o segundo encontro da semana, com três horas de duração, e instalada nas salas da Base Central. Para tal, por meio da mediação do professor, os alunos foram orientados a produzir saberes histórico-geográficos, (re)significando suas memórias na relação com os conhecimentos disciplinares, trabalhando com as noções de tempo e espaço, sempre de maneira dialogal. Ao mesmo tempo, foram estimulados a expressar suas visões em linguagens mais prazerosas, lúdicas, artísticas, tais como a musical, a teatral ou por meio da confecção de brinquedos. Simultaneamente, o trabalho com tais linguagens alternativas foi visualizado pela equipe docente como possível estímulo para que os discentes atuassem enquanto agentes multiplicadores dos saberes plurais por eles produzidos, no espaço de sua própria escola.

A concepção de criança colocada em ação nessa etapa do trabalho dialogou com pesquisas recentes da área (FABRI; FARIA; PRADO, 2002), as quais não perdem de vista a sua dimensão ativa da criança, como ser

historicamente datado, produtor de cultura, isto é, de visões de mundo e de sensibilidades, na relação com as experiências vividas. Sem dúvida, a aproximação investigativa com os textos benjaminianos fortaleceu, sobremaneira, essa construção metodológica, assumida coletivamente pelos docentes, no que se refere ao respeito e à abertura dialogal em relação ao universo infantil (BENJAMIN, 2002).

É interessante observar que, nessa etapa do projeto, o número dos docentes/pesquisadores ampliou-se, e houve uma diversificação dos seus membros, no que se refere tanto às experiências apresentadas quanto à formação e à atuação profissional. Equipe persistente em seus objetivos de produzir rupturas nos esquemas, muitas vezes, maquínicos do ensinar história da cidade, pela ousadia da (re)invenção das práticas de educação patrimonial.

Já na última etapa desse projeto – a convite, mais uma vez, da Guarda Municipal e diante do “sucesso” do primeiro módulo –, atuamos com crianças de 8 a 12 anos de idade, estudantes de duas escolas estaduais públicas do Jardim São Marcos. Esse bairro é considerado uma das áreas urbanas periféricas mais violentas da cidade e nele se localiza uma das bases descentralizadas da Guarda Municipal. Em razão do grande número de interessados, os alunos foram sorteados e deram origem a duas turmas de 36 crianças.

O desafio a ser enfrentado pela equipe docente era grande, pois nos deparávamos com crianças que viviam cotidianamente graves problemas socioculturais, devidos às altas taxas de desemprego dos pais ou responsáveis, ao abandono familiar, às dificuldades de aprendizagem

escolar, ao convívio com as drogas, com a marginalidade. Problemas esses que, sem dúvida, ameaçavam o direito de essas crianças serem, de fato, crianças.

Ao mesmo tempo, elas eram descendentes de pais ou avós migrantes nordestinos, paranaenses – dentre outros – e, enquanto tais, portadores de experiências culturais díspares. Muitas vezes, eles próprios pouco compreendiam e pouco valorizavam tais experiências, uma vez que tendiam a reproduzir práticas desenraizadas, globalizadoras, em razão dos “ventos” cada vez mais fortes da modernidade tardia na cidade.

Sem dúvida, o aumento significativo dos membros da equipe docente foi um dos fatores que propiciaram a superação das dificuldades iniciais, pela rica amálgama de saberes que se apresentaram.

Dentre as alternativas de ação pedagógica, os docentes, sob minha coordenação, em encontros semanais, construíram as seguintes possibilidades: a) estudos do meio voltados para o centro da cidade de Campinas; b) estudos do meio voltados para o Estádio de futebol Moisés Lucarelli, pertencente à Associação Atlética Ponte Preta (cujas origens datam do fim do século XIX) – em atendimento aos desejos das próprias crianças; c) oficina de brinquedos, voltada para a valorização das práticas do brincar das crianças, ora focalizadas, práticas essas herdadas dos pais e dos avós migrantes. Destaco que tais estudos específicos foram enfocados na relação direta com a macro-história.

## Imagens de produção de saberes educacionais

Dentre as imagens dialéticas, plurais, dos saberes histórico-educacionais – produzidos por alunos e docentes –, relativas aos patrimônios campineiros, flagradas no contato com os dados empíricos, selecionarei apenas algumas delas. Essas serão focalizadas como *mônadas* (Benjamin, 1987), ou seja, como miniaturas dos significados mais explosivos desse projeto de educação dos sentidos, como centelhas capazes de nos instigar à continuidade da reflexão e da pesquisa relativa à temática da educação patrimonial.

Walter Benjamin (1985, p. 115), em texto intitulado *Experiência e pobreza*, datado de 1935/1936, ao focalizar imagens urbanas europeias, indaga-se sobre o valor de todo o patrimônio cultural moderno. Afirma ele:

Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem [...] Pois, qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? [...] Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge, assim, uma nova barbárie [...] (BENJAMIN, 1985, p. 115).

Com o avanço da modernidade, na relação íntima com o capitalismo, passamos, segundo o autor, a vivenciar a crise, a pobreza das experiências. “Experiências” (*Erfahrung*) tornadas “vivências” (*Erlebnis*), as quais deixam de ser entendidas como construções coletivas, plenas de significados para todo o grupo e para cada um dos seus integrantes, em particular, e sempre abertas ao movimento de (re)significação. Vivências que passam a ser destituídas de sentidos coletivos. Em tal texto, fica flagrante a articulação que

ele realiza entre tal imagem de patrimônio cultural moderno e a “barbárie”, ou, ainda, as ruínas, a caducidade – as mortes, mesmo em vida – que se explicitam e se avolumam na modernidade. Ruínas, portanto, sobretudo no que diz respeito às relações sociais, ainda que encarando a imagem de barbárie como dialética. Pois bem, tal imagem de patrimônio pode ser flagrada como emblemática, no que diz respeito aos significados educacionais, movidos por professores/alunos nesse projeto. Percorrendo alguns fios argumentativos produzidos por docentes e discentes, é possível tal percepção.

Guardas municipais, a partir de linguagens diversificadas, ao focalizarem os patrimônios históricos campineiros, numa perspectiva de longa duração, entrecruzam o presente ao passado, mesclam diferentes espacialidades, diferentes visões de mundo e sensibilidades. Problematizam os efeitos fantasmagóricos de grande parte dos monumentos históricos enfocados, bem como de práticas culturais tardiamente modernas. Efeitos destrutivos, no que se refere às dimensões de tempo, espaço e de relações sociais. Acompanhem, a seguir, uma destas significativas produções de saberes histórico-educacionais.

**Moderna ideia do ser**

Moderna ideia do ser

Modernidade

O que significa a modernidade

Significa progresso

Mas que progresso é este.

Que tanto deixa a desejar

Tanto progresso. Tanta fome. Tanta violência.

Tráfego intenso, mananciais poluídos.

Violência, tráfico de drogas.

Contradições impostas pelo desenvolvimento desordenado

Frente à continuidade da opressão, desigualdades  
sociais, valorização do capital e não as relações  
humanas, a que rumos leva esta sociedade.  
Mas nova realidade. Surge outra figura.  
A figura do guarda municipal em uma década de tantos  
Contrastes.  
Conhecedores de sua história e de sua atualidade.

(Produção de cinco guardas, em oficina ministrada por Márcia Bichara,  
então mestranda, sob minha orientação, em março de 2003).

É interessante observar a construção da imagem do guarda municipal, por eles produzida, em meio a tanta violência urbana, diante das contradições da modernidade tardia. Imagem até certo ponto idealizada, na medida em que se apresenta como inteira novidade, mas que revela, ao mesmo tempo, o importante movimento de se assumir como sujeito ativo na construção de outras possibilidades modernas, no que diz respeito ao viver na cidade hoje. Sujeitos que se apresentam ativos porque conhecedores “de sua história e de sua atualidade”. Ora, ainda que tenham separado a concepção de história da atualidade — revelando uma visão de história positivista, muito dissonante em relação à proposta pelo projeto —, nesse registro histórico, fazem questão de incluir a dimensão do presente.

Ao mesmo tempo, pesquisando atentamente outras vozes desse projeto, podemos flagrar outras imagens de patrimônio histórico campineiro, por eles produzidas. Em algumas delas, é possível vislumbrar dimensões enraizadoras em suas produções de saberes histórico-educacionais, relacionados intimamente às suas memórias. Nesse sentido, particularmente no que se refere aos guardas municipais, localizamos discursos nos quais demonstram enfrentar diferentemente a crise de suas

identidades, apostando em uma rememoração sensível à revitalização do sentimento de pertencimento coletivo:

Um povo sem história seria como uma folha voando pelo vento frio do outono. A história faz parte intrínseca de uma nação, de uma cidade, de uma pessoa. O que seria de nós se não tivéssemos nada para contar para nossos filhos, netos...? Então, esta aula que nós tivemos faz com que aprendamos o valor de se preservar, cultivar o amor ao local onde vivemos, respeitar acima de tudo sua vivência e sua história de vida.

(Registro de um guarda, em relatório de experiência docente, elaborado por Fátima F. Lopes, então doutoranda, sob minha orientação; dez. 2003).

A historiadora francesa, Nicole Tutiaux-Guillon (2001 *apud* LAVILLE, 2005, p. 36), dedicada ao ensino de história, reconhece que visualizar certos documentos patrimoniais como comuns a todos no país poderia “[...] contribuir para resolver as tensões em um contexto de crise da identidade coletiva [...]”. Contudo, o próprio Laville, apoiando-se, por sua vez, em Delacroix e Garcia (1998, LAVILLE, 2005, p. 36-37), enfatiza a importância de não perder de vista a necessidade de articulação de tal possibilidade de engajamento coletivo à igual possibilidade de afastamento crítico em relação ao que chama de “memórias pronta entrega”, isto é, a relevância de nós, educadores, colocarmos, em ação, o pensamento histórico, como “chave de independência de espírito, de liberdade de escolha”, capaz de resistir às memórias formatadas, a priori, a partir de um dado lugar sociocultural.

Recorrendo, mais uma vez, à pesquisa empírica, encontramos outras imagens, igualmente inquietantes, no que se refere às potencialidades desse

projeto de educação patrimonial para a formação de professores. No presente caso, formação continuada de professores de história:

A experiência de educadores nos levou a planejar tudo antes: o tempo a ser utilizado em cada atividade, as diferentes estratégias, os objetivos educacionais. As reuniões de planejamento e de estudo da metodologia de conhecimento histórico a ser utilizado nos permitiu uma segurança na hora de lidar diretamente com as crianças.

(Relatório de Márcia Bichara, jul. 2004).

Fica flagrante, nessa imagem produzida por uma profissional do ensino de história, com experiência de cerca de dez anos no nível fundamental, na relação com a segunda etapa do projeto, a importância que essa conferiu ao trabalho de planejamento coletivo por mim orientado. Nesse trabalho metodológico, que se estendeu ao longo de todo o projeto, imbricamos a lógica thompsoniana de produção de conhecimentos históricos aos fundamentos histórico-educacionais (CHERVEL, 1990; GOODSON, 2007; JULIA, 2001) e histórico-culturais (VIGOTSKI, 1984). Nesse sentido, os saberes disciplinares específicos, articulados aos mais especificamente educacionais, atuaram significativamente na configuração da identidade profissional dos professores.

A categoria tempo da educação aparece neste outro fragmento relativo à primeira etapa do projeto, elaborado por uma professora de história, com larga experiência no ensino fundamental e experiência inicial no ensino superior:

Dois encontros em um total de seis horas-aula por turma de alunos. Não seria suficiente se tivéssemos um programa que intencionasse “dar conta de toda a história campineira”, mas com objetivos claros a serem alcançados e um eixo teórico-metodológico bem definido, norteando o desenvolvimento da proposta, o trabalho pôde ser realizado com menos angústia em relação a esta questão do “tempo”. E qual o tempo da educação? [...] e como “medir” os desdobramentos posteriores de algo que foi aprendido, elaborado? De algo rememorado, repensado?

(Relatório de Fátima F. Lopes, dez. 2003).

Ao mesmo tempo que valoriza o eixo teórico-metodológico “bem definido, norteando o desenvolvimento da proposta” e assegurando-lhe “menos angústia”, apresenta uma concepção de tempo de trabalho educacional singular e, ao mesmo tempo, coletiva, que se afasta de uma visão linear, contínua, radicalmente objetiva da história, e que se articula ao tempo “rememorado”, subjetivo.

A seguir, apresento um registro de um aluno, participante do projeto em suas práticas de formação inicial:

E as reuniões dividiram-se em três etapas que contemplaram os seguintes passos: aproximação das especificidades do Bairro São Marcos, preparação das oficinas pedagógicas e, por fim, um balanço da experiência levada a cabo por todos os participantes. [...] Combateu-se a razão instrumental com a simples – mas tão subversiva [...] – prática da relação. Relação entre as pessoas, entre suas histórias e vidas. Educadores-educandos, educandos-educandos, educadores-educadores [...] Ficou evidente que qualquer tentativa semelhante às experiências formais de educação malograriam; isto é, não só as relações

hierarquizadoras entre professores e alunos, mas qualquer tentativa expositiva de apresentação. Optou-se, então, com sucesso, pelo trabalho em pequenos grupos, acontecidos ao acaso. Acaso que deu à luz a uma sensação festiva, de um momento prazeroso, de um encontro coletivo, que, ao mesmo tempo, era educacional, formador, instigante, estimulante e marcante.

(Relatório final de Luciano C. G. Pinto, aluno da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, dez. 2004).

Estamos perante imagens dissonantes, no que se refere às práticas de formação docente ainda hoje triunfantes. Foram produzidas por um licenciando em história, que desenvolveu suas práticas de estágio no Bairro Jardim São Marcos, no segundo semestre de 2004, atuando como docente, com crianças no terceiro módulo do projeto. São imagens que explicitam outra concepção de racionalidade formadora. Não a racionalidade instrumental, que hierarquiza brutalmente as vivências educativas, mas, sim, aquela que valoriza a convivência entre seres de carne e osso, no ato de produção dos saberes histórico-educacionais. Que produz pertencimento intelectual e afetivo, na troca de olhares, brilhos, em busca de brechas de fuga à brutalidade produzida pela modernidade tardia.

São imagens que não dispensam o pensamento histórico-educacional – comprometido com a superação da diluição da dimensão de tempo, de espaço, de relações sociais –, mas que potencializam a afirmação da identidade criativa, singular e, ao mesmo tempo, coletiva dos sujeitos envolvidos (professores e alunos), no encontro com o outro, o diferente. Imagens que potencializam a construção de práticas de formação docente

mais plenas de sentido – para si e para os alunos – e, ao mesmo tempo, mais enraizadas culturalmente.

### **Para não concluir...**

Constituem objetivos dessa rememoração não apenas narrar a particularidade dos acontecimentos vividos nesse projeto de educação patrimonial, problematizando seus eixos teórico-metodológicos fundamentais, mas, sobretudo, apresentar aquilo que nele é criação específica, busca do inaudito, emergência do singular.

E, mesmo que tais imagens não sejam portadoras do inteiramente singular – porque expressam contradições vividas na contemporaneidade –, podem, enquanto momentos criativos, reverberar em nossas sensibilidades no instante presente. Como centelhas, talvez possam essas imagens inspirar a produção de experiências outras de educação patrimonial, comprometidas com o absoluto dos seres humanos.



# IMAGENS ENTRECruzADAS DE INFÂNCIA E DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO EM WALTER BENJAMIN<sup>11</sup>

Maria Carolina Bovério Galzerani

## Introdução

Início esse texto<sup>12</sup> convidando-os a viajar comigo pelas produções textuais do pensador Walter Benjamin. A metáfora “viagem”, aliás fundamental no interior de sua tessitura discursiva – *Erfahrung*, no original alemão, significando tanto viagem como experiência –, foi colocada por ele, em ação, como parte de suas propostas de recuperação do tom narrativo da produção do conhecimento histórico ou, ainda, como forma de propiciar, aos modernos, seus contemporâneos, o encadeamento de tempos muitas vezes esfacelados, desarticulados pelas práticas hodiernas. Tal metáfora foi, pois,

---

<sup>11</sup> Publicado originalmente em: FARIA Ana G. de, *et al.* (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

<sup>12</sup> O artigo foi apresentado originalmente numa palestra ocorrida em 14 de dezembro de 2000, como parte das atividades do Grupo de Estudos sobre Educação Infantil (GPDISC) da F.E./Unicamp, a convite da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia G. de Faria.

por ele, acionada como forma de revisitar o passado, num movimento capaz de encadear o presente e o futuro.

Nessa trajetória de produção de sentidos, parto também do presente, da problematização de questões contemporâneas: vivemos hoje o esfacelamento das relações ou o declínio do homem público (SENNETT, 1988); temos dificuldade em intercambiar experiências; temos dificuldade em nos comunicar; temos excessivos obstáculos entre nós, da ordem da linguagem, da ordem da cultura, da ordem das classes das quais nós proviemos, da ordem das nossas complicações. Na tentativa de superar tais impasses e tecer um intercâmbio de experiências, é que estou elegendo os textos benjaminianos. Portanto, estímulo-os a se posicionarem sobre os temas que serão aqui revisitados, colaborando para que coloquemos, em ação, neste encontro, uma circulação mais ampla das palavras e dos desejos.

Parto, igualmente, da minha perplexidade em relação à separação que realizamos entre teoria e prática, entre *logos* e *eros*, entre conhecimento racional e sensibilidades. Vivemos contemporaneamente a hierarquização dos saberes, na qual só o saber da academia, o científico, é considerado legítimo; desqualificamos outros conhecimentos. Nesse sentido, não conseguimos estabelecer uma comunicação entre os diversos saberes socialmente produzidos. E, muitas vezes, no interior da própria academia, deparamo-nos com o caráter positivista, mecânico, pragmático, utilitarista, economicista – numa palavra capitalista – que tem sido impresso às práticas de leitura e de produção do conhecimento relativas ao materialismo histórico dialético.

Proponho-me, pois, a buscar, por meio dessa viagem pelos textos benjaminianos, a abertura de outras brechas simbólicas, sabendo que as “ruas”, como ele bem o diz, não têm “mão única”.

Vamos, pois, seguir as pegadas desse pensador berlinense, nascido em 1892. A origem de Walter Benjamin está ligada a uma família judaica, abastada e cultivada. Seu pai era banqueiro, sua mãe era filha de grandes comerciantes. Tal condição burguesa permitiu-lhe ter uma formação intelectual aprimorada, tendo-se destacado como autor de artigos desde os 18 anos. Em universidades da Alemanha e da Suíça, dedicou-se ao estudo da filosofia. Pertenceu a uma geração que viveu duas guerras mundiais. Acompanhou a liquidação dos valores burgueses e, ao mesmo tempo, o despontar dos valores bolcheviques, revolucionários, que a ele soaram extremamente esperançosos, perante o caos em que estava mergulhado. Viveu também o sombrio período nazista na Europa. Crítico literário, ensaísta, tradutor, ficcionista e poeta, destacou-se como um dos pilares da Escola de Frankfurt, mas, ao mesmo tempo, dela afastou-se, mergulhando na teoria marxista. Com o rompimento das relações entre a Alemanha e a França, em 1939, foi exilado da Alemanha e internado, apesar de doente, num campo de concentração, de onde conseguiu sair graças à intervenção de alguns intelectuais franceses. Foi preso pelas tropas franquistas na fronteira espanhola. Ameaçado de deportação, suicidou-se em 1940, em Portbou. Seus companheiros conseguiram continuar a viagem.

O texto benjaminiano que focalizamos aqui é *Infância em Berlim por volta de 1900*. Foi produzido entre os anos de 1932 e 1933, quando do seu exílio em Paris, ante a ascensão do nazismo ao poder na Alemanha. Tal texto

constitui uma retomada da “Crônica Berlinense”, escrita em 1932, seja como resposta à Revista *Literarische Welt* que lhe encomendara um ensaio autobiográfico (GAGNEBIN, 1994), seja como reunião de pequenos artigos por ele publicados em jornais, no início dos anos de 1930 (MURICY, 1998). É interessante destacar que Benjamin iniciara a redação de sua obra *Infância em Berlim por volta de 1900*, pouco depois de julho de 1932, isto é, pouco depois do seu quadragésimo aniversário, sobretudo pouco depois de ter desistido de se suicidar nesse dia. Apesar de seus problemas particulares, a morte de seu irmão, a separação de sua esposa, os seus amores malsucedidos, a derrocada financeira da família na crise da República de Weimar, o fracasso dos seus sonhos de uma carreira universitária com a recusa de sua tese sobre o barroco, a elaboração desse texto significou, para o próprio autor, a afirmação de que sua vida, estritamente singular, só adquiria sentido na articulação com uma experiência histórica mais ampla, com uma memória coletiva (WEBER *apud* ROUANET, 1998, p. 112). *Infância em Berlim por volta de 1900* simbolizou, para Walter Benjamin, uma opção pela vida, um apelo de vida social mais plena à sociedade em geral. Compreende-se, pois, o fato de a obra ter sido dedicada a seu filho Stefan, naquele momento contando com 15 anos de idade.

Portanto, esse texto é emblemático não só da carreira acadêmica, mas da existência desse pensador. Daí a sua importância para a focalização de outros olhares educacionais relativos à infância, à memória, à produção de conhecimento histórico, diante, sobretudo, do avanço da modernidade capitalista na contemporaneidade.

## O conceito benjaminiano de modernidade capitalista

Na tentativa de desenhar sua visão de modernidade, Benjamin, no *trabalho das passagens*<sup>42</sup> (escrito em 1939), estabelece uma relação com o século XIX, com a cidade de Paris, no Segundo Império. Elege Charles Baudelaire, o escritor e poeta francês – tido por alguns como o *alter ego* de Benjamin –, como o grande guia dessas reflexões. Nessas tessituras, focaliza a modernidade com a expressão artística e intelectual de um projeto histórico, intimamente articulado à ordem burguesa, capitalista, chamado “modernização”, contraditório, inacabado, mal resolvido, produtor de ruínas. Chega à conclusão que, apesar das novas possibilidades técnicas do século XIX, essas não resolveram as questões sociais fundamentais, tais como o esfacelamento do social, a dominação e a opressão. Daí a grande decepção desse pensador berlinense em torno dessa temática. Segundo Benjamin, Baudelaire fora o primeiro a utilizar a expressão *modernité* dentro da acepção por ele enfocada. Benjamin viveu algumas das crises fundamentais do sistema capitalista na Europa, a Primeira Guerra Mundial, o nazismo, o fascismo, o stalinismo, bem como o início da Segunda Grande Guerra. Fora testemunha das decadências que se estabeleceram após a Primeira Guerra Mundial. Dialoga, pois, no interior de sua obra, com todas essas crises, e a sua produção historiográfica revela profundos questionamentos em relação às fantasmagorias, implementadas pela modernidade capitalista, em seu engendramento de homens partidos.

É bem verdade que não existe, em Walter Benjamin, uma visão estrutural da “modernidade capitalista”, tal qual encontramos em outros autores, dentre os quais, Max Weber. Para esse último filósofo, a

modernidade é produto de processos de racionalização cultural e social, os quais se desdobraram no Ocidente a partir da Reforma Protestante. Tal racionalização, segundo Weber, produziu uma configuração social que acabou por aprisionar o homem numa “gaiola dura como o aço”, na qual não há mais lugar para a sacralização da tradição ou para os elementos míticos. Nesse seu *Trabalho das Passagens*, por sua vez, o pensador berlinense, por meio de um diálogo implícito com Weber, demonstra que a modernidade, tal qual se deu historicamente, representou o reino do mito, e não do desencantamento, como defendera Weber (*apud* ROUANET, 1998, p. 110-117). Em vez de despertar o homem do seu sonho mítico, a modernidade mergulhou-o em fantasmagorias *sui generis*, sujeitas à temporalidade de um novo mito, o mito do “sempre igual”. Esses sonhos coletivos, numa acepção benjaminiana, não desaparecem, pois, com a modernidade, mas subsistem como casas de sonho, como idealizações. Por exemplo, enfoca o mito das galerias, já instaladas no século XIX, surgindo como cenário encantador das compras, do fetiche das mercadorias, e, ao mesmo tempo, escamoteando o caráter, que lhe é inerente, dilapidador das relações sociais, das memórias, dos sentidos mais plenos.

O presente pensador concebe, portanto, o conceito de modernidade intimamente articulado ao avanço do sistema capitalista. Seu olhar metodológico permite-lhe ampliar a concepção de sistema capitalista – pensando-se em inúmeras elaborações analíticas construídas na relação com o marxismo –, uma vez que inclui, no interior do conceito de relações sociais de produção, a dimensão cultural, as visões de mundo e as sensibilidades. E na recuperação desse movimento dialético, encara a cultura ao mesmo

tempo como produto e produtor das relações sociais. Permite, pois, que focalizemos as sensibilidades não como naturais, ou psicologicamente compreensíveis, mas enquanto construções historicamente dadas.

Walter Benjamin é, assim, um grande crítico de sociedade filisteia, aproximando-se, nesse sentido, do próprio Nietzsche. Questiona ferrenhamente visões e sensibilidades modernas da sociedade capitalista, fundadas no consumo, na dimensão do ter, não do ser. Uma sociedade na qual não existe a comunicação, o intercâmbio entre pessoas inteiras. Uma sociedade em que, segundo o próprio autor, predominam “vivências”, e não “experiências vividas”.

Já na década de 1930, Walter Benjamin, refletindo sobre a figura do narrador, demonstra o enfraquecimento da “experiência” intercambiada pelo narrador, no mundo capitalista, e, ao mesmo tempo, o predomínio do que chama de “vivência”. Explicita que o desenvolvimento das forças produtivas e o processo acelerado das invenções tecnológicas transformam as relações e as sensibilidades sociais; o trabalhador passa a isolar-se dos outros e dos processos mais globais de produção; o ritmo dos homens torna-se o ritmo da técnica; o passado deixa de ser referência de continuidade, e os indivíduos, como a “nova horda dos bárbaros”, atropelam-se na vertigem de um tempo fugaz e dispersam-se na busca solitária e atordoante do “novo” como o sempre igual.

Demonstra, ainda, que, sobretudo nas grandes cidades industriais, o desafio da sobrevivência humana é tão grande que a experiência do choque (conceito construído nas pegadas do pensador alemão Georg Simmel) instala-se fortemente nas relações estabelecidas com esse universo. O homem

moderno tem de estar em alerta, tem de ter um olhar armado, tem de captar rapidamente as ocorrências que se dão na sua frente. E isso em detrimento da sua capacidade de memória, da percepção de sentidos de si mesmo e do outro, numa trajetória que dificilmente consegue encadear o presente, o passado e o futuro.

Assim sendo, Benjamin proporciona que questionemos hoje, diante ao avanço da modernidade capitalista, nossas práticas cotidianas, muitas vezes maquínicas (GUATTARI; ROLNIK, 1986), reprodutoras do *status quo*. Até que ponto contemporaneamente temos sido autômatos, enredados nas teias do próprio sistema? É a grande pergunta que ele nos deixa. Até que ponto temos consciência de nós mesmos e dos outros – consciência que deve ser concebida historicamente, ser situada na rede temporal – se reproduzimos, muitas vezes, o universo simbólico do “sempre igual”?

Daí a importância das reflexões tecidas por Walter Benjamin no que diz respeito ao conceito de memória. Em textos de 1939 (“Sobre alguns temas em Baudelaire”), constrói uma tríplice interlocução sobre os sentidos da memória. A discussão a respeito do tema adquire solidez no diálogo com Henri Bergson e com a filosofia do imponderável e do arbitrário, entremeando fronteiras com os campos da psicologia, em busca da construção de uma “nova” metafísica. Ora, o diálogo privilegiado é com a psicanálise, nas suas diferentes roupagens, de Freud a Jung, ora os contornos da memória adquirem tonalidades poéticas e literárias, quando os interlocutores são Charles Baudelaire, Edgar Allan Poe e Marcel Proust. A memória constitui para o pensador frankfurtiano uma viagem no tempo até as impressões matinais da pessoa humana, com direito à ida e à volta.

Apoiando-se em Aristóteles, reconhece que o registro mnemônico por si não tem valor: também alguns animais têm essa capacidade, e os computadores também. O desafio para o animal histórico está na rememoração, sempre a partir da dimensão presente, rememoração essa que passa pelo filtro do juízo crítico do intelectual, o qual, por sua vez, passa também pelo crivo da maneira poética de ver da criança (GALZERANI, 1999a, p. 102).

Portanto, em suas tessituras discursivas relativas à modernidade capitalista, Benjamin não constrói uma gaiola de ferro metodológica. Enfatiza sim que estamos enredados por uma dimensão social que esvazia a dimensão temporal, que estilha as relações sociais, que dilapida as significações e a memória. Porém, ao mesmo tempo, como marxista dialético, explicita, por meio de suas elaborações históricas, relativas também a si mesmo, que somos sujeitos, que somos capazes de produzir, por exemplo, rememorações, resignificando, alterando os rumos da nossa própria história, na relação com outras histórias. Concebe, pois, a modernidade como drama, como ruína, mas, ao mesmo tempo, deixa brechas para que visualizemos o mundo moderno com prenhe de potencialidades de “salvação” ou de construção de “novas” práticas sociais.

## **Imagens benjaminianas de infância**

Em *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin propicia instigantes contribuições aos pesquisadores da temática da infância, em particular, e, aos educadores, em geral.

Pela experiência reflexiva que coloca em ação e da tessitura narrativa que oferece em sua trajetória rememorativa, Benjamin incursiona por

caminhos díspares, relativos à infância. Rechaça grande parte das acepções ainda hoje dominantes no universo educacional, acepções essas existentes desde Platão, as quais atravessam a pedagogia cristã, com Santo Agostinho, e chegam, até os nossos dias, via racionalismo cartesiano.

Refiro-me à visão de criança como território do perigo, como território da "não-linguagem", da "não-razão", como *locus* do pecado, construção imagética fortemente presente ainda hoje em nossas sensibilidades. A própria acepção terminológica latina de *infância* vem de *in-fans*, que significa sem linguagem. No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido, a criança é focalizada como alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado e a ser educado. Alguém que, na concepção de Santo Agostinho, é pecaminoso, que provém do pecado – pecado da união dos pais – e que, em si mesmo, deve ser considerado pecaminoso pelos seus desejos libidinosos, pois, para Santo Agostinho, a racionalidade, como dom divino, não pertence à criança.

É bem verdade que existe, ainda, no interior das produções de Platão – mais especificamente, na obra *República* –, outra concepção de infância, que surge amalgamada contraditoriamente à primeira, acima analisada. Trata-se da acepção da infância como potencialidade, aquela, aliás, que também está explicitamente presente na obra benjaminiana, ainda que com matizes próprios. Mesmo que ainda perdure, na ótica desse filósofo grego, a imagem da criança como o *locus* da incapacidade, da não-linguagem, da não-sabedoria, do não-conhecimento, enfatizando a necessidade de ser conduzida pelo “pastor”, tal qual a ovelha desgarrada, para Platão, tal

criatura deve ser considerada capaz de aprender, ou seja, em sua obra existe a afirmação da capacidade de aprendizagem infantil, a qual lhe permite questionar a educação ateniense tradicional, fundada na reprodução de conteúdos originários da poesia homérica. Para Platão, a justa *paideia*, pois, deve ser encarada como um movimento produzido do interior para o exterior.

Tal concepção de infância como o território da potencialidade está igualmente presente nas produções do filósofo iluminista Jean Jacques Rousseau, também com *nuances* próprias. Em 1732, por exemplo, na sua obra *Emílio* (1995), contrapondo razão à natureza, afirma que a razão social é má, e que a criança é naturalmente boa. Neste sentido, sugere o afastamento da criança em relação à sociedade e a sua reclusão em sítios ou em belas propriedades fora da cidade – é o caso, particularmente, do personagem Emílio. Acredita que, quanto mais a criança estiver afastada da promiscuidade social, tanto melhor. Propõe que o papel da educação é respeitar seus ritmos, as suas potencialidades ou as suas dificuldades linguísticas, para que possa trazer à tona todo o seu potencial natural de desenvolvimento. É interessante observar que a educação ideal, tal qual Rousseau a imagina para Emílio, não é mesma que receberá a personagem Sofia, apesar do seu significativo nome. Para as meninas, para as mulheres, em geral, a imagem que constrói em suas elaborações discursivas é de um ser a ser preenchido pelo saber do outro, diga-se, das convenções sociais, masculinas, ou seja, é o olhar do outro quem dita as regras de sua virtude.

Essa concepção romântica de Rousseau tem também intensas ressonâncias na atualidade. Podemos flagrá-la em nossa valorização dos

espaços educacionais afastados da sociedade. Podemos localizá-la em nosso apego simbólico em relação à ideia de que a criança é espontânea, é feliz, é boa. Tais concepções persistentes contemporaneamente podem ser lidas como tentativas de assegurarmos, a nós mesmos, que, a despeito do caos que prepondera em nosso mundo adulto, podemos ser felizes. Isso porque desejamos acreditar que a criança é feliz, que outrora – num movimento de idealização do passado – nós já fomos felizes. E assim projetamos, nessa sequência imagética romântica, nosso ideal de felicidade para o futuro, o qual é concebido de maneira desarticulada do próprio tempo presente, de nossas atuações nesse presente.

Benjamim, em sua obra, critica as idealizações fantasmagóricas modernas, relativas tanto à infância como ao mundo dos adultos, de maneira contundente. Em *Infância em Berlim*, explicita tais críticas por meio de uma linguagem singular, uma linguagem narrativa. Nesse ensaio, teoriza sem fazer teoria. Lançando mão de alegorias, propicia-nos o diálogo com suas “experiências vividas”.

Particularmente no que se refere às imagens sobre a infância, quais as contribuições do texto ora focalizado?

Ao recordar a sua infância, retoma a poesia dessa sua fase e a apresenta por meio de seu crivo de adulto, de intelectual. Ao construir historicamente o perfil da criança que ele foi, entrecruza imagens do seu presente – em 1932 e 1933, como adulto exilado que vive e escreve, nesse momento, na cidade de Paris – e de seu passado – em 1900, em Berlim. Tece relações entre diferentes dimensões espaço-temporais e culturais para oferecer historicamente um quadro social mais amplo, sem abrir mão da sua

própria singularidade. Traz à tona o perfil cultural de uma classe burguesa em relação com outras personagens de outras classes sociais. Produz, pois, uma transformação radical da visão clássica de autobiografia, já que focaliza não apenas lembranças pessoais, mas a vibração de uma memória pessoal e coletiva. Não fala dele apenas. Fala de um nós, na relação com os outros. Rememora a criança que foi, articulada a outros personagens. Criança na relação com crianças, com adultos, situados em diferentes categorias sociais. Imbrica, portanto, figuras diversas, espaços diversos e tempos diferentes, numa lógica temporal, nada linear, não etapista, não progressista, que vai do presente ao passado e do passado ao presente.

Além disso, ao focar a criança que foi em Berlim, demonstra as suas potencialidades infantis para lidar com as palavras, de maneira que não se distancie das coisas às quais se referia. Aliás, nesse movimento de aproximação do objeto focalizado, o autor como criança passava a ser a própria concha ou o quadro no estúdio fotográfico. Benjamin oferece-nos, por meio dessas construções imagéticas, brechas instigantes para questionarmos o distanciamento que tem prevalecido entre o sujeito e objeto no ato de produção de conhecimento, sobretudo ante o avanço da modernidade capitalista. Distanciamento entre nós adultos e as coisas das quais falamos e que acabamos por idealizar. Desarticulação em relação a nós mesmos, em outros tantos momentos. Portanto, tal pensador localiza essa capacidade infantil historicamente dada – dele próprio – de não perder a relação com os objetos dos quais falava e, nesse sentido, de não ser tomado completamente pelo sistema capitalista. Como adulto, Benjamin coloca, em ação, a mesma crítica relativa aos estilhaçamentos entre sujeito e objeto,

lançando mão, como ensaísta, de uma linguagem narrativa, alegórica, capaz de resguardar as íntimas relações existentes entre as palavras e as coisas ou, ainda, entre os conhecimentos narrados e as suas “experiências vividas”.

No relato das experiências coletivas, nas quais esteve mergulhado como criança, Benjamin apresenta-nos um quadro eivado de conflitos, de dificuldades de relacionamento, de isolacionismos, dificuldades em relação aos seus pais, dos pais entre si, dos seus familiares com outros personagens da mesma classe social ou de outras.

Assim, por exemplo, não lhe passam despercebidas as distantes relações que suas abastadas tias mantinham com o mundo da cidade, observando-o apenas pelo alto das varandas dos seus sobrados ou, ainda, vê-se amedrontado, à noite, pela presença dos pesados e ricos móveis que faziam parte do universo dessa decoração no interior desses mesmos sobrados modernos. Na sua percepção infantil, tais móveis soavam simbolicamente como a ausência da morte, portanto, como objetos fantasmagóricos, escamoteando a morte e, com ela, a própria vida. Na sua própria residência, diante dos bombons oferecidos pela sua mãe, a criança benjaminiana demonstra preferência pelo carinho que essa poderia lhe ofertar. Ao participar da preparação do sarau, arrumando a mesa, colocando aqueles objetos magníficos, porcelanas, cristais, talheres de prata, depara-se com os pratos do dia a dia, decorados com cebolas azuis, os quais, nessa noite, entravam em cena em estilo cerimonioso. Rememora, então, lances do seu próprio cotidiano, quando costumava implorar socorro para essas mesmas “insensíveis” cebolas, perante as contendas familiares que amarguravam seu almoço.

Era-lhe, ainda, vedado, enquanto criança, olhar além daquilo que lhe fora prescrito pelo mundo dominante dos adultos. Entretanto, mesmo assim, Benjamin percebia a presença humana dos empregados de sua casa, dos quais se aproximava, muitas vezes, mais do que dos seus próprios pais. Percebia mendigos, prostitutas, ladrões imaginários, assaltando a casa paterna, numa tentativa flagrante de tentar abalar, pelo menos simbolicamente, a onipotência do seu progenitor. Podemos flagrar, nesse momento, a imagem da criança que foi Walter Benjamin, retratada de maneira não maniqueísta. Mais do que isso, esse pensador oferece-nos, no diálogo com Freud, a possibilidade da ampliação não só social, mas psicológica da abordagem da criança, concebendo-a como portadora de uma dimensão consciente e, ao mesmo tempo, inconsciente.

Benjamin, em sua rememoração, ainda no que diz respeito à ampliação social do seu universo infantil, imprime destaque ao fato de perceber personagens menores, socialmente imperceptíveis, localizados, por exemplo, em porões, ou na base da coluna dos monumentos, personagens pequenos, os quais reconhecia e localizava, talvez porque partilhassem com ele da mesma insignificância, da mesma pequenez. Ao mesmo tempo, explícita, por meio de brincadeiras com as palavras, articulando *logos* e *eros*, sua capacidade de ser sujeito, enquanto criança, de suas próprias elaborações cognitivas. Desse modo, por meio de trocadilhos, de um trabalho de ressignificação de vocábulos já socialmente cristalizados, ele questiona o estatuto verdadeiro que lhes fora conferido, permitindo-se desvelar novas acepções, novas leituras, outras dimensões críticas, relativamente a essas mesmas palavras. Assim, por exemplo, prefere ler “o brilho prateado”

(*silberblick*, no original alemão) dos filões do brinquedo das minas, em sua outra acepção, tomando-o como sinônimo de “estrbismo” ou de “visão deturpada da realidade”.

Podemos, pois, enfatizar que as imagens de infância construídas por esse pensador berlinense são afirmações da sua potencialidade como sujeito da história, a despeito da rede de dominação na qual se encontrava historicamente inserido. Além disso, é possível, por meio do diálogo com o texto benjaminiano, avançarmos em nossas reflexões relativamente à tal temática, questionando e ultrapassando tendências culturais ainda hoje persistentes. Refiro-me ao questionamento do estilhaçamento das relações sociais, à racionalidade instrumental gerando a hierarquização dos saberes, a desqualificação da criança, seja como produtora de conhecimentos, seja como pessoa inteira, portadora de singularidades.

## **Contribuições benjaminianas sobre o conceito de sujeito**

No que diz respeito à produção de memórias ou produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin, passamos a mergulhar em algumas “mônadas” ou miniaturas de significados – conceito que o pensador, ora focalizado, coloca em ação no diálogo com o físico Leibniz. Tais centelhas de sentido, que podem ter a força de um relâmpago, foram, por mim, selecionadas na aproximação com as reflexões de Jeanne Marie Gagnebin (1994) sobre o texto *Infância em Berlim por volta de 1900*.

Em sua prática autobiográfica, Benjamin nos propõe uma ampliação/modificação vigorosa do conceito de sujeito, do tecelão de memórias, essencial para a reflexão sobre a problemática da produção do

conhecimento histórico. Pergunta-se, nesse sentido, qual sujeito se desfaz e qual sujeito surge e permanece nesta narração de si mesmo, que constitui a “Infância Berlinense”?

Segundo o próprio W. Benjamin, a produção de memórias, “é obra secreta de lembrança – que, de fato, é a capacidade de infinitas interpolações naquilo que foi”; também é, ao mesmo tempo, “a precaução do sujeito que pode exigir que o seu eu o represente não o venda” (BENJAMIN, *apud* GAGNEBIN, 1994, p. 74). Em outros termos, são impulsos de natureza mercadológica, economicista, individualista ou narcisista que nos movem no ato de produção de memórias ou conhecimentos históricos? Qual o significado por ele impresso na proposta de representação de seu eu?

Segundo Theodor W. Adorno (1986, p. 190) “em todas as suas fases Benjamin pensou simultaneamente o ocaso do sujeito e a salvação do ser humano”.

Na tessitura da sua rememoração, Benjamin inspira-se em Marcel Proust, sobretudo em sua obra *À la recherche du temps perdu*.

Nesse sentido, seguindo as pegadas de Proust, transforma radicalmente a nossa visão de autobiografia, propiciando-nos o contato com várias vidas que se entrelaçam em diversos tempos e espaços.

Reconhece, ao mesmo tempo, que a grandeza da *Recherche* foi ter ousado entregar-se, pelo viés da memória involuntária, à dinâmica imprevisível do lembrar, dinâmica que submete a soberania do sujeito consciente à prova temível da perda, da dispersão, do esquecimento.

Contudo, distancia-se de Proust na medida em que concebe a rememoração não apenas como uma evasão dos conflitos presentes, como movimento estético criativo, situado nele próprio enquanto individualidade. Rememorar para Benjamin significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. Ao contrário do mergulho numa espécie de devaneio complacente e infinito do qual o sujeito não mais quer emergir, o autor da *Infância em Berlim*, propõe-nos a noção do “despertar”. Noção que implica na vontade política de querer ultrapassar a dimensão dos sonhos, sem perder a potencialidade do momento da vigília, quando se está envolto entre o adormecer e o acordar, para a transformação desses sonhos em utopias.

Ainda nessa narração de si mesmo na relação com outros, Benjamin aproxima-se de Freud. Coloca, em ação, a noção freudiana de atenção flutuante, pensamento minucioso e hesitante, que sempre volta ao seu objeto, mas por diversos caminhos e desvios, o que acarreta uma alteridade sempre renovada ao objeto. Neste sentido, concebe a verdade, não como adequação ou possessão, mas como “contemplação”, como “atenção” intensa e leve.

Quanto à imagem do “labirinto”, construída também na aproximação da inspiração freudiana, seu trabalho de memória abre-se, igualmente, à dispersão do esquecimento, produzindo não uma visão cristalizada do passado, mas uma desorientação estimulante à produção do conhecimento. “Assim o labirinto é no espaço aquilo que é no tempo a lembrança, que procura no passado os signos premonitórios do futuro” (SZONDI, *apud* GAGNEBIN, 1994, p. 103). No limiar do labirinto, a criança benjaminiana não

manifesta medo; pelo contrário, o desejo de exploração predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar se ousar se perder. Além disso, a imagem do labirinto na *Infância em Berlim* não é somente uma estrutura onírica vertiginosa, mas constitui o avesso escondido mais significativo das obras culturais, das cidades e dos livros.

As imagens da Infância berlinense, desenhadas pela sensibilidade desse autor judeu e berlinense do início do século XX, são, pois, imagens políticas, fundadas na ampliação das dimensões sociais e psíquicas do sujeito, que produz memórias.

Pensando nessa possibilidade de ampliação/modificação da visão do sujeito, opto, neste momento, por deixar a vocês, copartícipes dessa viagem pelos textos benjaminianos, a seguinte problematização: qual o significado da renúncia à autoridade de “autor”, assumida por Benjamin, na medida em que apresenta a figura do “Corcundinha” como o responsável pelas imagens da lembrança?

## Para não concluir

Dos labirintos dessa viagem pelos textos benjaminianos, assim como Ariadne, gostaria de puxar alguns fios simbólicos relativos às imagens de infância; fios esses que não pretendem ser a palavra final, a palavra verdadeira sobre essa questão; fios ou teias que pretendem deixar a problemática, ora focalizada, em aberto, como narrativa capaz de ser continuada por outros sujeitos.

Nesse sentido, no diálogo com as contribuições benjaminianas, busco possibilidades de alterar imagens de infância construídas desde Platão até os nossos dias; imagens que acabam por localizar a criança seja como território do pecado, como ente a ser moralizado, seja como elemento naturalmente maravilhoso, *locus* da verdade, do paraíso, da ingenuidade. Pergunto-me, então, profundamente, até que ponto, em nosso cotidiano, conseguimos sair do individualismo, de nossa individualidade, construída socialmente como modelo, no interior da qual sequer nós mesmos nos reconhecemos – quanto mais ao outro, ao diferente? Será que somos, de fato, capazes de sair do universo do “eu”, aprisionados que estamos no próprio “eu”, na racionalidade instrumental do próprio “eu”, na hierarquização dos saberes que essa racionalização estabelece? Conseguimos realmente assumir que o outro, no caso a criança, é sujeito não idealizado, mas historicamente situado? Sujeito capaz de construir as suas visões e, portanto, capaz de intercambiar visões?

Sabemos que essa criança benjaminiana tem muito a nos ensinar, quando assume que é o “Corcundinha”, por exemplo. Lembramo-nos, então, que nós, da mesma forma que essa criança, também somos, em muitos momentos, incapazes; que nós somos, em muitos momentos, seres que não damos conta da completude de uma racionalidade total; que somos, de fato, seres históricos e, portanto, seres atravessados pela dimensão da consciência e da inconsciência. A criança benjaminiana sabe disso. Será que nós sabemos disso?

A minha proposta, inspirada pelo próprio Benjamin, é que questionemos o nosso olhar em relação à criança, que passemos a encará-la

na sua inteireza e nas suas singularidades historicamente dadas, que nos aproximemos, de fato, desse universo infantil; que saibamos romper esses muros, esses hiatos, construídos culturalmente entre o adulto e a criança, entre o mundo do adulto e o mundo da criança, universos tão distintos, tão hierarquizados. Enfatizo, igualmente, que essa possibilidade deve partir de nós adultos, que nós nos relacionemos com a criança por meio de um momento de construção, da recuperação da tessitura de uma “experiência vivida” ou da prática da “narrativa”, nos termos benjaminianos; que a constituição dessa relação seja plena de sentidos, para todos os envolvidos, que esteja fundada não na posse imobilizadora de uma única verdade, mas na troca de visões de mundo e de sensibilidades.

Para finalizar, gostaria de oferecer-lhes um fragmento deixado pelo olhar sensível do próprio Walter Benjamin, relativamente aos significados por ele próprio impressos à sua teoria:

E assim apresentamos um novo método dialético da historiografia, atravessar o passado com a intensidade de um sonho, a fim de experimentar o presente como o mundo da vigília, ao qual o sonho se refere (BENJAMIN, *apud* BOLLE, 1994, p. 63).

Para mim, particularmente, como historiadora e educadora, viajante no tempo e no espaço em busca de inspiração para inventar no presente “novas” relações e “novas” percepções sociais, o presente diálogo com o texto benjaminiano representou não apenas “um esforço de pesquisa, mas uma aventura de sensibilidades (FREYRE, 1978, prefácio à 1ª edição). Aventura que incluiu, em seu bojo, a racionalidade (não a instrumental, mas a estética), a afetividade, o desconcerto da criança, o prazer e mesmo a

*Imagens que lampejam:*

*ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades*



sedução. Sedução não como uma dimensão narcísica, destrutiva, mas como refinamento das visões, das sensibilidades em relação à criança, ao diferente, ao “Outro”.



# IMAGENS QUE LAMPEJAM: CONTRIBUIÇÕES DE WALTER BENJAMIN PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS<sup>13</sup>

Maria Carolina Bovério Galzerani

[...] A imagem dialética é uma imagem que lampeja  
(N9, 7).

[...] Erguer as grandes construções a partir de  
elementos minúsculos, recortados com clareza e  
precisão (N2, 6).

[...] O conceito de progresso deve ser  
fundamentado na ideia de catástrofe. Que “as  
coisas continuam assim”, eis a catástrofe (N9a, 1).

(BENJAMIN, Teoria do Conhecimento, Teoria  
do Progresso. In: PASSAGENS, 2006).

## Por que o diálogo com os textos de Walter Benjamin?

Elegi inspirar-me nos textos de Walter Benjamin, um filósofo da linguagem, como ele próprio se considerava, para me dedicar à temática em foco.

---

<sup>13</sup> Publicado originalmente em: **Encuentro de Saberes**. Luchas populares, resistencias Y educación. v. 2, p. 53, 2013.

Tal escolha, obviamente, não é aleatória. Walter Benjamin, nascido em Berlim, viveu entre os anos de 1892 e 1940, foi, além de filósofo, também poeta, escritor, crítico literário, cientista social; movido pela angústia, em tempos sombrios, produziu significativas rupturas na história da produção de conhecimentos acadêmicos. Aliás, na relação mais aproximada com sua própria história, como ele o reconhece, a angústia era a sua única fonte de esperança (BENJAMIN, 1986, p. 157).

Se na cultura francesa ele é conhecido, muito mais, como crítico literário, escritor e especialista em linguística, a cultura germânica o divulgou, sobretudo, como filósofo, judeu, marxista e integrante da Escola de Frankfurt.

Seja como crítico literário ou filósofo, o certo é que seus raciocínios metafísicos nos permitem audaciosas ginásticas na contemporaneidade, movendo não só nossa inteligência, mas, também, nossas sensibilidades.

Isso porque, por meio de suas diferentes e amplas produções – apontamentos, esboços, perfis, ensaios, resenhas, peças e narrativas radiofônicas, montagens, comentários, aforismos, contos, novelas, crônicas, poemas, relatos de viagem, tratados monográficos, entrevistas, cartas, traduções, relatos de sonhos e dos efeitos das drogas, anotações autobiográficas, dentre outras – trabalha profundamente com o poder criativo da linguagem, instigando-nos a questionar os rumos culturais da modernidade, em sua íntima relação com a ordem burguesa, bem como seus desdobramentos na produção de conhecimentos históricos.

Segundo o tradutor da obra de Jürgen Habermas para o francês, o filósofo alemão Rainer Rochlitz (2003, p. 22), as produções benjaminianas,

ainda que caracterizadas por indeterminações, incompletudes, multiplicidade e plasticidade, oferecem-nos um esquema fundamental de seu percurso e de sua concepção filosófica.

É importante enfatizar que Walter Benjamin viveu algumas das crises fundamentais da modernidade na Europa, ou seja, a Primeira Guerra Mundial, o nazismo, o fascismo, o stalinismo, bem como o início da Segunda Guerra. Dialoga, pois, no interior de sua obra, com todas essas crises, revelando profundos questionamentos à modernidade como forma onírica do tempo que é cega, perante a história, e que tem engendrado homens partidos. Ao mesmo tempo, sua concepção de história comprometida com as imagens ambivalentes, ou ainda, nas suas próprias palavras, com a dialética em estado de paralisação (BENJAMIN, 1985, p. 39), deixa-nos brechas instigantes para que visualizemos o mundo moderno, hoje radicalizado (a alta modernidade, GUIDDENS, 1991, 2002), como prenhe de potencialidades, de salvação ou de construção de novas práticas socioculturais.

Pois bem, nessa agorabilidade, em busca de correspondências com as produções benjaminianas, para romper com, ou pelo menos movimentar, as concepções racionais instrumentais, que, em grande parte das vezes, prevalecem hoje nas práticas acadêmicas, guio-me pelos pequenos indícios registrados em *Teoria do conhecimento*, *Teoria do progresso*, que figuram como epígrafe do presente trabalho. Trata-se tal elaboração de uma pequena parte constituída por notas de uma obra gigantesca, inacabada, por ele produzida, intitulada *Passagens* (2006). Nessa obra, em busca da compreensão de sua própria época, elege o poeta oitocentista Charles Baudelaire como o seu guia,

para se dedicar a interpretar o mundo dos sonhos do século XIX, ou ainda, a tentar decifrar o universo fantasmagórico cultural do século XIX, (re)constituindo o seu imaginário social.

Mais precisamente, focalizarei, a seguir, um pequeno fragmento do artigo benjaminiano *Infância em Berlim por volta de 1900*, como possibilidade de tentar estilhaçar algumas das tendências racionais instrumentais, modernas, ou mesmo radicalmente modernas, relativas à produção de conhecimentos históricos. Ou seja, problematizar a continuidade catastrófica de dimensões como a linearidade, a visão progressista destituída de contradições e ambivalências, as homogeneizações, as compartimentalizações do social, as dicotomias (entre dimensões, tais como, interior e exterior, significante e significado, verdade e aparência), as hierarquizações dos saberes, o distanciamento da subjetividade do pesquisador, ou, em outro extremo, a sua subjetividade radical, dentre outras tendências.

### **Por que a Infância em Berlim por volta de 1900: apenas mais um texto?**

Trata-se de uma produção benjaminiana – extremamente poética, escrita em linguagem narrativa – elaborada, sobretudo, na cidade de Paris entre os anos de 1932 e 1933. Podemos ler esse texto como obra relato da cidade de Berlim, a qual Benjamin dedica a seu filho Stefan – nesse momento com quinze anos de idade – em forma de um patrimônio histórico cultural, quando obrigado, por ser judeu, a deixar sua cidade natal pela ascensão nazista na Alemanha.

A escolha, pois, desse texto não é aleatória.

Tal escolha permite-nos revisitar a produção benjaminiana, de maneira a trazer à tona imagens de rememoração, dentre outras, na relação com as representações de produção de conhecimento histórico.

O momento histórico de sua elaboração (1932-1933) é extremamente significativo para entendermos a vida e obra do autor, aliás, dimensões a serem sempre articuladas, segundo esse mesmo pensador.

Benjamin completara 40 anos e encontrava-se num momento de crise existencial profunda: sua tese de livre docência, intitulada *Origem do drama barroco alemão*, não fora aceita pela academia, e os seus sonhos de se tornar professor universitário foram inviabilizados; separara-se de sua esposa, Dora Pollak, e suas relações amorosas com Asja Lacis, a discípula de Bertolt Brecht, não foram bem-sucedidas. Seu irmão falecera. Seus pais, altos comerciantes, perderam seus bens na grave crise inflacionária da República de Weimar na Alemanha; sentia-se cada vez mais perplexo face ao avanço dos movimentos totalitários na Europa. Perante tal situação limítrofe, decidira colocar um fim em sua existência, mas algo se passa em sua sensibilidade, e ele decide continuar vivo. Ao realizar tal opção, escreveu o texto *Infância em Berlim por volta de 1900*.

### **Por que o fragmento *A Lontra*?**

O texto autobiográfico *Infância em Berlim por volta de 1900* – que foge à concepção clássica de autobiografia – foi construído a partir da elaboração de 41 mônadas, ou miniaturas de significado, conceito que o pensador, ora

focalizado, coloca em ação no diálogo com o filósofo seiscentista Leibniz e que atravessa toda a produção benjaminiana, desde a *Origem do drama barroco alemão* até *Sobre o conceito de história*, seu último artigo produzido.

Nas pegadas de Benjamin, a ruptura da linearidade no ato de produção de conhecimentos possibilita “preservar os intervalos da reflexão” (BENJAMIN, 2006, p. 499), arrancando o fenômeno do *continuum* e possibilitando sua explosão como mônada, como centelha de sentido que pode ter a força de um relâmpago. Mas, para que tal explosão ocorra, de fato, é preciso que coloquemos em ação uma leitura mimética e alegórica do fragmento textual focalizado, pleno, por sua vez, de alegorias. Leitura essa capaz de mergulhar a sua linguagem nas experiências vividas, potencializando rupturas e descontinuidades na produção de outros enunciados. Produção de *allo agorein*, segundo Fílon de Alexandria, ou seja, de outros dizeres, dizeres plurais, para além de seus elementos originais e manifestos (GAGNEBIN, 1994, p. 38).

Mas, em meio aos 41 fragmentos, por que a nossa escolha recaiu sobre a mônada *A lontra*?

Em vez de apresentar, de antemão, as minhas verdades relativas a tal escolha, convido-os, caros leitores, a se aproximarem da tessitura discursiva benjaminiana para produzirem as suas próprias contemplações.

Aviso-os que o que será aqui apresentado consiste numa leitura monadológica da própria mônada, ou ainda, num recorte abreviado, mas, ao mesmo tempo, fiel às construções linguísticas do autor. Vamos à mônada:

## Imagens de rememoração na mônada *A lontra*.

Igual a quem forma para si, a partir da casa onde mora e da cidade que habita, uma ideia de sua própria natureza e índole, eu fazia o mesmo com os animais do zoológico [...]. Entre eles, os mais estranhos eram os que, pela localização da morada, tinham algo de especial – na maioria dos casos, animais que viviam nos confins do zoológico [...]. Porém, de todos os habitantes dessas áreas, a lontra era o mais notável [...] esse canto do zoológico trazia em si as feições do porvir. Era um rincão profético. Pois, como há plantas que, segundo dizem, possuem o dom de nos fazer ver o futuro, também há lugares que têm esse mesmo poder [...]. Em tais lugares parece ser coisa do passado tudo o que nos espera. Portanto, sempre que me perdia naquele trecho do zoológico, regalava-me com uma espiadela por sobre o parapeito do poço, que se erguia ali como se fosse no centro de um parque de águas termais. Era a jaula da lontra. Uma jaula de verdade, pois barras robustas gradeavam o parapeito do tanque, no qual morava o animal. Pequenas construções imitando grutas e rochedos orlavam, ao fundo, a parte oval do tanque. Foram concebidas como a casa do animal, embora nunca o encontrara lá dentro. E assim, amiúde, deixava-me ficar numa espera infindável em frente daquela profundidade escura e insondável a fim de descobrir a lontra nalgum ponto. Se, por fim, conseguia, certamente era apenas por um momento, pois logo o reluzente habitante daquela cisterna sumia de novo para dentro da noite aquosa. Na verdade, o alojamento da lontra não era nenhuma cisterna. No entanto, sempre que olhava para aquelas águas, era para mim como se a chuva repentina recolhida em todos os bueiros da cidade viesse desembocar naquela bacia e alimentar o animal [...]. Era o animal sagrado das águas da chuva [...]. Todo o tempo estava sumamente ocupado, como se sua presença nas profundezas fosse indispensável. Mas eu teria podido ficar

ali, com a testa grudada àquela grade, por dias a fio, sem me cansar de vê-lo. E com isso, ele também provava seu parentesco íntimo com a chuva. Pois nunca era para mim o querido longo dia mais querido, nem mais longo, do que quando a chuva, com seus dentes finos e rudes, o penteava vagorosamente, por horas e minutos [...]. Naquela chuva boa sentia-me totalmente protegido. E meu futuro vinha a meu encontro rumorejando à semelhança da cantiga de ninar entoada ao lado do berço. Facilmente, percebi que aquela chuva fazia crescer [...]. (BENJAMIN, 1987, p. 93-95).

### **Como o autor movimenta as imagens de rememoração – na relação com a de produção de conhecimento histórico – ao longo dessa mônada?**

Proponho-me a produzir uma leitura, ao mesmo tempo, intensa e leve dessa mônada, atenta à materialidade da linguagem, concebida não apenas como máscara, mas como prenhe de sentidos, pautada na busca da superação dos hiatos, muitas vezes prevalecentes no ato de produção de conhecimentos históricos, sobretudo entre o leitor e o texto, e aberta às novas significações.

Percebo a ampliação da imagem de rememoração, dentre outras potencialidades reflexivas nessa mônada, no sentido bergsoniano, isto é, deixo-me tomar inteiramente por essa representação, inclusive em nível corpóreo. Imagem que se apresenta como presentificação de uma ausência e que é capaz de dinamizar a visão de produção de conhecimentos, entrecruzando diferentes espaços, diferentes temporalidades, diferentes sujeitos, diferentes visões do mundo (a da criança e a do filósofo, por exemplo).

Rememoração como consciência que se constitui no diálogo íntimo entre o sujeito e o passado focalizado, plena de intuições e percepções, imagem engendrada pelo autor na relação com o filósofo Henri Bergson. Memória que se apresenta, igualmente, como atravessada por dimensões não só voluntárias, mas também involuntárias, o que aprende e, ao mesmo tempo, ressignifica, na relação com o literato e discípulo de Bergson, Marcel Proust. E, ainda, mais amplamente, rememoração que inclui manifestações inconscientes, além das conscientes, no diálogo por ele estabelecido com a psicanálise, desde Freud a Jung.

Ao mesmo tempo, Benjamin nos oferece um dado conceito de rememoração que amplia a dimensão de ser sujeito, tanto sob o ponto de vista social quanto ao psicológico. Portanto, ao desenhar o perfil da rememoração, configura imagens políticas, as quais implicam no questionamento profundo de práticas de produção de conhecimentos históricos, consolidadas com o avanço da modernidade capitalista. Práticas autocentradas, narcísicas, utilitaristas, hierarquizadoras, excludentes, homogeneizadoras, compartimentalizadoras, numa palavra, “maquínicas”.

Mais particularmente, a leitura de tal mênada potencializa a construção da imagem de memória como despertar, aqui concebido como o meio tempo entre o sonho e a realidade.

Ao contrário do mergulho numa espécie de devaneio complacente e infinito do qual o sujeito não quer emergir, o autor concebe a rememoração como o movimento tecido pela linguagem, capaz de se relacionar com as possibilidades e desejos libertadores do passado vivido, ressignificados no agora, como busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no

futuro. Importa, nesse momento, enfatizar que, para Benjamin, a linguagem é visualizada como expressão do singular, do concreto do fugaz, como “ser essencial”, que tem poder nem tanto como instrumento para obter determinados efeitos políticos ou morais, mas como potência por força e direito próprios (LAGES, 2007, p. 149). Nesse sentido, renuncia às posições pragmáticas e utilitaristas da linguagem e a considera como a revelação de uma determinada essência espiritual (BENJAMIN, p. 178, 1992). Contrapõe-se, pois, às concepções formalistas ou positivistas da linguagem, que privilegiam seu papel como transmissão de conteúdos, inspirando-se em visões românticas ou pré-românticas, no diálogo com autores, tais como Schlegel, Hamann, Herder, dentre tantos outros.

Em *A lontra*, traduz suas subjetividades em materializações, objetivas, palpáveis, que operam como a manifestação exterior de uma experiência íntima, individual, e, ao mesmo tempo coletiva. Nela, o adulto Benjamin, num momento difícil de sua existência particular e social, corresponde-se com a criança que foi, moradora do oeste de Berlim, bairro abastado, frequentado por altos comerciantes e altos funcionários da administração, ocupando um amplo apartamento no qual se sentia, muitas vezes, solitário e prisioneiro. Nessa viagem ao passado (*Erfahrung*, no original alemão, significando tanto viagem como experiência, capaz de envolver relações mais dialogais entre diferentes sujeitos, concebidos como portadores de dimensões mais inteiras), ressignifica uma experiência vivida no zoológico, da cidade de Berlim, no início do século XX. Nesse movimento, produz rupturas – bem como potencializa rupturas – no *continuum* de sua própria história, imersa numa modernidade historicamente constituída como

*catástrofe*, e que produziu (e tem produzido) aprisionamentos, isolacionismos, hierarquizações, exclusões e dominações. Ou seja, essa experiência focalizada tem, para Benjamin, a potencialidade de transmitir – sobretudo a seu filho – uma imagem que o autor quer realmente preservar como patrimônio ressignificado e que produz nexos entre diferentes temporalidades (ou seja, passado, presente e futuro), nos quais, o pulsar da vida, o desejo da vida é valorizado. A partir dessa leitura, talvez, possamos compreender a afirmação benjaminiana acima registrada: “Em tais lugares parece ser coisa do passado tudo o que nos espera” (BENJAMIN, 1987, p. 94).

A visita da criança/adulto ao animal totêmico, face ao mundo dos pais e das construções culturais modernas, representa um ato de astúcia e de poder mimético. É na casa da lontra, num tempo mítico, que ele revive seus primeiros momentos de vida: pré-nascimento, nascimento, tangendo tempos remotos de fecundidade (BOLLE, 1984, p. 23). Parafraseando o autor, “facilmente percebi que aquela chuva fazia crescer” (BENJAMIN, 1987, p. 95).

Portanto, a mônada *A Lontra* é o relato de um pai, que, no ato de escrever, ressignifica o próprio conceito de patrimônio cultural moderno, concebendo-o como experiência capaz de ser transmissível (*Erfahrung*), de geração para geração, plena de significados e de vínculos para as pessoas envolvidas. Experiência inventiva de comunicação de referenciais, num mundo quase sempre sem referências.

Nesse momento, Walter Benjamin ressignifica também o próprio conceito de modernidade, concebendo-o como possibilidade de vida, como potência de salvação.

## Inspirações benjaminianas para a invenção da imagem de produção de conhecimentos históricos

O mergulho reflexivo, sensível, na mônada *A lontra*, em busca de correspondências que implicam em rupturas nas práticas de produção de conhecimentos acadêmicos, nesta agorabilidade, propicia-nos algumas imagens inquietantes, imperdíveis.

O conhecimento que se busca, não apenas racional, mas sensível, pressupõe as articulações do passado ao futuro, a partir de um assumir do próprio presente. Tal conhecimento implica a abertura para o universo do “outro”, no caso o animal, a lontra, ou mesmo, a própria imagem da criança que foi. Outro que se configura, também, na dimensão passada, que desafia e oculta seus próprios sentidos. Passado que é outro e, no entanto, é semelhante a si mesmo. É, justamente, a relação com o outro que potencializa o conhecimento de si próprio, tanto sob o ponto de vista individual como social. Benjamin, nessas escolhas metodológicas, faz do “lixo”, daquilo que social e culturalmente se apresenta como não valor, história (GONCOURT, *apud* BOLZ, 1992, p. 31).

Mais ainda, tal conhecimento só é possível quando enfrentado num tempo de longa duração, capaz de produzir mergulhos nas profundezas das relações vividas. Alegoricamente, o que surge é a valorização do marxismo, bem como da psicanálise, ainda que assumidos em leituras singulares. Conhecimento que é tecido na linguagem, a qual, também alegoricamente, apresenta-se de modo a fundir as profundezas e as superfícies. Conhecimento que imbrica fascínio e subversão crítica, em movimentos dialéticos, destruidores e, ao mesmo tempo, restituidores da tradição. Para

isso, usa uma técnica de Freud ao decifrar detalhes, banalidades, coisas aparentemente indefinidas, como imagens que encobrem mensagens inconscientes. Daí a imagem de conhecimento histórico que se materializa como coleção de fenômenos esparsos e perdidos no instante histórico fugidio do *kairós*. Nesse sentido, para Benjamin, o conhecimento do passado humano é encarado como um ato libertador, como alternativa messiânica em busca da redenção (identificada como revolução), individual e coletiva, da vida moderna, na relação constitutiva com a linguagem e com o tempo. Pode ser lida, pois, como *contra memória* (BOLZ, 1992, p. 28), num exercício de aproximação das dimensões de memória e de história, historicamente separadas e hierarquizadas, sobretudo com o avanço da modernidade capitalista (GALZERANI, 2008). Ou ainda, oferece-se como inspiração para a produção de conhecimentos como “salvação histórica para [...] as aspirações libertárias do passado” (KONDER, p. 82-83).

Tal imagem de produção de conhecimento histórico apresenta-se, também, como narrativa, constituída por uma pluralidade de eus esfacelados, plena de lembranças e esquecimentos, racionalidade e sensibilidades, aberta a outras possibilidades de continuidade dessa história.

### **Para não concluir...**

Aproximarmo-nos dos textos benjaminianos é nos relacionarmos com imagens dialéticas – de memória, de história, de modernidade, dentre outras, – e como ele próprio as concebe, imagens que lampejam, que dançam, e que nos convidam a produzir rupturas, interrupções.

As imagens podem ser lidas como potencializadoras de uma “outra” racionalidade, dissonante, alternativa, no que se refere à produção de conhecimentos históricos. Racionalidade estética (MATOS, 1989), comprometida com as experiências vividas, capaz de ampliar a imagem das pessoas envolvidas – tanto sob o ponto de vista psíquico como sob o ponto de vista social –, apresentando-as como portadoras de histórias e memórias, sensibilidades e de racionalidades, dimensões conscientes e inconscientes, lembranças e esquecimentos. Racionalidade que engendra relações mais dinâmicas entre os sujeitos envolvidos nas práticas de produção de conhecimentos, desenhando interpenetrações dos diferentes saberes e questionando as práticas hierarquizadoras nesse mundo global (GALZERANI, 2013a, p. 246-248).



## LIVROS DIDÁTICOS: CENÁRIOS DE PESQUISA E PRÁTICAS DE ENSINO NO BRASIL<sup>14</sup>

Maria Carolina Bovério Galzerani

Por este tempo (meados do século XIX), saudosos tempos para os não que delle inda se lembram, a meninada não precisava dessas mil e tantas bugigangas que hoje exigem os nossos grupos escolares. Nada de porta-lunch ou bolsas a tiracolo, caixinhas para pennas ou tintas de aquarella: nada de agulhas e modelos para os meninos bordarem; nada de compendios, essas pragas que tão fundo alcança as nossas algibeiras como embandurra o cofre dos livreiros. Nada de régua e compassos, tiralinhas ou esquadros [...]. Livros impressos naquelles tempos só dois circulavam para escolas: a cartilha da Doutrina Cristã e o folheto *Um homem honrado*.

(MELILLO, 1912).

---

<sup>14</sup> Publicado originalmente em: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR., Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp. 2013.

## **1. A Proposta**

Os livros didáticos, hoje, no Brasil, continuam desempenhando um importante papel no interior das culturas escolares, tanto para os professores como para os alunos. Concebidos como instrumento básico da moderna instituição escolar, desde meados do século XVI, na relação com o ensino simultâneo (BITTENCOURT, 1993; CHOPPIN, 1992), os livros didáticos constituem, ainda hoje, no País, a principal referência impressa para a formação e inserção cultural de um expressivo número de discentes e docentes. Formação e inserção essa, sobretudo, para os menos privilegiados sob o ponto de vista social e econômico.

Sua importância como mercadoria é, ainda hoje, marcante para um vasto e igualmente importante setor ligado à indústria cultural, bem como é flagrante o papel do Estado como consumidor e agente controlador dessa produção.

Destaca-se, ainda, o fato de os investimentos realizados pelas políticas públicas nacionais, desde o fim da década de 1990 até os nossos dias, terem transformado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no maior existente no mundo.

Neste artigo, por meio de pequenos fragmentos, focalizarei experiências por mim vividas, relativas às práticas de leitura de livros didáticos, situadas, sobretudo, desde o fim da década de 1970 aos nossos dias. Seja como professora/pesquisadora do ensino de história, na educação básica, como professora formadora de docentes e pesquisadora acadêmica, orientadora de dissertações de mestrado, teses de doutorado e trabalhos de pós-doutorado ou, ainda, como aluna em anos anteriores.

## **2. Experiências iniciais nos anos de chumbo**

Em minhas memórias relativas aos primeiros anos de atuação como professora de história, numa escola estadual do primeiro grau (hoje, ensino fundamental), na periferia da cidade de Campinas, São Paulo, os livros didáticos surgem como material de grande importância. Tratava-se dos últimos anos da década de 1970, em plena ditadura militar, imposta pelo golpe de 64, momento no qual o livro didático era visualizado, oficialmente, como a ferramenta pedagógica fundamental para o desenvolvimento das práticas de ensino.

Proponho que tais memórias sejam lidas não como instrumentos para a exploração do passado (BENJAMIN, 1987, p. 239), mas como cenários reveladores de experiências vividas, situadas no tempo e no espaço, envolvendo diferentes relações sociais, retomadas a partir de inquietações presentes.

Recordo-me, com nitidez, a perplexidade que sentia frente às modificações que ocorriam na produção, na comercialização e na leitura dos manuais escolares, não só nessa escola, na qual atuava como professora efetiva, mas em todo o País. Mudanças relativas aos seus suportes, que implicavam o aumento de suas dimensões, passando de 21 x 14cm para o padrão atual de cerca de 27 x 21cm, (BATISTA, 1999, p. 554), na qualidade superior do papel utilizado, no tipo de impressão, a qual passava a incorporar o uso das cores, bem como das iconografias. Mudanças, ainda, relativas ao tempo de uso do livro didático, transformado em descartável, consumível, não podendo ser mais reaproveitado. Os títulos diversificavam-se, novos enfoques metodológicos eram propostos, novos gêneros escolares,

lançados. Alterações, ainda, eram produzidas relativas à sua produção, comercialização, com a tendência do fortalecimento das editoras, bem como com a concentração das vendas na figura do representante da editora, por meio da distribuição gratuita de livros didáticos para os docentes. Alterações, finalmente, relativas aos modos de encenar a leitura, quando os manuais didáticos passaram a assumir a função de compêndios e de cadernos de exercícios, com caráter norteador em relação às práticas da sala de aula, produzindo, muitas vezes, subordinação não só do aluno, mas do próprio professor.

Tais práticas educacionais contrapunham-se aos usos dos livros didáticos por mim experienciados como aluna dos cursos primário e secundário, situados, respectivamente, em estabelecimento público e confessional, privado, nas cidades paulistas de Jaboticabal (é o caso do curso primário) e de Campinas (curso secundário), nas décadas de 1950 e de 1960. No curso primário, o primeiro livro didático que entrei em contato foi a cartilha de alfabetização *Caminho Suave*, produzida com muitas iconografias, a qual surge agora em minhas lembranças envolta em uma aura especial, aquela capaz de conduzir-me – magicamente – ao universo dos letrados. Lembro-me dos cartazes utilizados, em classe, pelos meus primeiros professores, os quais, com suas imagens iconográficas relativas a temas variados, tanto me encantavam, despertavam-me a imaginação e estimulavam-me a produzir as primeiras narrativas escritas.

No nível ginasial, os livros didáticos (não descartáveis) da disciplina História, do Brasil (1958), da América (1954) e Geral (1961 e 1963), de autoria de Joaquim Silva (publicados em São Paulo pela Companhia Editora

Nacional), diferentemente dos meus primeiros livros didáticos e mesmo dos meus primeiros livros literários infantis (os quais eram repletos de imagens iconográficas), não produziam interesse em minha sensibilidade juvenil, apresentavam um número reduzido de iconografias não coloridas, e os textos escritos expunham uma linguagem muito distante do meu universo cultural, como menina de classe média entre 10 e 13 anos.

Tenho hoje a clareza de que aqueles livros de História eram destinados, sobretudo, ao professor, com o objetivo de permitir-lhe o domínio dos conteúdos básicos a serem transmitidos a nós, alunos, por meio de um enfoque prioritariamente positivista. Nesse caso, a ação pedagógica da professora, por meio de preleções, era de fundamental importância e cabia a nós, alunas, utilizar o livro didático indicado como possibilidade de memorização do conteúdo exposto em sala de aula. Devo reconhecer, contudo, que tais práticas pedagógicas construídas nessa escola particular, a partir do uso do livro didático, principalmente na 4<sup>a</sup> série, não produziram, em mim, uma submissão completa em relação aos conteúdos históricos já dados *a priori*. *Ambivalentemente*, tais práticas permitiram-me compreender que “memorizar” conteúdos históricos poderia significar pensar sobre eles, questioná-los a partir de relações vividas no presente. Esclareço: isso só foi possível porque a metodologia das avaliações orais (sobretudo), colocadas em ação por essa freira-professora, estimulava-nos a pensar nos “porquês” dos fatos históricos e, nesse sentido, deixava pequenas, mas significativas, brechas para que pudéssemos ressignificá-los.

Já no curso clássico, em um outro estabelecimento particular de ensino, num projeto inovador para a época, tínhamos aulas expositivas no

período da manhã e pesquisas orientadas pelos professores, no período da tarde. Os professores das diferentes disciplinas e, dentre elas, o de história (do Brasil e Geral), mesmo quando realizavam a indicação de um único livro didático, tal material era considerado apenas uma das fontes possíveis de pesquisa, e não o receptáculo do verdadeiro conhecimento. Devo registrar que a pesquisa adquiriu, para mim, nessa etapa de escolarização, a dimensão da possibilidade de ampliação das minhas visões de mundo, ampliação essa capaz de situar-me como sujeito participante da própria história. Foi justamente nessa fase de formação escolar que comecei a ver sentido e ter prazer em estudar.

Dentre os livros indicados nessa etapa, destaco os seguintes: *História do Brasil para o ciclo colegial*, de autoria de R. Haddock Lobo (publicado em São Paulo, pela Companhia Editora Nacional, em 1963), utilizado no primeiro colegial, e *História Geral para o curso colegial e vestibulares*, de autoria de A. Souto Maior (editado em São Paulo, pela Companhia Editora Nacional em 1965), utilizado no segundo colegial.

Tais livros tinham formatos menores que os atuais, seguiam uma periodização tradicional e apresentam algumas iconografias em branco e preto. Quanto ao manual *História Geral*, de A. Souto Maior, diferentemente da obra *História do Brasil* de Haddock Lobo, nesse as iconografias figuram como documentos históricos, portadores de referências relativas ao tempo, ao espaço, nos quais foram produzidas, bem como à sua autoria. Além disso, se a tradição historiográfica prevalecente no livro de H. Lobo era, ainda, a positivista, no caso do livro de A. Souto Maior, fios de uma história cultural (articulada ao social) podiam ser captados, inclusive pelas referências

bibliográficas apresentadas; nelas, nos deparamos com as indicações das obras de Jacques Le Goff, J. Huizinga, Jacob Burckhardt, dentre outros. Nas propostas de atividades docentes, sempre apresentadas nos finais dos capítulos, vêm à tona perspectivas de uma história ensinada mais comprometida com o presente, objetivando estimular o discente a posicionar-se como sujeito. Vejamos:

Temas para debate em aula, sob orientação do professor:

A- Paralelo entre a visão do servo feudal e do camponês contemporâneo.

B- O feudalismo

(SOUTO MAIOR, 1965, p. 276).

Nesse caso específico de formação escolar, acredito, o que produzia a dissonância em relação às práticas escolares prevalecentes era o modo pedagógico dos discentes encenarem a leitura, modo esse orientado por docentes experientes e comprometidos com a arte do fortalecimento dos alunos, no ato da produção desses saberes escolares.

Hallewell (1985, p. 454-479), analisando o conjunto de alterações ocorridas na indústria editorial brasileira, colocadas em ação pelos governos militares, destaca que o forte investimento para a criação de uma infraestrutura técnica e econômica adequada à modernização do campo editorial, não foi acompanhado de um processo correspondente no campo do mercado consumidor. Tais investimentos abarcaram os seguintes procedimentos: isenção de impostos a todas as fases de produção e comercialização dos livros, jornais e periódicos, incluindo a produção de

papel; isenção alfandegária para importação de maquinários; financiamentos estatais do mercado editorial, por meio de subsídios aos livros; criação do Programa Nacional do Livro Didático, administrado, no período de 1966 a 1971, pela Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (COLTEC), e depois de sua extinção gerenciado pelo Instituto Nacional do Livro (INL). O objetivo principal do INL era a distribuição gratuita de livros didáticos às escolas primárias e secundárias da rede estadual, a realização de descontos às universidades e a promoção de cursos de treinamento aos professores, editores e profissionais da indústria editorial.

Todas essas medidas foram subsidiadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID), em plena sintonia com os projetos políticos dominantes, voltados para a busca do total controle político-cultural do País, ou seja, para a chamada “segurança nacional”.

Nesse sentido, ainda segundo Hallewell, apesar de a indústria editorial brasileira conseguir posicionar-se, nesse momento, como uma das maiores do mundo – graças à produção e à venda, em massa, de manuais didáticos, financiados, em grande parte, pelo Estado –, os índices educacionais desse período revelavam que o Brasil se situava ao lado dos países mais pobres e atrasados do globo terrestre.

Como docente iniciante, frente a esse cenário situado ao fim da década de 1970, recordo-me, ainda, que tais mudanças do livro didático produziram, em mim, indubitavelmente, tensões e inquietações; contudo, não me levaram à imobilização. Muito pelo contrário!

Nessa escola periférica, na qual atuei como docente durante, pelo menos, cinco anos – e que era considerada pela própria Delegacia de Ensino, como distante do universo urbano moderno – conseguimos construir uma cultura escolar de resistência (THOMPSON, 1998). Cultura essa, pautada na busca constante da consolidação de uma comunidade de aprendizes nos últimos anos da década de 1970 e nos primeiros de 1980. A despeito das tensões e contradições vividas, dos sérios problemas de violência que enfrentávamos, fruto das relações sociais existentes no bairro, na cidade e no País, das inúmeras dificuldades materiais que nos deparávamos, tais como ausência de biblioteca, exiguidade de recursos didáticos (para além do giz e do quadro-negro), constantes problemas com energia elétrica, com o abastecimento de rede de água (os quais impediam o funcionamento normal das aulas), com baixos salários, com as difíceis e prolongadas greves, face ao regime repressivo da ditadura militar, das distâncias culturais que separavam, muitas vezes, o universo dos alunos (provenientes das classes trabalhadoras) das visões culturais dos docentes (provenientes, em grande parte, das classes médias), havia, entre nós, professores, alunos, funcionários, direção, pais, um clima preponderante de solidariedade e de troca de saberes.

Na relação com os colegas docentes, grande parte dos quais também efetivos, na relação com a figura estimulante de um “diretor-jardineiro” e, sobretudo, na relação com os alunos, busquei escolher livros didáticos que mais se aproximassem, no momento, tanto das minhas concepções de história e de educação como das visões de mundo dos meus alunos.

A alegoria acima utilizada – “diretor-jardineiro” – busca trazer à tona a dimensão romântica que pairava em torno desse diretor, o qual era mal visto pela Delegacia de Ensino, por se apresentar, muitas vezes, cultivando o jardim da escola, com roupas simples, bem como fazendo uso de palavras que denotavam sua origem ligada ao universo rural. Dentre tais expressões, lembro-me da maneira pela qual ele nos incentivava à volta ao trabalho, após o recreio, dizendo o seguinte: “Professores, está na hora de pegar no eito!”. É importante, ainda, destacar que tal imagem romântica, banalizada aos olhos oficiais, expressava-se, também, com grande respeito pelas figuras dos alunos, dos professores, dos funcionários e dos pais. Por ocasião da greve de 1981, no governo estadual de Paulo Salim Maluf, sua postura foi de apoio completo aos docentes grevistas, tendo-se negado a enviar à Delegacia de Ensino os nomes dos participantes. Leia-se, portanto, a postura romântica aqui apresentada, como manifestação da resistência cultural produzida por esse diretor, frente ao regime educacional e político de verdades, prevalecente naquele momento.

Os livros adotados, naquele momento, foram os seguintes: *História Geral: o legado dos povos antigos e a formação da civilização ocidental*, para a 7.<sup>a</sup> série, 1.<sup>o</sup> Grau, elaborado por José Dantas (São Paulo, Editora Moderna, 1979) e *História Geral: expansão da civilização ocidental e sua contribuição para o mundo atual*, para a 8.<sup>a</sup> série, 1.<sup>o</sup> Grau, de José Dantas (São Paulo, Editora Moderna, 1979).

Esses livros apresentavam uma linguagem escrita clara, de fácil compreensão – sempre seguida da explicitação do vocabulário utilizado – bem como recortes de diferentes documentos históricos escritos, além de

inúmeras iconografias coloridas – as quais, entretanto, eram apresentadas como meras ilustrações, sem a explicitação dos créditos, relativos à autoria, ao espaço e ao tempo, nos quais foram produzidas.

Além disso, no que se refere à concepção de história ensinada, apesar da reprodução das temáticas e dos períodos históricos tradicionais, apresentavam, de maneira sutil, algumas aproximações dialogais com fundamentos marxistas, não ortodoxos. Ou seja, propunham a relação entre as diferentes dimensões do social, a relação entre presente e passado, entre conhecimentos e práticas, o destaque para a base material (mas não o reducionismo a essa), a presença das tensões ou contradições sociais, a relação entre o sujeito e o objeto, no ato da produção dos conhecimentos escolares. Vale observar que, justamente no período ora focalizado, fim dos anos 70 e, sobretudo, no início dos anos 80, a indústria editorial brasileira renovou suas publicações (produzindo, inclusive, os primeiros paradidáticos), buscando adequar-se aos novos interesses dos consumidores, de modo a se tornarem cada vez mais lucrativas. Para tal, aproximou-se dos debates acadêmicos. No caso específico do ensino de história, o diálogo com as pesquisas educacionais (sobretudo com o construtivismo), com as pesquisas historiográficas, as quais possibilitaram a abertura de “novas” metodologias e “novas” linguagens, ampliando os campos temáticos e documentais, na relação, sobretudo, com a tradição marxista cultural inglesa e com o movimento francês da História Nova, produziu experiências didáticas alternativas. Tais experiências eram colocadas em práticas por docentes, como busca de resistência cultural aos modelos político-pedagógicos dominantes.

As avaliações propostas nos Cadernos de Atividades, que acompanhavam os manuais escolares, de autoria de José Dantas, apresentadas na forma de testes de múltipla escolha, palavras cruzadas, exercícios para completar frases, quadros ou gráficos, localizações geográficas, análises de pequenos documentos, questões capazes de exigir reflexões críticas ou mais elaboradas, não incentivavam apenas a memorização dos fatos, nomes e datas, mas, sobretudo, a produção pelo aluno de um pensar histórico mais autônomo, fundado na busca de relações entre diferentes dimensões do social, entre diferentes culturas, entre presente e passado, por exemplo. Nesse sentido, no que diz respeito à cidade-estado de Atenas, na antiguidade, propõem a seguinte questão:

Considerando-se democracia como regime político onde todos são livres e iguais perante a lei, podemos afirmar que houve democracia em Atenas? Por quê? (DANTAS, **Caderno de Atividades**, 7.<sup>a</sup> Série, 1.<sup>o</sup> Grau, São Paulo: Editora Moderna, 1979, p. 29).

É interessante observar, contudo, que a visão singular do aluno acerca das diferentes temáticas, historicamente abordadas, não é solicitada em nenhum dos exercícios propostos por tais cadernos, pelo menos de maneira explícita. No que diz respeito ao professor, o fato de os Cadernos de Atividades, distribuídos gratuitamente para o docente juntamente como os manuais didáticos, trazerem a resolução dos exercícios propostos é revelador de concepções ora dominantes, tanto no que diz respeito ao professor como à proposta pedagógica. Ou seja, o professor é concebido como um profissional carente de uma formação mais sólida, e a proposta político-pedagógica acha-se voltada para a tentativa de produzir a submissão do

docente em relação aos manuais escolares, visualizados, esses sim, como portadores de verdades prontas, absolutas.

É importante registrar que vivíamos, naquele momento, uma tendência prevalecente nas culturas escolares brasileiras de massificação das práticas de ensino, sobretudo a partir da reforma educacional de 1971, a qual foi, também, responsável por uma íntima articulação entre a indústria cultural e a educação escolar.

Portanto, como resistência cultural em relação a tais práticas, os livros didáticos foram por mim focalizados, nas salas de aula, como documentos historicamente datados, dentre tantos outros, para o enfoque de uma dada temática, sempre no diálogo como o universo dos alunos, nesse caso, jovens entre 12 e 20 anos, do sexo masculino e feminino, atuando em olarias, situadas nas proximidades da escola, ou como “guardinhas”, comerciários ou comerciárias, empregadas domésticas, trabalhando em outros bairros ou no centro da cidade. Utilizava os documentos históricos (didáticos ou não), estimulando os alunos a construir o seu pensar histórico, relacional, questionador e autônomo. Ou seja, a contrapelo das tendências culturais prevalecentes naquele período de ditadura militar – ainda que, muitas vezes, permeada por muitas dúvidas –, ousava fazer do livro didático não o portador do regime de verdades, mas, sim, um material enraizado no tempo e no espaço. Concebia o livro didático como produto e produtor de visões historicamente situadas, nas quais estavam diretamente envolvidos os seus autores, os ilustradores, os editores e, sobretudo, os alunos leitores.

Nessa escola, no exercício cotidiano de fazer-me professora, aprendi que ser docente responsável pela disciplina História, não era apenas um

exercício racional, voltado para a formação do pensar histórico. É, sim, potencializar, por meio de um pensar histórico-coletivo, polissêmico, relacional, questionador, inclusive, no diálogo com livros didáticos, a formação de pessoas mais inteiras, portadoras de racionalidades e de sensibilidades. Pessoas capazes de se situarem no tempo e no espaço, aptas a se relacionarem socioculturalmente, de maneira a desnaturalizar os sofrimentos humanos (alheios e próprios), na construção de relações mais solidárias e autônomas, pelo menos nas margens, nas brechas do sistema.

### **3. Práticas docentes nos anos da redemocratização do País**

Já no fim dos anos 1980 e nos anos 1990, num cenário político diferente, finda a ditadura militar no País, vivenciei uma fase de lutas em prol da redemocratização do País, bem como pela melhoria da qualidade do ensino, face aos avanços dos processos de mundialização e de transnacionalização do capitalismo, com a decorrente redefinição do papel do Estado ("Estado competitivo", segundo Philip Cerny, 1997, o qual passa a desempenhar um papel quase empresarial), dentre outras vivências.

No Estado de São Paulo, em 1986, no governo de André Franco Montoro, como fruto das resistências dos professores, mobilizados em torno da reformulação curricular e das práticas de ensino, também na área de história, a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria Estadual da Educação, produziu a Proposta Curricular para o Ensino de História (Primeiro Grau). Tal proposta foi elaborada por professores de História que, naquele momento, atuavam no ensino de primeiro grau, como Anelise Maria Müller de Carvalho, Cecília Hanna Mate,

Maria Antonieta Martines Antonacci, Maria Aparecida de Aquino, Maria Cândida Delgado Reis e Salma Nicolau. Na qualidade de assessores, essa proposta contou com os professores universitários Marcos Silva e Déa Fenelon.

A despeito de ter sido amplamente rejeitada pela mídia, pela Secretaria Estadual da Educação, bem como por parte da academia, como sendo “subversiva”, “perigosa”, a Proposta Curricular da CENP, de 1986, representou, sem dúvida, um importante avanço na consolidação de práticas de ensino de história, apesar de algumas contradições perceptíveis em sua tessitura discursiva. Na relação com as visões educacionais construtivistas e com as concepções historiográficas produzidas no diálogo com o historiador Edward Palmer Thompson, sobretudo, o grande salto qualitativo por ela apresentado foi a concepção do aluno como produtor de conhecimentos históricos. Isto é, como produtor de um pensar histórico próprio, criativo, relacional (articulando diferentes dimensões do social, teorias e práticas, sujeito e objeto), e não como um reproduzidor de chavões, de verdades já dadas, que interessam aos dominantes.

Naquele momento, participei ativamente das discussões educacionais, relativas às possibilidades de reformulação das visões de aluno, de professor e de práticas de ensino de história, juntamente com um grupo de professores atuantes no primeiro grau, liderados pela professora doutora Ernesta Zamboni, docente da F.E./Unicamp

Sob o estímulo de tais discussões, nos anos 1987 e 1988, já como docente da Faculdade de Educação, na Universidade Estadual de Campinas, tive a oportunidade de atuar num projeto interdisciplinar, voltado para a

pesquisa das produções analíticas brasileiras relativas à temática livro didático. Tratava-se de um projeto financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com a participação de bibliotecários da Biblioteca Central, de docentes do Instituto de Estudos da Linguagem e da Faculdade de Educação. Como um dos resultados dessa pesquisa, publicamos, em conjunto, um *Catálogo Analítico* (1998), que inclui um vasto conjunto de trabalhos relativos aos livros didáticos, tais como: artigos de jornal, de revistas, de boletins, de anais, relatórios de pesquisa, entrevistas, palestras, depoimentos, legislações, vídeos, livros, dissertações e teses. Além disso, pautada em tal experiência de pesquisa, apresentei uma comunicação no Encontro Perspectivas do Ensino de História, ocorrido na Faculdade de Educação, USP, em julho de 1988, bem como publiquei um artigo intitulado *Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático* (1988), pela Editora Contexto.

Já no fim da década de 1990, por sua vez, foram produzidos vários documentos e orientações oficiais no País, relativos à educação escolar, tais como a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), as Diretrizes Curriculares para todos os níveis de ensino e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCN, MEC, 1997-1998).

Se tais documentos oficiais expressavam a continuidade das lutas, das resistências culturais de intelectuais brasileiros dedicados à construção de uma “nova” ordem social, mais justa e inclusiva, por outro lado, tais produções oficiais expressavam, igualmente, a sujeição a uma lógica de mercado global, cada vez mais em expansão em nosso País; nesse sentido,

ambiguamente, reproduziam visões comprometidas com a manutenção do *status quo*. A análise da tessitura discursiva dos PCN revela uma verdadeira guerra de símbolos em que a concepção de aluno como produtor de conhecimentos históricos é apresentada, mas, ao mesmo tempo, contraditoriamente apagada. Ou seja, o que prepondera, ainda, nessa argumentação, são as visões “científicas”, as que devem ocupar o alto da pirâmide cultural, hierarquizadora dos saberes (GALZERANI, 2008, p. 225-226). O que prevalece são, ainda, os conhecimentos academicamente dados – mesmo que considerados mais “críticos” –, apresentados para serem “transpostos” para a cultura escolar de maneira a assegurar o prevailecimento das visões homogeneizadoras, produtoras de cidadãos “economicamente ativos e politicamente dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Na relação com esse cenário político-educacional mais amplo, não destituído de tensões, de jogos de poder, em 1985, foi implementado, no País, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), gerenciado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FE), órgão ligado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC). A partir de 1990, tal processo descentralizou-se. O objetivo básico desse programa foi a distribuição gratuita dos livros didáticos, escolhidos pelos professores, aos alunos do ensino público fundamental de todo o País.

Desde 1994, iniciou-se no MEC/FAE um processo de avaliação dos livros didáticos mais utilizados nas escolas brasileiras. O grupo de especialistas, naquele mesmo ano, publicou suas conclusões, destacando problemas e indicando sugestões de aprimoramento da qualidade das obras. Por sua vez, esse processo de avaliação tem sido aprimorado, por exemplo,

da publicação de um guia classificatório das obras avaliadas (FONSECA, 2003, p. 54-55).

Isso significa que o Governo Federal, maior comprador dos livros didáticos das editoras privadas, tem-se revelado mais atento em relação à aquisição de manuais distribuídos às crianças e aos jovens mais carentes.

Gatti Júnior (2004, p. 234) destaca que tal prática de avaliação – ainda que eivada de problemas e de contradições –, justamente por ter-se revelado muito mais como uma política de controle de qualidade, do que de censura dos livros didáticos, tornou-se, à época, instrumento valioso da melhoria da qualidade dos manuais escolares brasileiros. Realmente, os livros didáticos que têm sido publicados, desde então, têm revelado uma melhoria na qualidade gráfica e de impressão, melhoria na linguagem utilizada, bem como inovações metodológicas. Dentre tais inovações, as coleções passaram a focalizar não só a história das políticas institucionais, mas a história das mentalidades e do cotidiano. Ao mesmo tempo, os conteúdos relativos à história do Brasil, da América, e história geral, têm-se apresentado, ao longo das quatro séries do ensino fundamental, de maneira articulada.

Se os matizes culturais desse último cenário, aqui analisado, relativo ao fim da década de 80, anos 90, chegando aos nossos dias, são indicativos dos avanços nas práticas de produção, de distribuição dos livros didáticos brasileiros, por outro lado, ambigualmente, são reveladores de um amplo poder das editoras, na relação com o Estado, na definição dos conteúdos e das metodologias relativos ao ensino de história. Nesse cenário, pergunto, qual o papel do professor de história no que se refere ao uso dos livros didáticos? É possível concebê-lo hoje como intelectual produtor de cultura?

Atualmente, ainda como docente da F.E./Unicamp, atuando como pesquisadora acadêmica dos livros didáticos, formadora de professores de história e orientadora de dissertações e teses sobre os livros didáticos, tenho clareza de que, para todos os interessados em compreender as práticas culturais escolares modernas, ou radicalmente modernas, os livros didáticos representam uma fonte privilegiada.

#### **4. Quando se fala em livro didático, o que considerar como tal? Como caracterizá-lo?**

Os pesquisadores dessa temática, nos últimos anos, tanto no Brasil como no exterior, têm apresentado o cuidado em focalizá-lo como um objeto contínuo, variável, instável, complexo, historicamente datado.

O historiador Alain Choppin (2000, p. 108-118), especificamente, dedicando-se, na França, à produção de conhecimentos acadêmicos sobre o livro didático, reitera a complexidade historicamente datada que o objeto livro didático tem representado “sob sua aparente banalidade”. Na tentativa de definir o que designa como “manual escolar”, opta, tal autor, por flagrar uma frase emblemática, pronunciada em 10 de setembro de 1791 por Talleyrand, frente à Assembleia Constituinte, em um informe sobre a instrução pública, realizado em nome do Comitê da Constituição:

Es necesario que libros elementares, claros, precisos, metódicos, distribuidos con profusión, conviertan en universalmente familiares todas las verdades, y ahorren los inútiles esfuerzos para aprenderlas” (CHOPPIN, 2000, p. 108).

Segundo Choppin, essa foi a primeira vez em que o assunto dos livros didáticos veio à baila num discurso que poderia ser qualificado como oficial na França. Com tais palavras, enfatiza o autor, delineavam-se as principais funções atribuídas, desde então, ao que se denomina hoje “manual escolar”, quais sejam, ser ferramenta pedagógica (“livros elementares, claros, precisos, metódicos”, segundo Talleyrand), destinada a facilitar a aprendizagem (“evitem os inúteis esforços para aprendê-las”).

Ao mesmo tempo, chama atenção para o fato de que tais funções não são as únicas e, durante largo tempo, tiveram, na França, um caráter acessório e subsidiário.

Segundo esse autor, os manuais didáticos têm sido responsáveis, mais amplamente, pela transmissão de um sistema de valores, de ideologias, de culturas, participando ativamente do processo de socialização, aculturação, e, às vezes, de doutrinação das jovens gerações. Registra, ainda, que o manual escolar não é só um conceito, mas, também, um livro, um conjunto de folhas impressas que formam um volume, isto é, um produto fabricado, difundido e consumido. Sua produção material, seu aspecto, transforma-se conforme as modificações técnicas, com o concurso de outros suportes de informação; sua comercialização, sua distribuição, seu custo e seu uso dependem do contexto econômico-político-social no qual está inserido. Nesse sentido, face à complexidade que representa a análise do livro didático, propõe uma “multiplicidade de perspectivas e de ideias”, com o objetivo de dar conta dos laços indispensáveis que o fenômeno livro didático e suas transformações históricas abarcam.

No Brasil, por sua vez, o pesquisador do ensino da língua portuguesa, Batista (1999, p. 534-553), chama, também, a atenção para a pluralidade das práticas culturais escolares relativas ao livro didático, destacando a diversidade dos seus suportes materiais (desde folhas isoladas, reunidas numa pasta, fichas, folhetos, cartazes, colecionadores, cadernos, até livros impressos, acompanhados de caderno de exercício, de fita cassete e de vídeo), dos meios de reprodução (desde os manuscritos, os resultantes de reprodução gráfica realizada por meio do mimeógrafo à tinta e a álcool, e, mais recentemente, do xerox e do computador, aos impressos nas editoras), dos processos de produção (textos ou impressos gerados para a escola, destinados à escola ou utilizados pela escola), bem como as diferenças dos modos de encenar sua leitura e seu uso (“relativas às funções que buscam preencher, nos leitores que buscam alcançar, na modalidade de relações que buscam construir, entre aqueles que os utilizam e entre esses e os objetos de conhecimento”).

Ao mesmo tempo, esse último autor compreende tal pluralidade, como decorrente da complexidade dos fatores que condicionam sua produção, comercialização e utilização, num dado tempo e espaço.

Ainda no Brasil, Bittencourt (2004, p. 471), historiadora e pesquisadora do livro didático, na tentativa, igualmente, de focalizar as “múltiplas facetas” de tal objeto, lista as seguintes potencialidades de pesquisa que esse tem oferecido:

enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

Ao mesmo tempo, imprime destaque às “relações entre as políticas públicas e a produção didática”, que evidenciam “o papel do Estado nas normatizações e controle de produção”, as quais, segundo a autora, vêm sendo colocadas em prática nas pesquisas dos últimos anos.

Portanto, estudar o livro didático, hoje, tem sido mais do que descrever os conteúdos que expressam seus pressupostos ideológicos e seus fundamentos teórico-metodológicos.

## **5. Pesquisas acadêmicas voltadas ao livro didático**

Quando têm início as pesquisas acadêmicas relativas ao livro didático, pelo menos de maneira mais sistemática? Quais os focos analíticos de pesquisa, inicialmente priorizados? Quais as permanências e as rupturas relativas à pesquisa de tal temática no Brasil? Esses são alguns dos cenários reflexivos aos quais nos dedicaremos ao longo deste fragmento.

Podemos afirmar que, até os últimos trinta anos, particularmente no Brasil, mas também na França, constatamos um pequeno interesse dos pesquisadores da educação, bem como de historiadores e sociólogos do livro, pelo manual didático, tendo prevalecido, muitas vezes, algumas visões estereotipadas, depreciativas do seu valor cultural, em relação a outros livros. Tal desprestígio pode ser ainda hoje flagrado pelo uso corrente de

algumas expressões emblemáticas relativas às práticas que envolvem os livros didáticos, tais como livro "menor", produzidos por "autores" (e não por escritores), objeto de interesse de "colecionadores" (e não de bibliófilos), manipulado por "usuários", e não por leitores, (BATISTA, 1999, p. 530).

Tal pequeno interesse manifestado até os últimos trinta anos pela história do livro e das edições escolares pode ser compreendido, também, pelas condições objetivas da investigação existentes, ou seja, pela dificuldade da acessibilidade das fontes. Isso porque a trivialidade e a abundante e ampla difusão que caracterizam as produções escolares, a profusão de títulos, a longevidade e a multiplicidade das reedições dissuadiram, por longo tempo, ações patrimoniais mais efetivas, relativas, por exemplo, às tarefas de catalogação das obras didáticas (CHOPPIN, 2000, p. 113-114).

Nesse sentido, as coleções são escassas, pouco conhecidas, geralmente com lacunas. Daí a enorme significação da ação de historiadores como Choppin e Bittencourt, os quais têm-se dedicado à organização de arquivos públicos e bancos de dados, acessíveis, inclusive, via *internet*, respectivamente na França e no Brasil.

No fim dos anos 70 e início dos anos 80, avivou-se o interesse entre os historiadores dos livros e das edições escolares.

Segundo Alain Choppin (2000, p. 115-116), o dinamismo presente nas pesquisas dos últimos anos, relativas aos livros didáticos, pode ser compreendido a partir da convergência de inúmeros fatores, dentre os quais, os seguintes: a) a renovação dos estudos da história da educação, que teve lugar na França a partir de 1960; b) o avanço da história do livro nos anos 1980, tendo-se destacado Jean-Yves Mollier, Frederic Barbier e Pascal

Fouché; o autor nomeia, ainda, a criação, em 1987, do primeiro curso específico dedicado ao livro e à edição, na Universidade Paris X Nanterre; c) o progresso das técnicas de armazenamento e de tratamento da informação e, particularmente, o surgimento e desenvolvimento dos sistemas de gestão de dados.

No Brasil, o interesse de pesquisa acadêmica em relação aos livros didáticos pode ser compreendido, também, graças à renovação metodológica promovida pelo diálogo com tradições historiográficas, tais como o Marxismo Cultural, inglês, a História Nova, com suas diferentes vertentes, além do diálogo com filósofos, tais como Michel Foucault, Walter Benjamin, ocorrida no País, principalmente, a partir dos anos 1980. É imprescindível, ainda, registrarmos, para a compreensão de tal interesse, as aproximações havidas no País em relação às produções historiográficas europeias (sobretudo) e às norte-americanas, relativas à história do livro e à história da educação. Dentre seus autores, imprimo destaque aos seguintes, cujas obras têm constituído presenças marcantes no cenário contemporâneo brasileiro, no que diz respeito às pesquisas voltadas para os livros didáticos: Roger Chartier, Michel de Certeau, Robert Darnton, no que se refere à história do livro, André Chervel, Dominique Julia, Ivor Goodson, Viñao Frago e o próprio Alain Choppin, relativamente à história da educação.

Contudo, tal interesse pela pesquisa relativa aos manuais escolares articula-se, direta ou indiretamente, a um significativo movimento de resistência educacional, situado no fim do período da ditadura militar, relacionado a um movimento cultural mais amplo, construído no País, sobretudo, por professores/pesquisadores em busca de práticas alternativas

de ensino. Práticas dissonantes em relação ao regime de verdades, então prevalecente.

Analisando a produção bibliográfica brasileira relativa aos livros didáticos, desde o fim da década de 1970 aos nossos dias, podemos constatar permanências e rupturas em relação às abordagens metodológicas.

Certamente a abordagem prevalecente, ao longo desses últimos trinta anos no Brasil, tem sido a focalização do conteúdo dos livros didáticos. Em artigo datado de 1988, publicado na obra *O ensino de História e a criação do fato*, em São Paulo, pela Editora Contexto, analisando os resultados de um projeto de pesquisa, já mencionado, voltado para a análise da produção bibliográfica relativa a tal temática, focalizo, mais detidamente, uma obra que considerei paradigmática daquele momento, justamente por explicitar uma forte tendência metodológica presente em grande parte das pesquisas voltadas para o livro didático. Trata-se do livro de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, intitulado *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, publicado, pela primeira vez, em 1979.

A conclusão fundamental que autora apresenta, nessa obra, fundada numa metodologia marxista, é a de que a ideologia subjacente aos livros didáticos, de primeira a quarta série, na área de Comunicação e Expressão, utilizados ao longo do ano de 1977, na rede oficial de ensino do Espírito Santo, tem como objetivo fundamental "a criação de um mundo relativamente coerente, justo e belo, ao nível do imaginário" (ou, em outras palavras, a criação de "belas mentiras"), "com a função de mascarar o mundo real, contraditório e injusto, de acordo com os interesses da classe hegemônica" (NOSELLA, 1981, p. 177).

Nesse mesmo artigo, no diálogo com as minhas próprias práticas de ensino e de pesquisa, relativas ao livro didático, bem como com contribuições de autores, tais como Claude Lefort e Michel Foucault, problematizo tais conclusões. Para tal, registro que essa postura metodológica lida com o conceito de ideologia de maneira simplista, unidimensional (apenas como "mentira", como "representação ilusória"), dicotômica (oposta à verdade absoluta, ao "real", ao científico, apresentado como totalmente objetivo) e, nesse sentido, desconsidera possibilidades outras de leitura, de outras visões de mundo, contraditoriamente presentes no discurso do livro didático. Acompanhem, mais de perto, a argumentação por mim tecida, naquele momento, formulada por meio das seguintes questões:

[...] Não conteria (o livro didático) também outros elementos relacionados a outras visões de sociedade, absorvidos e apresentados pelo autor da obra, até mesmo para garantir sua aceitação por uma parcela mais ampla da população? [...] até que ponto seu discurso analítico (da autora), denunciador das "mentiras", proposto como "científico", pode ser considerado como totalmente objetivo? Até que ponto não traz em si mesmo um forte cunho de subjetividade, o que lhe empresta também um caráter relativo? [...]. (GALZERANI, 1988, p. 107-108).

Igualmente, trago à tona, neste artigo, o fato desse viés metodológico não considerar a figura do professor e do aluno como sujeitos ativos nas práticas de leitura. Práticas de leitura aqui também concebidas como "operações de caça" (CERTEAU, M., 1990, p. 259):

[...] as colocações da autora, demasiadamente circunscritas ao nível do conteúdo ideológico dos textos de leitura, sugerem que estes possam ser discutidos autonomamente, como se não fossem um mediador, como se não tivessem uma relação concreta com sujeitos concretos dentro da escola (no caso o professor e o aluno, que não podem ser concebidos como 'tábulas rasas', mas como elementos que podem perceber a situação e, até mesmo, resistir a tais visões dominantes). [...]. (GALZERANI, 1988, p. 108).

Retomando tais reflexões, considero-as ainda hoje provocativas, estimulantes para a produção de alternativas para a invenção de "novas" práticas de pesquisa e de ensino, voltadas para o livro didático.

Munakata (1997, p. 28), em sua tese de doutoramento relativa aos livros didáticos e paradidáticos no Brasil, reitera tal tendência metodológica de análise, acima apresentada, afirmando o seguinte:

[...] o que se discute efetivamente nessas "análises de conteúdo" são as ideias contidas nos livros didáticos — e tão somente o que elas apresentam de concordância ou divergência em relação a outras ideias, justas e corretas, ditadas pela ortodoxia. Nesta etérea esfera em que as ideias relacionam-se livremente entre si, não há lugar para outros elementos, por exemplo, professores e alunos. [...] A presença destes na investigação, quando ocorre, serve apenas para ilustrar a gravidade da situação educacional, na qual os professores encontram-se despreparados para efetuar a crítica consistente do livro didático (PRETTO, 1995), ou para constatar a 'ideologização' dos alunos, com ou sem livro didático (FARIA, 1991). Na maioria das vezes, a discussão das ideias dos livros didáticos se faz pela sua cristalização em conteúdos unívocos, monossêmicos, com o que só resta atribuir-lhes as rubricas de verdadeiro ou de falso. As várias estratégias didáticas que o professor

eventualmente elabora em torno dos livros didáticos; a possibilidade mesma de eles propiciarem “melhores condições ao professor de gerenciar os problemas de sala de aula, mais ou menos independentemente da eficácia pedagógica” (OLIVEIRA et al., 1984, p. 76); as diversas leituras possíveis que o professor e o aluno, individualmente ou em grupo, fazem desses livros; enfim, as múltiplas práticas que eles implicam – nada disso faz parte desse mundo platônico de ideias. O livro, propriamente dito, e os agentes reais nele envolvidos devem ser buscados em outro lugar (MUNAKATA, 1997, p. 28).

Com o objetivo, hoje, de reiterar tais questionamentos, relativos a essa tendência metodológica de interpretação sobre os livros didáticos, trago, também, as concepções de M. Bakhtin (1986, p. 38) relativas à linguagem. Tal filósofo estabelece que o conceito-chave para se entender os processos linguísticos é o de "enunciação", pois a linguagem é realizada na forma de enunciações individuais, concretas, as quais se constituem como momentos do discurso, como atos que contribuem para a atividade social do discurso. A enunciação é produto da interação social; logo, "enuncia-se sempre para alguém de um determinado lugar ou de uma determinada posição sócio-histórica" (BAKHTIN, 1986, p. 38). Dessa forma, o "dialogismo" passa a ser propriedade intrínseca de todo discurso: toda a enunciação é um diálogo e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, de forma que todo discurso se encontra sempre orientado para interlocutores. Além disso, as palavras dos outros também penetram interativamente qualquer discurso (diálogo entre discursos). Assim, os interlocutores estão presentes de algum modo na enunciação de um sujeito, assim como as vozes sociais, que

antecederam aquele ato de fala, também ressoam em sua enunciação; esse princípio caracteriza o conceito de "polifonia" em Bakhtin.

No caso específico do livro didático, poder-se-ia perguntar até que ponto os seus textos incorporam outras vozes em torno de um eixo argumentativo central. Ou, ainda, até que ponto, conscientemente ou não, criam mecanismos para que os alunos se reconheçam naqueles textos, de modo que eles se sintam motivados a prosseguir na leitura?

Eis, pois, possibilidades outras de pesquisa/ensino, relativas ao livro didático.

Nos últimos anos, motivada pelo diálogo com a obra do filósofo Walter Benjamin, aproximei as reflexões e as práticas que desenvolvia, relativas ao livro didático, das potencialidades dos conceitos benjaminianos de modernidade (BENJAMIN, 1989, p. 67-98) e de memória (BENJAMIN, p. 103-145). Nessa instigante trilha, passei a compreender, ainda mais, o engendramento histórico dos livros didáticos na relação com o avanço da modernidade capitalista, com suas tendências culturais prevalecentes. Ao mesmo tempo, instigada pelo conceito benjaminiano de memória, tenho-me dedicado à busca de outras brechas de práticas de leitura, de maneira a construir outras histórias, a contrapelo das tendências racionais dominantes. Tendências dominantes essas pautadas na racionalidade técnica, que têm feito do livro didático um importante instrumento de "educação política dos sentidos" (GAY, 1998), objetivando, ainda que de maneira ambivalente, (re)produzir a modelização de jovens partidos, ativos sob o ponto de vista econômico, mas politicamente passivos.

Inventar outras metodologias de produção historiográfica e educacional: esse tem sido, portanto, o mote fundamental das minhas incursões atuais, relativas ao livro didático.

Como encontrar brechas, nas práticas de leitura, para transformar o livro didático num componente de pesquisas mais amplas, enraizado no tempo, no espaço, na pluralidade dos sujeitos autores (desde o escritor, ao editor, ao *copydesk*, ao ilustrador, dentre outros), na diversidade dos leitores, ou seja, na ampla rede de produção, comercialização e leitura, da qual, historicamente, faz parte?

Como articular o trabalho de pesquisa e ensino voltado para o livro didático a um pensar histórico capaz de promover a racionalidade estética, fundada no absoluto dos seres humanos, fortalecedora dos pesquisadores envolvidos (incluindo, dentre eles, os professores e alunos), enquanto pessoas mais inteiras, portadoras de racionalidade e de sensibilidades?

No caso específico, ao longo de toda a minha carreira profissional, tenho articulado práticas de pesquisa, ensino e de orientação, a tais movimentos de resistência, em busca de alternativas de ação voltadas para as práticas de leitura dos livros didáticos.

## 6. Para não concluir

Optando por não concluir, deixo essa trajetória de sentidos em aberto. Registro, apenas, que as cenas, acima apresentadas, foram concebidas como mônadas (BENJAMIN, 1985, p. 231), ou seja, como miniaturas de sentido, intimamente articuladas entre si. Mônadas que expressam experiências

vividas, situadas, pelo menos, nas últimas três décadas em nosso País, relativamente ao uso do livro didático, seja como professora ou pesquisadora, na relação com outros sujeitos historicamente datados.

Nessas cenas, acham-se entrecruzadas diferentes dimensões: diversos tempos (hoje e outros tempos), espaços múltiplos (Campinas, Brasil, na relação com outras localidades brasileiras e europeias), saberes plurais (docentes, escolares, acadêmicos, da experiência), diferentes visões de mundo (racionais, sensíveis, individuais, sociais). Trata-se, pois, de uma amálgama discursiva, na qual estão expressos fragmentos de memórias e de histórias, relativos à trajetória na qual me constituí como docente/pesquisadora da história ensinada, fragmentos esses tecidos, racional e sensivelmente, na relação com os livros didáticos.

Para você, caro leitor, deixo o convite para (re)visitar suas práticas de ensino e de pesquisa, tendo, também, como eixo norteador os livros didáticos. Talvez, como eu, você se surpreenda em se deparar com a centralidade que o livro didático ocupou (e que, muitas vezes, ainda ocupa) no interior das culturas escolares. Centralidade essa que foi e tem sido responsável, seja por práticas de submissão do professor e do aluno, em relação ao universo controlado e modelizado, seja, muitas vezes, ao mesmo tempo, por práticas de reinvenção educacional, de resistência cultural.

Tal (re)visita, sem dúvida, é uma possibilidade de tornar tais práticas mais conscientes. Mas, pode ser, também, uma oportunidade de resignificá-las, de recriá-las, pensando-se na formação de docentes/discentes mais autônomos, capazes de inventar outras práticas de leitura, outras práticas socioculturais.

## **Livros didáticos analisados:**

DANTAS, José. **História Geral: o legado dos povos antigos e a formação da civilização ocidental**, para a 7.<sup>a</sup> série, 1.<sup>o</sup> Grau. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1979.

DANTAS, José. **História Geral: expansão da civilização ocidental e sua contribuição para o mundo atual** para a 8.<sup>a</sup> série, 1.<sup>o</sup> Grau. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1979.

LOBO, Haddock. **História do Brasil para o ciclo colegial**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.

SILVA, Joaquim. **História da América** para a primeira série, 69. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

SILVA, Joaquim. **História Geral para segunda série**, 22. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

SILVA, Joaquim. **História Geral para terceira série**, 59. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

SILVA, Joaquim. **História Geral para quarta série**, 47. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.

SOUTO MAIOR, A. **História Geral** para o curso colegial e vestibulares. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.



# ESCOLA E CONHECIMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA: DISCIPLINA ACADÊMICA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES<sup>15</sup>

Maria Carolina Bovério Galzerani

## Preâmbulo

Narro, neste artigo, experiências que venho tecendo, nos últimos anos, na constituição da disciplina *Escola e conhecimento de História e Geografia*, considerada componente curricular obrigatório no Curso de Pedagogia da F.E./Unicamp<sup>43</sup>. Trata-se de tessitura intensa, de longa duração, elaborada em atividades múltiplas – de ir e vir, criar e recriar, planejar/atuar/avaliar, refletir e avançar, recuar e ousar – em busca da implementação de uma prática disciplinar concebida como possibilidade de diálogo e interação com os discentes. Seu objetivo fundamental tem sido prepará-los para atuarem como professores nas séries iniciais da Educação Básica, cujo mote principal é o trabalho com as dimensões de tempo, de espaço e de relações sociais, dedicado às crianças dos primeiros anos de escolaridade.

---

<sup>15</sup> Publicado originalmente em: ANTITESSES, vol. 6, n. 12, p. 126 a 147, jul/dez 2013.

Expresso, neste momento, o quanto considero relevante para a formação do futuro pedagogo tal disciplina. Afinal, só nos constituímos como seres humanos porque estamos situados num dado tempo, num dado espaço e em dadas relações sociais! Configuram-se, pois, tais dimensões como eixos centrais das experiências humanas, instituindo práticas, pensamentos e sensibilidades. As pesquisas contemporâneas têm revelado o quanto essas noções têm sido profundamente transformadas, ou mesmo abaladas, face à radicalização das tendências socioculturais da modernidade tardia. Nesse sentido, pergunto-me até que ponto prevalecem hoje vivências automatizadas, individualistas, desenraizadas em relação às dimensões de tempo e de espaço?<sup>44</sup> Até que ponto vivemos, hoje, a desarticulação e, tantas vezes, a diluição das dimensões espaço-temporais, agravadas pelo esfacelamento do social? (GIDDENS, 1991; 2002)

Essas são questões presentes, ao longo de toda a disciplina, motivando-nos a criar práticas (seriam “táticas”? – segundo CERTEAU, 1994, p. 91) docentes, que têm por alvo potencializar o engendramento de saberes docentes mais autônomos, capazes, por sua vez, de fortalecer as crianças como sujeitos ativos na produção de conhecimentos escolares.

Destaco, ainda, a relevância do trabalho educacional voltado para o universo da criança, fase, como demonstra a psicanálise, fundamental na constituição das nossas visões e sensibilidades. Reconheço, ao mesmo tempo, o desafio que significa, para os educadores, trabalhar com as noções de tempo e espaço com crianças nas séries iniciais, quer dizer, do segundo ao quinto ano (antigos 1º ao 4º ano). Crianças, tendencialmente, com a idade

cronológica entre 7 (sete) e 10 (dez) anos, as quais, segundo Jean Piaget (1946, 1996), encontram-se na fase do pensamento operatório concreto.

No que diz respeito a tal universo infantil, os ensaios benjaminianos, dedicados a tal temática, são plenos de convites para rompermos com imagens de longa duração, historicamente engendradas, as quais se arrastam como permanências culturais, relativamente às crianças. Claro que, historicamente, essas imagens horizontalizadas adquirem nuances próprias, expressando algumas modificações. Refiro-me, particularmente, às imagens platônicas (desde a antiguidade grega) ou agostinianas (desde o período medieval), relativas às crianças. Crianças concebidas como seres sem linguagem, sem sabedoria, que devem ser guiados como ovelhas pelo pastor, no primeiro caso, ou, ainda, como entes pecaminosos, frutos do pecado sexual cometido pelos pais, ou, mesmo, como portadores de desejos libidinosos, projetados sobre os genitores, no segundo caso. Ainda, imagem setecentista elaborada por Jean Jacques Rousseau, idealizada, em grande parte das vezes, na qual as crianças são concebidas com tons de potencialidade plena, ingenuidade e bondade naturais (GALZERANI, 2002, p. 56-58).

A contrapelo dessas visões, podemos nos inspirar em ensaios do filósofo Walter Benjamin (produzidos, sobretudo, nas décadas de 1920 e de 1930), enfocando as crianças como historicamente situadas, como ativas produtoras de culturas, na relação contraditória, ambivalente, com outras práticas culturais, também socialmente localizadas.

Proponho apresentar esta narrativa – que ora se configura como rememoração, e, nesse sentido, como possibilidade de ressignificação dos

sentidos e das práticas disciplinares –, via diferentes pequenos fragmentos (seriam “mônadas”?). Ou seja, em configurações mais sintéticas, em pequenos “cacos” das experiências mais amplas.

As mônadas – tal como concebidas por Benjamin, na relação, por sua vez, com os enfoques do físico Leibniz – são como cristais que expressam, em pequenos núcleos significativos, grandes questões: suas tensões, contradições e potencialidades, nas quais a ideia de totalidade acha-se presente (BENJAMIN, 2006, p. 503, texto produzido originalmente em 1927). Como pequenas centelhas, podem trazer a força vibratória da experiência vivida, projetando luz, nesse caso, a cada um dos módulos que têm composto a prática de ensino ora narrada.

Ao mesmo tempo, enfatizo que a proposta deste percurso narrativo é a constituição de uma tessitura discursiva aberta, para que o leitor sinta-se convidado a participar da elaboração de seus significados. Nessa perspectiva, optei por (re)constituir alguns percursos – mais do que resultados – dessa prática disciplinar.

Antes, porém, de dedicar-me a tal narrativa, devo reconhecer que o tempo dedicado a tal disciplina, no interior do currículo do Curso de Pedagogia da F.E., ou seja, apenas um semestre letivo, tem sido um elemento preocupante, no que diz respeito à plena consecução das metas que vimos elegendo. Contudo, busquei lidar com a categoria tempo apesar de sua exiguidade física, como possibilidade (e não como determinação) para criar relações mais inteiras e mais vivas com os estudantes, visualizando a sala de aula como espaço público, ou seja, como possibilidade de encontro entre pessoas diferentes.

Para tornar as metas mais nítidas, deixo aqui registrado que o meu olhar, relativo ao ensino da história e da geografia escolares, pressupõe a relação íntima entre esses dois campos de conhecimento, a imbricação entre teorias e práticas, entre pesquisa e ensino.

## **Primeiro movimento**

descobrir na análise do pequeno momento singular o  
cristal do acontecimento

(BENJAMIN, entre 1927 e 1940).

Viajando<sup>45</sup>, inicialmente, pelo ponto de partida desta disciplina, em busca da constituição de uma dada experiência rememorativa, apresento minha proposta inicial de focalização dos documentos curriculares oficiais, produzidos em nosso País, nos últimos anos. Ou seja, o convite aos estudantes para a leitura das Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, produzidas pelo CENP (Coordenação de Ensino e Normas Pedagógicas) da SEE, Secretaria de Estado da Educação, nos anos de 1986 e 1992. E, em seguida, leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, produzidos pelo MEC. Todos esses documentos voltados para o ensino de história, nos primeiros anos de escolaridade. Tais leituras incluíram, também, a versão preliminar da nova Proposta Curricular para o ensino de História e Geografia das séries iniciais da Educação Básica, elaborada pela CENP, da SEE, no ano de 2008. Tais leituras problematizaram o fato das visões nela impressas, ambigualmente, servirem aos processos de mundialização e de

transnacionalização das políticas educativas contemporâneas, voltados para formar para explorar mais e melhor (OFFE, 1994).

Que concepções de história são afirmadas nesses documentos, que concepções são negadas? Quais as concepções de educação possíveis de serem nela detectadas, afirmadas e negadas? Os alunos, articulados em pequenos grupos, são motivados a se debruçar sobre essas questões e sobre como essas concepções se traduzem nas indicações programáticas apresentadas para o ensino fundamental, isto é, sobre a coerência dessa tessitura discursiva, suas ambivalências e contradições internas. Em outras palavras, são confrontados com a interrogação de se e como essas propostas teóricas são, de fato, colocadas em prática na elaboração das indicações programáticas para cada um dos ciclos ou blocos focalizados.

Em outros termos, a proposta é estimular os discentes a enraizarem esses documentos oficiais no contexto político-cultural contemporâneo (tanto mais amplo como mais específico), compreendendo tais produções no interior das batalhas de percepções, que correspondem ao avanço da modernidade em nosso País.

A leitura, pontual, dialogal, colocada em ação pelas equipes dos estudantes – e registrada em textos escritos – é, nesse momento, orientada de modo a propiciar uma rica relação entre o sujeito leitor e o próprio texto. Ou seja, as práticas de leitura incentivadas são concebidas como capazes de produzir diálogos com os documentos ora focalizados – historicamente situados, com seus autores, num dado contexto – a partir da perspectiva dos próprios leitores. Nesse sentido, práticas que não implicam na diluição do texto, nem, muito menos, apagam “os caçadores” de sentidos do documento

(CERTEAU, 1994, p. 259). Ao mesmo tempo, os estudantes são orientados para focalizarem a tessitura discursiva dos documentos propostos como plena de significados ou de “positividades” (FOUCAULT, 1987, p. 144). Tessitura discursiva que atua não apenas como máscaras que escamoteiam sentidos, mas como capazes de revelá-los. Ou ainda, linguagens que trazem à tona a pluralidade das vozes (vozes contraditórias) ali inseridas, acopladas em torno de eixos argumentativos triunfantes (BAKHTIN, 1992, p. 279-326, produzido originalmente na década de 1930; GALZERANI, 2005, p. 157).

Ao mesmo tempo, a leitura dos discentes é orientada de modo a produzir efeitos de maior relação entre os próprios leitores, incentivando-os à reflexão em relação à tendência cultural hodierna da sobreposição da esfera privada sobre a pública, presente também nos espaços educativos. Trata-se de possibilidade de ressignificar as práticas prevalecentes de produção de conhecimentos acadêmicos ou escolares, de maneira a fortalecer a concepção de que os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes em equipes são oportunidades de focalização de temas comuns, a partir da diversidade das perspectivas discentes ali situadas. Constitui essa oportunidade de questionamento e de ultrapassagem das práticas das chamadas “comunidades destrutivas”, as quais, na contemporaneidade, tendem a reproduzir posturas das figuras dominantes (no caso, professores, que se posicionam como “estrelas”, em salas de aula que consideram suas), fixando-se, não em temas comuns, mas na busca de identidades comuns, com as decorrentes exclusões de sujeitos considerados diferentes (SENNETT, 1986, p. 317-409).

Em seguida, os discentes, em grupos, são incentivados a criar uma apresentação oral sobre uma das propostas estudadas, com o compromisso de buscarem linguagens alternativas, artísticas, de modo que essas possam expressar as marcas de suas sensibilidades, de suas experiências vividas, trazidas à tona pelo movimento reflexivo do grupo e as visões de cada um de seus membros. Esse é um momento extremamente fértil de produção de conhecimentos pelos estudantes, fundado não na reprodução de verdades acabadas, mas, sim, na expressão das reflexões e sensibilidades em movimento, amalgamando conhecimentos acadêmicos e os saberes da experiência. Momento coletivo de estímulo à manifestação de outras memórias<sup>46</sup>, de outros saberes – com a potência de transformar os colegas ouvintes em interlocutores.

O objetivo desse primeiro módulo é, pois, conhecer os discentes enquanto pessoas mais inteiras, portadoras de racionalidade e também de sensibilidades, estimulando-as a se posicionarem como sujeitos ativos, capazes de dialogar com a materialidade discursiva dos documentos focalizados, sem deixar de lado suas próprias perguntas, seus ideais, suas inventividades, suas vivências e/ou experiências. É visualizá-los como sujeitos que, no ato da leitura, conseguem, ao mesmo tempo, dialogar com seus colegas, com suas diferenças e contradições, traduzindo suas visões e sensibilidades por meio de linguagens artísticas. Rememoro, nesse momento, ricas experiências vividas em sala de aula, ao longo desses últimos anos, quando os estudantes, coletivamente, produziram pinturas, cenas teatrais – inclusive com o uso de marionetes, com a apresentação de pratos típicos brasileiros –, documentários, filmes, para expressarem suas leituras

dos documentos enfocados, os quais produziram intensos e, por que não dizer, apaixonados debates em sala de aula, com a ampla participação dos colegas discentes.

Para finalizar tal módulo, é proposta aos estudantes a constituição de um fórum de discussão, de modo a propiciar reflexões coletivas mais detidas no que se refere à tessitura discursiva das propostas e parâmetros focalizados. Essa é uma ocasião para se incentivar, por sua vez, a construção de posicionamentos plurais, pelos próprios alunos, face à problematização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo MEC, na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e seu atrelamento à economia de mercado, aos rumos neoliberais, cada vez mais radicalizados em nosso País. Momento, ao mesmo tempo, de se propiciar uma maior reflexão em relação à relevância da concepção thompsoniana de produção de conhecimentos históricos pelo aluno, a qual pode trazer à tona subjetividades, individuais/coletivas, muitas vezes culturalmente dissonantes, na leitura dos textos focalizados, presente, sobretudo, na Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 1986. Tal proposta, engendrada no fim do período militar, no governo estadual de André Franco Montoro, é importante reconhecer, expressa as lutas e resistências educacionais de professores – sobretudo do ensino de, então, primeiro grau, – em prol de um ensino de história questionador do *status quo*. Ensino de história que concebe os alunos e professores como sujeitos ativos na construção de suas histórias. Compreende-se, pois, o fato lamentável dessa proposta ter sido erradicada das escolas estaduais paulistas pela Secretaria Estadual da Educação, logo após a sua formulação<sup>47</sup>. Esse, igualmente, é o

momento para se problematizar o quanto tal concepção thompsoniana de produção de conhecimentos históricos apresenta-se diluída, apagada nesse documento oficial nacional.

Vale destacar, ao mesmo tempo, que a leitura desses textos oficiais, relativos às políticas curriculares, possibilita a percepção de que tais práticas educativas não devem ser compreendidas, apenas, como produções dos governos diretamente envolvidos (federal ou estadual). Tampouco devem ser captadas como determinações ou propostas exclusivamente externas às instituições escolares. Como nos lembra Straforini, “as práticas e as propostas desenvolvidas nas escolas são produtoras de sentidos para as políticas curriculares” (2011, p. 52). Esclareço ao leitor que, nesse momento da formação dos futuros docentes, na relação direta com as práticas de estágio por eles em desenvolvimento, reitero as potencialidades reflexivas dos conceitos de cultura escolar, produzidos por historiadores da educação, tais como Ivor Goodson (1990), André Chervel (1990), Dominique Julia (2001), bem como por educadores, como Jean-Claude Forquin (1993), além de psicopedagogos como Lev Vigotski (1979, 1984). Essas concepções, ao lado de tantas outras, tais como, saberes escolares, saberes docentes, trazem à tona dimensões mais relacionais e mais ativas, concernentes aos sujeitos produtores de conhecimentos escolares (tanto professores, como estudantes).

Os textos curriculares oficiais, portanto, são lidos como documentos historicamente datados e a figura do leitor – no caso, o professor, o estudante – é encarada como ativa na produção de outras artes de ler e de fazer (CERTEAU, 1994, p. 109), na constituição de outros saberes escolares.

Ao fim desse importante módulo, nessa trajetória disciplinar, face às experiências vividas em sala, já não somos mais uma classe constituída por uma profissional impessoal do ensino e inúmeros alunos anônimos, muitas vezes ultrapassando o número de 40 (quarenta). Constituímo-nos como um fórum de pessoas que têm nomes, visões de mundo, sensibilidades, próprias, singulares. Pessoas que, em suas diferenças de saberes, de experiências, de formação acadêmica, conseguem, nesse momento, estabelecer diálogos em busca de algumas metas em comum.

## **Segundo movimento**

*as teorias são ferramentas exploratórias do real*

(THOMPSON, 1981).

Com as questões levantadas nesse primeiro módulo, movendo nossas pesquisas e nossas sensibilidades, podemos partir em seguida para a abordagem de duas correntes teóricas que fundamentam as Propostas e Parâmetros Curriculares oficiais brasileiros, ora analisados, ou seja, o Marxismo Cultural Inglês (mais especificamente, textos do historiador Edward Palmer Thompson), e a Escola dos Annales, ou a chamada História Nova.

Nesse módulo, apresentamos as bases historiográficas para a formação desses futuros pedagogos, com o objetivo de lhes propiciar condições reflexivas de exercer a autonomia consciente, na produção de saberes docentes na área do ensino de história/geografia, nessa importante

etapa das séries iniciais. As contribuições que vêm dessas tradições historiográficas são focalizadas como possibilidades de revisita às noções fundamentais ora priorizadas. Noções de tempo, de espaço e de relações sociais são enfocadas em suas conexões com as imagens de professor, de discente, de documento histórico (como possível material didático), de verdade, de escola (de cultura escolar) e, sobretudo, de produção de conhecimento escolar nas séries iniciais. Portanto, as teorias historiográficas, ora focalizadas, serão estudadas em suas relações com as práticas curriculares propostas oficialmente pelos documentos analisados, bem como com propostas outras de ensino escolar, as quais serão investigadas e incentivadas a serem produzidas pelos discentes. Práticas reflexivas essas que devem mobilizar sujeitos mais inteiros, com seus saberes, disciplinares, interdisciplinares, escolares, e suas memórias. Assim, é importante destacar, caro leitor, que, nesse caso, concebemos as teorias como possíveis inspirações para a construção de práticas e saberes docentes. E essas inspirações devem ter como pressuposto a indeterminação do social. Ou, dito de outra forma, acreditamos que as teorias potencializam apenas um conjunto de perguntas e hipóteses, as quais, no ato da produção do conhecimento, são submetidas aos dados empíricos, à dimensão vivida.

Investigamos as contribuições teórico-metodológicas do historiador Edward Palmer Thompson, pela análise dos capítulos *A Lógica Histórica*, em *A miséria da teoria ou um planetário de erros* (1981), e *Tempo, Disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial*, na obra *Costumes em Comum* (1998). Na leitura do primeiro texto, analisamos, destacadamente, sua concepção de produção de conhecimento histórico como diálogo entre sujeito e objeto. No

segundo texto, discutimos como tal perspectiva de produção de conhecimentos efetivou-se numa proposta historiográfica voltada para a questão do engendramento da noção de tempo histórico, na passagem do antigo regime para o capitalismo, sobretudo na Inglaterra. Tais concepções de tempo são visualizadas como produções culturais instituídas pelas práticas sociais, conflituosas, plurais, não lineares, ou etapistas, nem, muito mesmo, progressistas, como o são as visões de tempo positivistas, amalgamando, muitas vezes, visões dominantes e resistentes. Concepções de tempo que não são apenas produto das práticas sociais, mas que, ao mesmo tempo, as instituem.

Trata-se de momento privilegiado para a problematização de algumas tendências culturais, fortemente presentes na contemporaneidade, também no que diz respeito à produção de conhecimentos escolares, a partir das contribuições thompsonianas. E. P. Thompson dialoga em seu texto, *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros*, produzido originalmente em 1977 e traduzido para o português em 1981, sobretudo com o Materialismo Histórico Dialético, ressignificando-o não como uma escola, mas como uma pluralidade de vozes em conflito, que argumentam em torno de uma tradição comum. Nesse movimento reflexivo, ao definir a “lógica histórica” como “um método lógico de investigação adequado aos materiais históricos”, pautado no “diálogo entre hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, de outro” (1981, p. 49), apresenta importantes subsídios para questionarmos rasgos estruturalistas, presentes nas obras de Louis Althusser e de Nico Poulantzas, bem como visões funcionalistas prevalentes nos trabalhos de Talcott Parsons. Ou, ainda, em sua busca da

reafirmação das relações dialogais entre sujeito e objeto no ato da produção de conhecimentos, nega visões de história estruturalistas, funcionalistas (as quais tendem a negar o polo objeto), de um lado, e historicistas e positivistas, de outro (que tendem a negar o polo objeto). Tais leituras thompsonianas são, também, uma oportunidade para nos determos sobre o combate que realiza às concepções banalizadas ou ortodoxas do Materialismo Histórico Dialético. Em especial, as economicistas, as mecanicistas, que acabam por compartimentalizar e hierarquizar o todo social. Leituras, muitas vezes, situadas numa relação de subserviência doutrinal com o próprio texto em que a figura do sujeito leitor é apagada.

Nesse percurso investigativo, voltamo-nos, novamente, para os textos das políticas educativas oficiais para perceber, em sua tessitura discursiva, como esses se colocam em relação a essa tradição historiográfica, isto é, se e como expõem, em sua escrita, as marcas dos sujeitos autores na produção, sobretudo, de sugestões programáticas para cada uma das séries, blocos ou ciclos, tendo assumido, pelo menos em nível introdutório, a busca de diálogo com tal tradição historiográfica. Nesse diálogo com as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de história nos primeiros anos de escolaridade, buscamos flagrar as contribuições, bem como as banalizações, as contradições educacionais ali presentes, produzidas a partir das leituras que tais documentos realizam das teorias thompsonianas.

Em seguida à análise da tradição Marxista Cultural Inglesa e suas contribuições para a produção de saberes docentes, na relação com os saberes discentes, oferecemos um tempo para os alunos se debruçarem em

relação aos documentos históricos de caráter literário, ou mais especificamente, à obra literária infantil de Ruth Rocha *O que os olhos não veem*, produzida em 1981. A proposta é que tal documento seja lido a partir da ótica do Marxismo Cultural Inglês, ou seja, como documento histórico, como produto do olhar, social e culturalmente situado, dos seus autores, no caso da socióloga Ruth Rocha, na relação com o ilustrador, José Carlos de Brito, e da Editora Salamandra, do Rio de Janeiro, no fim do período militar no Brasil. Esse é um momento extremamente instigante da disciplina, intitulado, por nós, de oficina, no qual os estudantes, em pequenas equipes, são estimulados, pela própria leitura dos textos literários, a moverem saberes da experiência, bem como saberes disciplinares outros, na produção dos saberes docentes. Saberes voltados para o trabalho com o ensino de história escolar, na relação com o de geografia escolar, nas séries iniciais. As questões propostas para tal construção de saberes transitam em torno dos seguintes eixos reflexivos: o texto literário trabalhado pode ser considerado documento histórico? Por quê? Como lê-lo no diálogo com as contribuições thompsonianas, relativas ao conceito de produção de conhecimento histórico? Como utilizar tal texto literário como material didático, no ensino da história e da geografia das séries iniciais?

A leitura em classe desse documento histórico é orientada para permitir um encontro prazeroso, reflexivo, criativo, entre o leitor e a obra literária. Encontro subjetivo, a partir das experiências próprias, plurais dos discentes, com a materialidade textual, tanto escrita como iconográfica, permitindo-lhes revisitar tanto as premissas thompsonianas de produção de saberes, por eles ressignificadas, como o possível diálogo com as suas

práticas de estágio, situadas em culturas escolares específicas, as quais desafiam a sua capacidade de criação de outras práticas docentes, dialogais com o universo das crianças focalizadas.

Os próximos encontros são reflexões sobre a História Nova e suas contribuições para o repensar das práticas do ensino de história, nas séries iniciais, enfatizando suas potencialidades para a busca de ruptura do ritmo maquínico da sala de aula, no que se refere, sobretudo, ao prevaletimento das tendências positivistas ou, mesmo, marxistas ortodoxas, muitas vezes existente nas culturas escolares em nosso País. Por meio da leitura do capítulo *Abertura: A Nova História, seu passado, seu futuro*, que compõe a obra de Peter Burke (1992), *A escrita da História: novas perspectivas*, estudamos seus pressupostos teórico-metodológicos, no que diz respeito à abertura de “novos” objetos, “novas” abordagens e “novas” linguagens no ensino de história escolar. Mais especificamente, imprimimos ênfase, dentre os “novos” objetos, às mentalidades (visões de mundo e sensibilidades), ao cotidiano (não às grandes abstrações), aos homens comuns, aos temas até então, em grande parte das vezes reservados à antropologia, à linguística: alimentação, corpo, gesto, imagem, mito, morte, festa, livro (leitura). Dentre os novos métodos, destacamos uma “nova” concepção de tempo (fundado no questionamento ao tempo linear, etapista, progressista, na valorização da pluralidade do tempo, bem como da dialética dos tempos, curto, médio, longo e do apreço pelo repensar da cronologia), de documentos (mais ampliados, não neutros, documentos/monumentos), de cotidiano histórico (a narração do dia a dia de homens inteiros), de verdade (como construção subjetiva, imaginativa), de mentalidades (não só como expressões, mas

também como instituintes do social). Além da busca do diálogo com outras ciências, dentre as quais a geografia, a economia, a sociologia, a política, a antropologia, a psicanálise e a linguística. Quanto à procura de “novas” linguagens, destaque à concepção da linguagem como cenário, mais aproximada do grande público.

Destacamos as contribuições desse movimento, e não escola, com três distintas fases, historicamente datadas, desde 1929 à contemporaneidade, considerado a “revolução francesa da historiografia”, mas, ao mesmo tempo, problematizamos o chamado “efeito Braudel” (DOSSE, 1992, p. 37), ou, em outros termos, a tendência das obras dos autores filiados a tal tradição, de se aproximarem, por vezes, do estruturalismo, (re)produzindo tendências, muitas vezes, generalistas, a-históricas.

Debatemos, então, as potencialidades da utilização dos contos de fadas como alternativa para o ensino de história e de geografia, nas primeiras séries de escolaridade. A leitura básica proposta para tal produção de saberes docentes é o capítulo *Histórias que os camponeses contam: o significado de mamãe ganso*, da obra *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa* (1986), do autor Robert Darnton, filiado à História Nova. O conto sugerido para tal oficina é o *Gato de botas* em duas versões: a versão setecentista, do aristocrata Charles Perrault, assessor do ministro Colbert, no reinado de Luís XIV, na França, e a versão oitocentista dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, professores, folcloristas, do território hoje considerado a Alemanha. Tais documentos são lidos tanto na relação com os pressupostos teóricos da História Nova – enquanto documentos/monumentos (parafraseando Jacques Le Goff, 1984, na relação com Michel Foucault), com

permanências e mudanças, instituídos (por) e instituindo relações sociais contraditórias, dentre outras possibilidades –, como no diálogo com suas práticas de estágio nas séries iniciais, em diferentes escolas. Mais uma vez, tal oficina é um convite aos estudantes, como pessoas inteiras, para moverem suas sensibilidades, suas visões de mundo, seus saberes plurais, de modo a produzirem, na relação com materiais mais aproximados do universo cultural infantil, “novas” possibilidades de ensino de história, e, também, de ensino de geografia. Possibilidades essas, nas quais o enraizamento espaço-temporal das experiências históricas focalizadas – considerando-se o jogo das forças sócio-político-econômico-culturais e a possibilidade de leitura ativa, de resignificação, por parte dos sujeitos envolvidos – é, também, um convite para o (re)encantamento das práticas docentes e para a (re)invenção dos saberes discentes.

Estimulamos, em seguida, os estudantes a voltarem a dialogar com as tessituras discursivas das Propostas Curriculares do Estado de São Paulo e do Parâmetro Curricular Nacional, para o ensino de história, nos primeiros anos de escolaridade, na relação direta com os pressupostos da História Nova. Mais uma vez, oportunidade de produção de percepções mais autônomas e criativas, porque fundamentadas em saberes teóricos, ao mesmo tempo entretecidos de saberes disciplinares outros, dos saberes da experiência, bem como dos saberes desenvolvidos nas escolas, ao longo dos estágios.

## **Módulo final**

um movimento de amálgama entre diferentes  
experiências, memórias e saberes, tanto individuais  
como coletivos

Dedicamos o último movimento da disciplina à focalização conjunta da Proposta Curricular da CENP (SEE), produzida no Estado de São Paulo em 1986, e, em seguida, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo MEC em 1997, ambos para o ensino de geografia, relativos aos primeiros anos da escolaridade. É digno de nota que, no caso do ensino de geografia, no Estado de São Paulo, não houve a substituição do documento curricular produzido em 1986 por uma nova Proposta Curricular, como ocorreu no caso do ensino de história.

A orientação para as leituras e produções de conhecimentos educacionais pelos estudantes, nesse momento pautada na discussão oral em classe e na apresentação de relatório escritos grupais, é realizada de maneira dialogal com os pressupostos teórico-metodológicos, já explícitos a propósito do trabalho por eles desenvolvido na relação com os documentos curriculares para o ensino de história. Nesse sentido, o que se pretende é se estimular nos alunos a compreensão do engendramento histórico das políticas públicas curriculares mais recentes – agora relativas ao ensino de geografia nas séries iniciais – de modo a fortalecer e estimular a produção de visões e sensibilidades mais dialogais (em relação tanto ao texto como a si próprio e a outros sujeitos) e autônomas. Visões e sensibilidades essas,

relativas ao trabalho educacional direcionado às crianças, tendo como eixo problematizador a dimensão espacial, na íntima relação com a temporal.

Como uma das contribuições teórico-metodológicas fundamentais ao enfoque da complexidade do trabalho escolar centrado nos fenômenos espaciais, destacamos, analiticamente, as produções do geógrafo brasileiro Milton Santos, as quais definem o espaço geográfico em seu papel ativo na dinâmica social. Dentre essas: *Uma tentativa de definição do espaço*, capítulo da obra *Por uma Geografia Nova*, produzida em 1979, e *O lugar e o cotidiano*, capítulo da obra *A natureza do espaço*, elaborada em 1996. Mais especificamente, tal autor define o espaço geográfico como um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações”, enfatizando que esses elementos compõem cenários variados que precisam ser entendidos pelos estudantes em sua dinamicidade espaço-temporal (SANTOS, 1984, 2002, p. 18). Nesse sentido, afirma, dentre inúmeras contribuições reflexivas, que a geografia deixa a desejar se não englobar o tempo em sua análise. A proposta apresentada é a de que não se pode separar espaço e tempo, que são conectados a partir da técnica, já que o trabalho não ocorre sem tempo nem espaço. A técnica é uma forma de tornar o tempo materializado, permitindo que espaço e tempo sejam intimamente articulados (SANTOS, 1997, p. 49-59).

Enfatiza Santos, dentre outras considerações, que as antigas noções de centro e periferia já não se sustentam, pois o centro poderá estar situado a milhares de quilômetros de distância, e a periferia poderá abranger o planeta inteiro. Daí a correlação que flagra entre espaço e globalização, a qual só foi plenamente possível com o progresso tecnológico. Para contrapor-se à

realidade de um mundo movido por forças dominantes, impõe-se, para o autor, a força do lugar, que, por sua dimensão humana, tem a potencialidade de anular os efeitos perversos da globalização. Segundo suas palavras,

o lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 1997, p. 322).

Ainda na relação com o pensar histórico, proposto pelas tradições historiográficas trabalhadas na disciplina, ou seja, o Marxismo Cultural Inglês e História Nova, a qual, por sua vez, mantém relações com a chamada Geografia da Percepção<sup>48</sup> – trazendo à tona como maior vigor a categoria cultura, como sinônimo de visões de mundo e de sensibilidades, que não apenas expressam, mas instituem o social –, os estudantes são motivados a ressignificarem os saberes acadêmicos, na relação com outras leituras e conhecimentos. Conhecimentos disciplinares, interdisciplinares, escolares ou, ainda, suas memórias. Nesse sentido, dentre outros, o conceito de lugar é enfatizado, como uma dimensão que não existe por si mesma, mas que é produção cultural plural, instituída pelas práticas sociais, atravessadas pelas guerras de símbolos. Neste sentido o conceito de lugar configura-se como “campo de lutas”, e os alunos, em meio a tais lutas, são convidados “a encontrar outros entendimentos e outras poesias nas coisas expostas aos nossos olhares no dia a dia”, produzindo suas próprias versões sobre esses lugares. (OLIVEIRA JUNIOR, 2011, p. 14,33).

O objetivo fundamental desse módulo é mediar as produções de saberes docentes, pelos estudantes, voltados para o trabalho escolar com a dimensão de espaço, inteiramente articulada à de tempo. Para tal, é organizada mais uma oficina, apoiada agora na leitura dos trabalhos da geógrafa Maria Elena Simielli, *Primeiros mapas. Como entender e construir* (quatro volumes), publicados em 1993, bem como na análise do capítulo, elaborado pela educadora Lana Mara de Castro Siman, intitulado *A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem*. Este capítulo compõe a obra *Quanto tempo o tempo tem!*, organizada por Vera L. S. De Rossi e Ernesta Zamboni, em 2003.

Esse é mais um importante espaço-tempo disciplinar, que é proporcionado aos estudantes, mobilizando-os a entretecerem diferentes fios cognitivos e sensíveis, potencializados ao longo de toda a disciplina. Considero esse entretecer como possibilidade de mover percepções, no sentido bergsoniano (BERGSON, 1990, p. 15, originalmente em 1896). Ou seja, mais do que produzir compreensões racionais, a articulação de diferentes saberes acadêmicos, relativos, especialmente, à história e à geografia escolar, de diferentes saberes escolares (constituídos na relação direta com as práticas de estágio) e saberes da experiência, tal movimento reflexivo permite a produção e a incorporação de sentidos. Sentidos, próprios, singulares, não apenas racionais, mas sensíveis, vividos na dimensão do próprio corpo.

Dentre as possíveis percepções elaboradas pelos discentes, destaca-se, nessa finalização da disciplina, que não se trata de negar, na mediação docente com crianças das séries iniciais, a importância das aquisições das

noções operatórias do tempo e espaço físico. Ou, em outros termos, a produção pelas crianças dos saberes espaço-temporais no mundo da escola, envolve muito mais do que saber lidar com referenciais relativos à localização e orientação, necessários para se situar na espacialidade geográfica, tais como os conceitos de perspectiva, de proporcionalidade, quantidade, posição, distância, direção, dentre outros. Da mesma forma, a capacidade de ordenação, sucessão, duração, simultaneidade e de quantificação do tempo, necessárias para lidar com a temporalidade histórica, não são suficientes para o seu alcance. A apreensão dos sentidos do tempo e do espaço envolve muito mais do que o domínio das medidas do tempo e do espaço; envolve o sentido de historicidade, intimamente articulado ao de espacialidade – “um sentimento de existência no passado, assim como no presente, um sentimento de estar na história, tal como o assinala John Foster” (SIMAN, 2003, p. 123). Ao mesmo tempo, no diálogo com o trabalho da educadora Siman, ora analisado, fica nítido que “não se trata de negar que a capacidade de pensar em história” (e, podemos ampliar, nas ciências humanas, em geral) “é acompanhada da aquisição da noção de reversibilidade e reciprocidade, que proporcionam a descentração, a saber, a capacidade de se pensar em relação aos outros, ou considerar a reciprocidade dos pontos de vista” (...). Mesmo porque, “a ausência de capacidade de se descentrar compromete o estabelecimento das relações entre história individual e a História”, enfatiza a educadora (SIMAN, 2003, p. 123).

Ainda na relação com a leitura dos textos básicos indicados no presente módulo, a questão de como enfrentar o desafio de desenvolver as noções espaço-temporais com crianças das séries iniciais, ou seja, com idade

variando entre 7 (sete) e 10 (dez) anos, foi o mote da produção dos conhecimentos dos discentes. As contribuições dos textos focalizados – especialmente, os de Maria Elena Simielli e de Lana Mara de Castro Siman – explicitam que o desenvolvimento dos sentidos do tempo e espaço não é imediato ou espontâneo, mas que a sua aquisição se dá ao longo do próprio desenvolvimento cognitivo das crianças. Daí a importância do trabalho docente nesses primeiros anos de escolaridade, mesmo antes de as crianças terem finalizado o período do pensamento operatório concreto. Segundo Jean Piaget (1996, originalmente produzido em 1946), as crianças, nesse estágio de desenvolvimento cognitivo, são capazes de classificar, ordenar, quantificar, localizar, orientar-se, estabelecer relações entre o antes o depois, distinguir os elementos que estão ou não em relação entre si, de considerar os vários aspectos de uma mesma situação, ao mesmo tempo; para tal, contudo, acham-se submetidas às visões imediatas e ao mundo das experiências concretas.

As sugestões apresentadas pelas autoras, elencadas neste módulo, no sentido de como estimular crianças na educação escolar a construírem as noções de espaço (no caso de Simielli) e de tempo (no caso de Siman, a partir de uma experiência com diferentes tipos de petecas, numa atividade com alunos do 2º ano do primeiro ciclo, do Centro Pedagógico da UFMG, em 1999) , não têm sido lidas pelos discentes como receitas prontas *a priori*, a serem aplicadas nas escolas. Ao contrário, têm despertado nos discentes inúmeras perguntas e inquietações, movimentando os seus conhecimentos, tecidos ao longo da disciplina, na relação com outros saberes, com outras memórias, outras experiências, inclusive constituídos nos estágios nas

escolas, em grande parte das vezes no Município de Campinas. Como lidar com tais obstáculos, inerentes ao nível de desenvolvimento das estruturas mentais infantis, de modo a propiciar que ampliem, cada vez mais, o seu entendimento sobre o mundo histórico-geográfico? Nesse sentido, na relação com as sugestões analisadas, os discentes são convidados a ressignificarem as leituras, já realizadas por eles, em grande parte das vezes, no Curso de Pedagogia, das obras de Lev Vigotski. As produções desse psicopedagogo permitem-nos rever a relação entre os processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Para esse autor,

a aprendizagem é um processo sócio-histórico, mediado pelas culturas e onde se atribui, à interação entre o adulto e a criança e destas com os seus pares e à ação da escola, o papel de impulsionar o desenvolvimento cognitivo. Nesta perspectiva, os estágios ou etapas de desenvolvimento propostos por Piaget representariam as capacidades reais das crianças e não suas capacidades potenciais, ou seja, aquelas que poderiam vir a ser desenvolvidas se as crianças fossem submetidas a um processo de ensino que as faça avançar em direção a etapas posteriores (SIMAN, 2003, p. 126).

Nesse sentido, muitas das visões piagetianas relativas aos estágios de desenvolvimento cognitivo podem ser ressignificadas na relação com o que Vigotski chama de “zona de desenvolvimento proximal”.

Ainda na relação com as reflexões educacionais, tecidas até então nessa disciplina, os discentes têm a oportunidade de se posicionar face à potencialidade da introdução das crianças ao raciocínio histórico e geográfico, a partir das experiências e reflexões sobre o tempo e espaço vividos por elas, propiciando-lhes percepções – próprias, singulares –

relativas à historicidade, imbricada à espacialidade, de sua própria vida, inclusive segundo graus crescentes de complexidade (SIMAN, 2003, p. 116). Introdução essa que implica em operações cognitivas e afetivas de natureza diversa, desde o rigor analítico no tratamento das fontes, com base em hipóteses conceituais, a capacidade de compreender as permanências e rupturas (entre o presente, passado e futuro), a capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social, incluindo o espaço, em contextos sociais diversos, a ampliação da sua dimensão de ser (como ser racional e sensível), a inclusão do outro em suas sensibilidades, a percepção de sua identidade social, bem como intuições e sensibilidades outras, plurais.

Portanto, na relação com as perspectivas metodológicas adotadas nessa disciplina, os futuros docentes foram orientados e estimulados a visualizarem o ato de produção de saberes escolares como um movimento de amálgama entre diferentes experiências, memórias e saberes, tanto individuais como coletivos.

## **Avaliar é refletir sobre a disciplina**

a verdade é filha do tempo, não da autoridade

(BERTOLT, *Galileu, Galilei*, 1937 a 1956).

As avaliações dos discentes, na relação com as minhas próprias como docente, são produzidas de modo contínuo, ao longo de toda a disciplina. São essas tecidas, fio a fio, com delicadeza e persistência, com o objetivo de avançarmos na compreensão profunda das relações que estabelecemos com

os estudantes, incentivando-os a se posicionarem como sujeitos sociais conscientes, historicamente situados, mas também plenos de subjetividade, no ato de produção de seus saberes docentes, voltados às crianças. Nas trilhas de Peter Gay, é importante reconhecer que a garantia da “objetividade” do trabalho de produção de conhecimentos é a plena subjetividade do pesquisador, no nosso caso, do estudante, futuro docente. Ou seja, sua paixão, sua afetividade, sua psique.

Assim, ao longo da trajetória da disciplina, propomos, aos discentes, diferentes produções, articuladas aos temas desenvolvidos, orientadas a serem tecidas (e são também lidas por mim) como expressões das suas experiências cognitivas mais amplas, racionais e sensíveis. Inicialmente, a produção de narrativas escritas grupais, relativas aos documentos curriculares oficiais sobre o ensino de história, acompanhadas de apresentações artísticas oralizadas, para expressar tais leituras; no mês seguinte, fichamento individual de um dos textos focalizados de Edward Palmer Thompson; no terceiro mês, produção escrita em equipe, relativa às potencialidades dos contos de fadas para o trabalho escolar com crianças, e, em meados do último mês, narrativa escrita grupal sobre os documentos curriculares oficiais do ensino de geografia. O trabalho individual final, entregue nos últimos dias da disciplina, é a elaboração individual escrita de uma proposta “alternativa” de ensino de história e de geografia, para uma das séries iniciais da Educação Básica, com fundamentos teórico-metodológicos explícitos, e que produza movimentações de compreensão racional e sensível.

Nesse processo de avaliação mais amplo (talvez, muito mais de rememoração), reconheço que o fio fundamental de toda a tessitura da disciplina seja a educação das sensibilidades. Educação das sensibilidades ou dos sentidos, como noção produzida no diálogo com os ensaios de Walter Benjamin (dentre os quais, *Paris, capital do século XIX*, produzido originalmente em 1935 e recentemente publicado em 1985), e as obras do historiador Peter Gay (1988). Para esses estudiosos, tal imagem ou noção é produto e, ao mesmo tempo, produtora de práticas sociais, historicamente datadas, dentre as quais a escola configura-se, apenas, como uma delas. Imagem essa engendrada no jogo das relações de poder ou nas batalhas de percepções (GAY, 1988, p. 36), também historicamente produzidas. Em Benjamin, a inspiração para o trabalho educacional com tal imagem, estende-se, também, para a “percepção”, agora no sentido bergsoniano, de que na sociedade moderna capitalista (hoje radicalizada) prevalecem práticas educativas voltados para o forjar do “olhar armado” (visualizado como necessário ao homem moderno, economicamente ativo, mas politicamente dócil), em detrimento dos demais sentidos. Em ambos os autores, fica o convite para focalizarmos tal imagem ou conceito, via dimensão mais ampliada das pessoas envolvidas – tanto sob o ponto de vista físico e psíquico como sob o ponto de vista social –, apresentando-as como portadoras de sensibilidades e de racionalidades, dimensões conscientes e inconscientes, lembranças e esquecimentos.

Nesse sentido, ao longo do semestre, os alunos são convidados a perceber as potencialidades de se construir outra racionalidade, “estética” (MATOS, 1989, p. 23-26), dissonante, alternativa, vislumbrada pelo próprio

encaminhamento da disciplina. Partimos dos documentos normativos, e nos conduzimos em busca de possibilidades mediadoras da produção, pelos discentes, de saberes e conhecimentos mais autônomos, nas áreas do ensino de história e de geografia escolares. Áreas sempre pensadas de forma articulada, isto é, a partir das noções de conhecimento das humanidades, em que os conceitos de tempo e de espaço formam uma totalidade.

Racionalidade mais comprometida com as experiências vividas dos sujeitos envolvidos – estudantes, futuros docentes das séries iniciais, e as crianças – visualizados como pessoas mais inteiras, portadoras de sentidos também mais ampliados. Pessoas que, no ato de produção de seus saberes docentes, escolares, são estimuladas a revisitar suas próprias experiências, sensibilidades e memórias, de modo a incluírem o outro, o diferente, também situado no tempo e no espaço. Pessoas essas que, apesar das suas incertezas, reconhecem e afirmam, no movimento de produção de conhecimentos, a ousadia de propor, acreditar, ressignificar, transformar, produzir na relação com.

Racionalidade tecida conjuntamente, sempre aberta às reconfigurações, propostas pelos múltiplos sujeitos, permitindo revistar a inserção das pessoas na esfera pública, problematizando a tendência prevalecente de sobreposição da dimensão privada sobre a coletiva, a pública. Racionalidade, ainda, capaz de engendrar relações mais dinâmicas entre as diferentes pessoas – professor, alunos, outras figuras da cultura escolar e extraescolar –, nas práticas de produção de saberes, elaborando, criativamente, amálgamas entre os diferentes conhecimentos e questionando

as práticas educativas hierarquizadoras, que têm prevalecido, muitas vezes, em nosso País.

Enfim, fica aqui, em aberto, o convite, a provocação, para a produção de uma racionalidade estética, concebida como condição para a autonomia e emancipação dos professores e alunos, porque promotora de múltiplas e ambivalentes formas de pensar e de sentir, associadas ao viver, aos possíveis enraizamentos espaço-temporais dos sujeitos envolvidos.

Por último, reconheço que a autoria dessa disciplina deve ser estendida, especialmente, a todos os graduandos do Curso de Pedagogia, os quais têm compartilhado a tessitura dessa *aventura*, não só de produção de conhecimentos, mas de sensibilidades.



# **CONTAR A AULA, REENCANTAR A ESCOLA, (RE)INVENTAR A IMAGEM DE PRODUÇÃO DE SABERES DOCENTES<sup>16</sup>**

Maria Carolina Bovério Galzerani

## **Introduzindo o ensaio**

“Pipocas pedagógicas”! Deparamo-nos perante produções pedagógicas extremamente inventivas, relativas à cultura escolar. Imagens a contrapelo (BENJAMIN, 1940, hoje publicada em 1986), no que se refere a ser professor, a ser aluno, à produção de saberes docentes.

Nesse ensaio, proponho-me a focalizar tais elaborações dos professores Marcemino Bernardo Pereira e Cristina M. Campos, na relação com outros docentes, percebendo as imagens que suscita, os abalos que provoca, os movimentos que instala, as posturas cristalizadas que desinstala, sobretudo no que diz respeito à representação de produção de saberes docentes e escolares.

Para compreender de maneira dialogal as “pipocas”, é preciso inicialmente situá-las historicamente. Foram engendradas por dois

---

<sup>16</sup> Publicado originalmente em: CAMPOS, C. M.; PRADO, G. V. T. **Pipocas Pedagógicas. Narrativas outras da Escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 83-94.

professores de história da escola pública (municipal) da cidade de Campinas (SP), com mestrado em educação (pela F.E./Unicamp), hoje doutorandos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). Foram engendradas a partir em 2008, num momento cultural considerado de “crise” da escola, com todos os desafios e as potencialidades de ruptura que as crises, tendencialmente, oferecem.

Os professores, seus autores, da mesma forma que Platão, acreditam que, para ensinar, necessita-se de Eros. Afirmam eles “temos que ter uma relação de afeto com os alunos, o resto a gente pensa depois!!!”. Portanto, o Eros aparece não apenas como inspiração para o ato de ensinar, mas, sobretudo, na relação com as pessoas dos alunos. E isso faz toda a diferença! Ou seja, se trata de professores que optam por se situar no absoluto dos seres humanos, em sua atuação profissional, e não no absoluto da razão técnica, instrumental, a qual, em grande parte das vezes, prepondera na cultura escolar dominante. Essa última imagem foi produzida na relação com o trabalho do educador espanhol, dedicado à formação de professores, José Contreras (2002).

É claro que os professores focalizados colocam, em ação, o “machado afiado da razão” – como afirma Walter Benjamin – para produzir suas “rememorações”, relativas ao ato de ensinar/aprender no mundo da escola. Mas o utilizam de maneira especial, ressignificando o próprio sentido da racionalidade docente, na relação direta também com um grupo de pesquisa especial do qual fazem parte na F.E./Unicamp, o GEPEC.

Mas, nos perguntamos, que maneira especial é essa de produzir saberes docentes, escolares?

Que racionalidade dissonante é essa?

A seguir, passo a ler as “pipocas pedagógicas” elaboradas pelos professores aqui presentes como “correspondências” (no sentido baudelairiano) do pensamento de Walter Benjamin, filósofo alemão/judeu, crítico de arte, especialista em linguística, que articulou o marxismo à Escola de Frankfurt, ao judaísmo heterodoxo.

Esse filósofo viveu entre os anos de 1892 e 1940, na Europa, e produziu questionamentos e, ao mesmo tempo, alternativas em relação à grave crise sócio-político-cultural da modernidade capitalista do início do século XX, explícita na ocorrência de duas guerras mundiais, em meio a totalitarismos de toda ordem, os quais originaram tantos horrores no que respeita às vidas e às relações humanas destruídas, esfaceladas, partidas! Face a esse caos social, esse filósofo conseguiu fazer de sua angústia fonte de esperança, de humanização e de “salvação”, articulando densidade reflexiva a uma linguagem plena de poesia. A obra benjaminiana a ser focalizada é o ensaio *Teoria do conhecimento, teoria do progresso*, parte da obra inacabada, intitulada *Passagens*, produzida entre os anos de 1927 e 1940 (traduzida para o português em 2006).

Por que leio as pipocas como “correspondências” ao pensamento benjaminiano? Basicamente porque há um encontro dessas produções atuais com o filósofo berlinense, nessa viagem (*Erfahrung*) de buscas, tanto de questionamentos em relação à modernidade cultural hoje radicalizada (também no universo da escola), quanto de esforço de elaboração de alternativas docentes, capazes, igualmente, de fazer da angústia, da insatisfação, novas possibilidades, novas esperanças!

## **As Mônadas**

[...] descobrir na análise do pequeno momento singular o cristal do acontecimento (Walter Benjamin, N2, 6, 1927).

[...] a escrita das pipocas é exercício de formação continuada porque nos põe a pensar sobre estes pequenos eventos dialogados, estes fragmentos de conversa do cotidiano da escola que nos tocam porque nos dizem algo sobre nós mesmos, sobre nossas práticas, sobre os alunos, sobre a escola. [...] (Marcemino Pereira).

[...] Você me inspira a tentar escrever sobre pequenos gestos, palavras e cenas que mostram quem são as crianças, como pensam e elaboram ideias nos diálogos com os colegas e com a prô! [...] (Maria Fernanda Buciano).

Pois bem, leio as “pipocas pedagógicas” como mônadas, ou seja, como pequenos fragmentos ou miniaturas de sentido, muito próximas à concepção imaginada por Benjamin na relação com o físico seiscentista Leibniz. Mônadas que têm como característica serem produções sintéticas, rápidas, adequadas a um tempo concebido, igualmente, como passagem rápida, urgência. Mônadas que como pequenos cacos de um vaso de porcelana têm a potencialidade de propiciar a compreensão mais ampla do todo, portanto, muito diferentes dos fragmentos concebidos em moldes positivistas.

Marcemino e Cristina, na relação com os colegas docentes, entregando-se a objetos singulares, vividos no cotidiano de suas atividades docentes, num “delicado empirismo”, concebendo a essência não por trás ou acima das coisas, mas nas próprias coisas, registram-nas, produzindo “saberes sensíveis”, atentos às experiências vividas na escola com seus

discentes. Nessas elaborações, trazem a irrupção do fragmento, como possibilidade de estilhaçar a linearidade do caminho muitas vezes prevalecente na cultura escolar (bem como acadêmica), no que diz respeito à produção de saberes docentes.

Refiro-me a uma linearidade que implica em uma lógica pautada na concepção de começo, meio e fim, artificialmente tomada como natural e pautada em contiguidade forçada, lógica em grande parte das vezes hierarquizadora, compartimentalizadora, maniqueísta, desprovida de contradições e ambivalências, e apresentada como verdade absoluta.

Nas palavras de Walter Benjamin, a ruptura de linearidade possibilita “preservar os intervalos da reflexão” (N1, 3), arrancando o fenômeno do movimento *continuum* e possibilitando sua explosão como mônada – diriam Marcemino e Cristina, como “pipoca”.

Quanto à imagem de “explosão”, Benjamin a compõe dialogando de perto com o movimento surrealista, que se fundou na procura de outras palavras, palavras outras, para se afastar de um formalismo linguístico homogeneizador.

## Imagens dialéticas

a imagem dialética é uma imagem que lampeja” (BENJAMIN W., n. 9,7, 1927).

[...] ao mesmo tempo, quando postados na rede (estes fragmentos de conversa), por conta também do diálogo que se estabelece, giram o nosso olhar para um novo foco, constroem-se outros sentidos por meio das palavras do outro[...]. (Marcemino Pereira).

[...] Cada pipoca estourada e saboreada no grupo nos informa e nos forma, nos obriga a questionar e a rever nossas práticas a cada momento da aula, humanizando as relações da escola através do olhar do outro [...]. (Cristina Campos).

Os professores, ora focalizados, em suas “pipocas” trabalham com imagens que lampejam, ou que dançam, diria Nietzsche, aliás, no qual Walter Benjamin também se inspirou.

Imagens plenas de contradições e de movimentos de negação de um polo para a sua própria afirmação. Imagens que entrecruzam o ocorrido no passado e o agora da elaboração. E é justamente na *agorabilidade*, como íntima relação entre o passado, o presente e o futuro – dimensão essa afirmadora do “despertar” no momento presente – que as mônadas, as pipocas têm a potencialidade de serem lidas a contrapelo, ou seja, na direção oposta às relações culturais dominantes, produzindo descontinuidades, rupturas, invenções.

Os movimentos dialéticos das representações colocadas em ação, da mesma forma que os silêncios, os intervalos de sentidos, os inacabamentos dos fragmentos, abrem brechas de sentido, para que o leitor (professor, aluno, nas listas de discussão *on-line*, ou em classe) adentre as imagens, não como espectador passivo, muitas vezes perdido no interior de si mesmo, mas como autor com arte. Ou seja, como portador de sensibilidades e experiências igualmente inventivas.

## Progresso

[...] O conceito de progresso deve ser fundamentado na ideia de catástrofe. Que “as coisas continuam assim” – eis a catástrofe [...] ( BENJAMIN W., N9a, 1, 1927. In: **Passagens**, 2006).

[...] não lemos os alunos junto com os professores, é sempre na dicotomia, um e outro; na sala de aula nem sempre é assim, nem sempre tem de um lado os alunos e de outro o professor, temos montes de lados. não proponho um professor explicando o texto do aluno, explicando o que o aluno queria ter dito ou coisa assim, mas junto [...] (Glória Cunha).

[...] todas as vezes que fugia do padrão da escola e viajava pelo mundo com meus alunos seguia o caminho correto [...] (Cristina Campos).

[...] Sabe que to até achando que de repente a escola tem futuro mesmo. Não essa trilha conhecida, como vc falou tão bonito no último encontro, mas uma trilha escrita, arranjada e executada por heróis, piratas, e ETs da Mafê e isso muito me alegra. [...] (Cristina Campos).

[...] olhar a escola através do olhar de um pequeno grande homem [...] (Cristina Campos).

[...] Entre os gêneros que trabalho, o que mais gosto é quando eles articulam os "conteúdos" da disciplina com memórias de família, com as histórias contadas pelos colegas durante a aula e também as histórias que eu conto. São textos em que a memória é tratada como argumentação. São textos de muita densidade emotiva, é o trabalho da voz, com certeza [...]. (Marcemino Pereira).

[...] Agora vejo que não deveria ter respondido tão categoricamente que ogros não existiam. Eu, Professor de História, não poderia jamais fazê-lo porque compliquei demais o tempo, a ponto de esvaziá-lo totalmente dessa sofisticação pela simplicidade que é a fantasia [...].  
(Marcemino Pereira).

Nas trilhas tão conhecidas, cristalizadas e desgastadas da cultura escolar, o ideal de progresso apresenta-se como um movimento educacional que vai do “senso comum” aos saberes científicos, quase sempre compreendidos como apartados das experiências plurais e centrados muito mais na racionalidade e não nas sensibilidades.

Walter Benjamin, em sua obra, alerta-nos em relação à configuração de tal ideia de progresso, intimamente articulada à modernidade capitalista, no presente caso radicalmente moderna. Concepção essa, não como natural, ou psicologicamente compreensível, como em grande parte das vezes a encaramos, mas como catastrófica, justamente porque produtora de práticas hierarquizadoras e dicotômicas, no que diz respeito aos saberes docentes e discentes. Práticas, por sua vez, responsáveis pelo prevaecimento de vivências automatizadas, individualistas, esgarçadas educacionalmente, destituídas de sentido, tanto para o professor como para o aluno. Práticas, ainda, produtoras não apenas de saberes disciplinares partidos, mas de homens, mulheres e crianças partidas!

Os professores, ora focalizados, na elaboração de suas pipocas pedagógicas, estão alertas em relação à tal catástrofe e buscam pequenas alternativas de superação, pela prática de rememoração das suas atuações professorais. Encadeando o presente e o passado, ressignificam e firmam

imagens e responsabilidades relativas ao ato de ser professor. Ato que segundo eles envolve a produção de intensas e dinâmicas relações entre diferentes e não hierarquizados saberes. Diferentes saberes docentes, diferentes saberes discentes. Saberes escolares, fundados, sim, na racionalidade, mas que não dispensam o afeto, as emoções, a imaginação, os sonhos. Saberes docentes e escolares, sempre inacabados, sempre abertos ao repensar, à resignificação, e que sempre devem estar articulados ao encadeamento das temporalidades, de maneira a reencantar o próprio presente.

Para Walter Benjamin, o verdadeiro progresso é a interferência no curso do tempo, implicando na rejeição da ideia de que as coisas vão acontecer inevitavelmente, de acordo com os rumos previamente definidos. O verdadeiro progresso é atividade, movimento e mudança. Perder a oportunidade de agir é catástrofe; o progresso seria a primeira medida revolucionária.

Os professores, ora em foco, não perderam a oportunidade de agir e, na produção de suas pipocas pedagógicas, vêm elaborando micro revoluções!

## **Montagem – o todo**

[...] até que todo o passado seja recolhido no presente em uma apocatástase histórica (BENJAMIN, W., N1a, 3; 1927).

[...] a história é o objeto de uma construção, cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio e, sim, o tempo do agora [...] (BENJAMIN, W., G.S.I., 701)<sup>49</sup>.

ao escrever pipocas sobre o cotidiano dos meus alunos, nós estávamos fazendo história e dividindo-a com outros, que por serem leitores também faziam história (Cristina Campos).

É um enorme desafio falar de uma experiência tão intensamente dialogada e coletiva, como é a escrita das Pipocas Pedagógicas e manter, ao mesmo tempo, as singularidades de seus autores. [...] Um texto desta natureza resiste a qualquer tentativa de fechamento, mas precisa ser finalizado. Na verdade, precisa dizer das lições que temos tirado desta experiência" [...] (Marcemino Pereira).

Para Benjamin, a montagem de um texto implica na inserção das outras vozes no seu discurso, dizendo *com* outros autores, produzindo conhecimentos *na relação com eles*. Para isso, utiliza os "resíduos", incorporando outras vozes no seu dizer. O mesmo processo se dá com o conhecimento histórico: as imagens do passado se sobrepõem e ficam interligadas pela montagem. E essa montagem é constelar: os fragmentos se aproximam e se afastam em pontos diversos e têm múltiplas possibilidades de contato. Entre eles, há espaços e descontinuidades.

Pois bem, a montagem das pipocas, bem como do texto de Marcemino e de Cristina, apresentam uma nítida correspondência com tal imagem de constelação, proposta pelo filósofo berlinense.

É nítida, nas pipocas e no texto, a inserção de uma pluralidade de vozes, via, por exemplo, incorporação de *e-mails* de professores do grupo GEPEC, vozes que dialogam entre si, ampliando vigorosamente a concepção de autoria do próprio texto. É nítida, igualmente, a recusa de contiguidade,

de linearidade e da causalidade, permitindo, no ato de leitura, relações mais dinâmicas entre o passado descrito e o presente lido.

Segundo Benjamin, ao recolher os resíduos do passado e transformá-los em imagens, o historiador dialético poderia propiciar a reconstrução do todo, ideia presente no conceito de apocatástase. Tal conceito foi cunhado por Orígenes, na Grécia Antiga, e remete à origem, à reunião das almas no paraíso, na Idade Média, tal ideia foi considerada herética pela Igreja Católica, pelo seu caráter diluidor das relações hierárquicas, também no que concerne à salvação.

Poder-se-ia pensar, no caso da presente produção textual e no caso das pipocas pedagógicas, que o ato de produção de conhecimento docente/escolar – como montagem de muitas vozes, sem linearidades, causalidades, mas com muitos intervalos e discontinuidades – (re)configurou profundamente suas bases, delineando imagens coletivas, dissonantes, constelares?

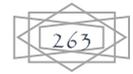
Respondo que sim!

São imagens plenas de uma racionalidade estética, elaboradas por professores que se percebem nesse ato como fazedores da história, na relação direta com os leitores, igualmente fazedores da história.

Imagens que se apresentam narrativas – também no sentido tradicional das narrativas, focalizadas por Benjamin –, abertas sempre à resignificação e comprometidas com o oferecimento de conselhos, capazes de estimular a continuidade da história no presente, pelo próprio professor ou por outrem.

*Imagens que lampejam:*

*ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades*



Imagens políticas, que estimulam a todos nós docentes, a “despertar”, também no sentido benjaminiano, transformando os nossos sonhos em utopias!



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. **Terminologia filosófica II**. Madrid: Taurus, 1987.

ADORNO, Theodor. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.

AGUIRRE ROJAS, Carlos Antônio. **La historiografía en el siglo XX**: Historia e historiadores entre 1848 y 2055. Barcelona: Editorial Montesinos, 2004.

ALMEIDA, Célia M. de Castro *et al.* Professores da universidade e da escola básica: parceiros no ensino e na pesquisa. **Pro-posições**, Campinas, v. 1, n. 4 (31), p. 43-55, mar. 2000.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

ARIÈS, Philippe; CERTEAU, Michel de; LE GOFF, Jacques; LADURIE, E. Le Roy; VEYNE, Paul. A História. Uma Paixão Nova (mesa redonda). *In*: **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1986.

AYFRE, Antoine. **Conversion Aux Images?** Paris: Denoel, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BARTHES, Roland. O discurso da história e o efeito de real. *In: O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. *In: ABREU, Márcia (org.). Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 529-571.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte no tempo de suas técnicas de reprodução. *In: VELHO, Gilberto (org.). Sociologia da arte IV: Walter Benjamin, Theodor Adorno & Lucien Goldman*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985a.

BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. *In: KOTHE, Flávio; FERNANDES, Florestan (org.). Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Ática, 1985b. p. 30-43.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. Rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a.

BENJAMIN, Walter. Sur le langage et sur le langage humain. *In: Mythe et violence*. Paris: E. Denoël-Gonthier, 1987b.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III**. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana**. Lisboa: Relógio d'água, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2006.

BERGSON, Henri. A consciência e a vida. *In: Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BERGSON, Henri. **Memoria y vida**. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BICHARA, Márcia Poli; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Discriminações em sala de aula: memórias, histórias e ensino de história. *In: GALZERANI, M. C. B.; MARTINS, M. do C.; PIMENTA, H. R.; ROSSI, V. L. Z. DE; ZAMBONI, E. (org.). Memórias e histórias da escola*. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2008. p. 149-171.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, p. 471-473, set./dez. 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.

BOLLE, Willi. **Fisiognomia da metrópole moderna**: Representação da história em Walter Benjamin. São Paulo: Edusp, 1994.

BOLLE, Willi. Cultura, patrimônio e preservação. *In*: ARANTES, Antonio Augusto (org.). **Produzindo o passado**. Estratégias de construção do patrimônio cultural. São Paulo: Editora Brasiliense: Secretaria de Estado da Cultura: CONDEPHAAT, 1984. p. 11-23.

BOLZ, Norbert. É preciso teologia para pensar o fim da história? **Revista USP**, São Paulo, n. 15 (Dossiê Walter Benjamin), p. 26-32, set/out/nov. 1992.

BORNE, D. Où en est l'enseignement de l'histoire? **Le Debat**, Paris, n. 110, p. 167-176, 2000.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. São Paulo: T. A. Queiroz Editores, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Fundamental. **Definição de critérios para avaliação de livros didáticos**. Brasília: Fundo de Assistência ao Estudante (FAE), Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Unesco, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio**: Área de História. Brasília: Ministério da Educação, 1997-1998.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries).** Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais – Educação Básica.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de Livros Didáticos 2007: História: séries iniciais do ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRECHT, Bertolt. **Teatro completo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.6, 1991.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Representações iconográficas em livros didáticos de história.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2003.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales, 1929-1989: a Revolução francesa na historiografia.** São Paulo: Unesp, 1991.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: Novas Perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (org.). **História Social da Linguagem.** São Paulo: Editora Unesp: Cambridge University Press, 1997.

BUTLER, Thomas (org.). **History, culture, and the mind.** Londres: Basil Blackwell, 1989.

CAMPOS, Cristina M; PEREIRA, Marcemino B. Contar a aula, reencantar a escola. *In: SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA – Carregando Sonhos, V.*, 2010, Campinas. **Textos de apoio para mesas e conferências**. Campinas: Gepec-Unicamp, 2010. p. 71-83.

CAMPOS, C. M.; PRADO, G. V. T. **Pipocas Pedagógicas. Narrativas outras da Escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, José Murilo de Carvalho. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 67-83, 2001.

CERNY, Philip G. Paradoxes of the competition state: The dynamics of political globalization. **Government and Oppositions**, Londres, v. 32, n. 2, p. 251-274, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, v. 1, 1994.

CHARTIER, Roger (org.). **Pratiques de la lecture**. Paris: Editions Rivages, 1985.

CHARTIER, Roger (org.). **The culture of print**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1989.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo (org.). **História da Leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, v. 1, 1998.

CHARTIER, Anne Marie e HEBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura: 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger; MARTIN, Henri-Jean (org.). **Histoire de l'édition française: le livre conquérant: du Moyen Age au milieu du XVIIe siècle**. Paris: Fayard, Cercle de la Librairie, 1989.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHESNEAUX, Jean. **Modernidade. Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.

CHOPPIN, Alain (org.). **Les manuels scolaires en France de 1789 a nos jours**: Les manuels de latin. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Publications de la Sorbonne, v. 3, 1988.

CHOPPIN, Alain. Le livre scolaire. *In*: CHARTIER, Roger; MARTIN, Henri-Jean (org.). **Histoire de l'édition française**: Le livre concurrencé: 1900-1950. Paris: Fayard, Cercle de la Libraire, v. 4, 1991. p. 303-331.

CHOPPIN, Alain. **Les manuels scolaires: histoire et actualité**. Paris: Hachette Éducation, 1992.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. *In*: BERRIO, Julio Ruiz (org.). **La cultura escolar de Europa**: Tendencias emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p. 105-141.

CHOPPIN, Alain; HERRIOU, Yves. Le manuel au CDI: un objet ambigu. **Argos**, Paris, n. 20, p. 60-70, dez. 1997.

CIAMPI, Helenice; GODOY, Alexandre Pianelli; ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de; SILVA, Ilíada Pires da. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no Estado de São Paulo em 2008. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, n. 58, p. 361-382, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

COOPER, Hilary. **The teaching of History in primary schools**. Londres: David Fulton Publishers, 1994.

CORTEZ, Cecília; SOUSA, Christiano de. **Escola e memória**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

DALE, Roger. Globalization: A new world for comparative education? *In*: SCHRIEWER, Jürgen (org.). **Discourse and comparative education**. Berlin: Peter Lang, 1998.

DANTAS, José. **História Geral**: o legado dos povos antigos e a formação da civilização ocidental. São Paulo: Editora Moderna, 1979a.

DANTAS, José. **História Geral**: expansão da civilização ocidental e sua contribuição para o mundo atual. São Paulo: Editora Moderna, 1979b.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DARNTON, Robert. O que é a história do livro. *In*: **O beijo de Lamourette**: Mídia, Cultura e Revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 109-131.

DARNTON, Robert. Primeiros passos para uma história da leitura. *In*: **O beijo de Lamourette**: Mídia, Cultura e Revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 146-172.

DOSSE, François. **A História em migalhas**. Dos Annales à Nova História. São Paulo: Editora Ensaio, 1992.

DUBY, George. O historiador hoje. *In*: **História e Nova História**. Lisboa: Teorema, 1986.

DUBY, George; LARDEAU, Guy. **Diálogos sobre a Nova História**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

DUTRA, Soraia F. **As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 8., 2008, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FEUSP, 2008.

FABRE, Michel. **Penser la formation**. Paris: PUF, 1994.

FARIA, A. L. G. de; FABRI, Z. de B.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância**: Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

FARIA, Ronaldo. No caminho dos tropeiros as vendas cresciam, *In: Diário do Povo*, Campinas, 02/02/1983.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Lisboa: Presença, v. 1, 1977.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Social memory**. Oxford: Blackwell, 1992.

FLAUBERT, Gustave. **Dictionnaire des idées reçues**. Paris: Édition Aubier et Garnier - Flammarion, 1911.

FONSECA, Selva Guimarães. Livros didáticos e paradidáticos de História. *In: Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papyrus Editora, 2003. p. 49-57.

FONTES, Joaquim Brasil. **As obrigatórias metáforas**: Apontamentos sobre literatura e ensino. São Paulo: Iluminuras., 1999.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FRANCO, Maria Sílvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: Ática, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREITAG, Barbara *et al.* **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Inpep: Reduc, 1987.

FREUD, Sigmund. **Malaise dans la civilisation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1971.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, INL, v. 1, 1978.

GADOFRE, Gilbert (org). **Certitudes et incertitudes de l'histoire**. Paris: PUF, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva/FAPESP; Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério et al. História local e ensino de história. *In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, II.*, 1996, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FEUSP, 1996, p. 317-322.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. *In: O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Editora Contexto, 1988. p. 105-109.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O almanaque, a locomotiva da cidade moderna**: Campinas (SP) décadas de 1870 e 1880. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 1998. Documento eletrônico disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280473>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Percepções culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, III., 1999, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999a, p. 99-108.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A tessitura do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa literária. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, IV., 1999, Ijuí. **Anais [...]**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999b, p. 649-660.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Relatório de atividades relativo ao projeto Pesquisa em parceria: EEPSP Barão Geraldo de Rezende e Universidade Estadual de Campinas do Programa Especial Ensino Público da FAPESP (Proc. n.º 96/024890). [S.l], (NÃO PUBLICADO), 1999c.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. The almanac, the locomotive of modern reading (Campinas, State of São Paulo, decades 1870 and 1880). *In*: INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION, XXII., 2000, Alcalá de Henares. **Abstract Book [...]**. Alcalá de Henares: Imprenta de la Universidade de Alcalá, set. 2000.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção dos saberes históricos: saberes locais & saberes globais. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas**: Área do conhecimento História, Rio de Janeiro, Ano I, n. 3, p. 53-67, jul. 2001.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. *In*: GOULART DE FARIA, Ana Lúcia; FABRI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância**: Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 49-68.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. *In*: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória e história**: Possibilidades, Leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 287-330.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Políticas públicas, e ensino de história. *In*: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AtrioArt, 2005. p. 157-162.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; MIRANDA, Sonia. Memória, tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. *In*: ENCONTRO DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2006. **Anais [...]**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006. p. 81-85.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção dos saberes históricos escolares: o lugar das memórias. *In*: FERREIRA, Antônio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de (org.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Editora UNESP: ANPUH, 2008a. p. 223-235.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, ano 21, n. 28, p. 15-30, jun. 2008b.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; MARTINS, Maria do Carmo; PIMENTA, Heloisa Helena R.; ROSSI, Vera Lúcia S. de; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Memórias e histórias da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2008c.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Entrelazando conocimientos, memorias y prácticas educativas: una producción de culturas docentes. *In*: GALZERANI, M. C. B.; PARDO, M. B. L. (org.). **Una “nueva” cultura para la formación de maestros: es posible?** Porto: Editora da Universidade do Porto, 2008d.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A cidade como espaço de aprendizagem da História: em foco um projeto de educação patrimonial. *In*: SANTOS, L. L. de C. P. *et al* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 600-620.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Pesquisa em ensino de história: saberes e poderes na contemporaneidade. *In*: SILVA, Marcos (org.). **História: que ensino é esse?** São Paulo: Papirus Editora, 2013a. p. 17; p. 235-251.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Contar a aula, reencantar a escola, (re)inventar a imagem de produção de saberes docentes. *In*: **Pipocas Pedagógicas: Narrativas outras da Escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b. p. 12; p. 83-94.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Livros Didáticos: Cenários de Pesquisas e Práticas de Ensino no Brasil. *In*: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR., Arnaldo (org.). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp: 2013c. p. 53-76.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 93-107, abr. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072013000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 mai. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000100007>.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. **Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistencias Y educación.**, v. 2, p. 53, 2013. Disponível em: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/177>. Acesso em: 9 dez. 2020.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O almanaque, a locomotiva da cidade moderna**: Campinas, décadas de 1870 e 1880. Campinas: UNICAMP/CMU Publicações, 2016.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História**: Livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC, 2004.

GAY, Peter. **A experiência burguesa**: Da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GAY, Peter. **O Estilo na História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GERAY, Patrick J. **La mémoire et l'oubli à la fin du premier millénaire**. Paris: Aubier, 1996.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GOMES CANOTILHO, José J. Paradigmas de Estado e paradigmas de administração pública. *In*: AAVV. **Moderna gestão pública**: dos meios aos resultados. Oeiras: INA, 2000. p. 21-34.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e de evolução. *In*: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 230-254, 1990.

GOODSON, Ivor. **Studying teacher's life**. Londres: Routledge, 1992.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. **O gato de botas**. Porto Alegre: Editora Kuarup, 1986.

GUATARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, v. 2, 1987.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALLEWEL, Lawrence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da USP, 1985.

HAMELINE, Daniel. L'École, le pédagogue et le professeur. *In*: HOUSSAYE, J. (org.). **La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF Éditeur, 1994.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HEIMBERG, Charles. Identités, mémoires. Les modes de pensée de l'histoire peuvent-ils constituer une nouvelle manière d'interroger son identité et de regarder le monde? *In*: TUTIAUX-GUILLON, Nicole; NOURRISSON, Didier (org.). **Identités, mémoires, conscience historique**. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003. p. 125-137.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HUARTE, Gabriel. **La historia y los contenidos básicos comunes de ciencias sociales en el tercer ciclo de la educación general básica**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Buenos Aires, 2001.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jul. 2001.

KEMMIS, S. La formación del professor y la creación y extension de comunidades críticas de profesores. **Investigación en la escuela**, Logroño, v. 19, p. 1-15, 1993.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**: O marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

KOTHE, Flávio R.(org.) **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática, 1985.

LAGES, Susana Kampff. **Walter Benjamin**: Tradução e melancolia. São Paulo: EDUSP, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**: Bilac e a literatura escolar na República Velha. Porto Alegre: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil Brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 1991.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi Di. **O leopardo**. São Paulo: Editora Abril, 1974.

LAPA, José Roberto do Amaral. **A cidade**: Os cantos e os antros. São Paulo: EDUSP, 1996.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LAVILLE, Christian. Além do conhecimento produzido e disseminado: Consciência histórica e educação histórica. *In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-MG, IX., 2002, Belo Horizonte. Anais [...].* Belo Horizonte: ANPUH-MG, 2002.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica a memória não vale a razão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 41, p. 13-42, jun. 2005.

LE GOFF, Jacques. As mentalidades: uma história ambígua. *In: História: novos objetos.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *In: Enciclopédia Enaudi: Memória/História.* Lisboa: Imprensa Nacional, v. 1, 1984.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LE GRAND, Julian. Quasi-markets and social policy. **Economic Journal**, Londres, v. 101, n. 408, p. 1256-1267, 1991.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in Historical Understanding among students ages 7-14. *In: STEARNS, Peter et al. Knowing, Teaching and learning History.* Nova York: New York University Press, 2000.

LEFORT, Claude. **As formas da História.** São Paulo: Brasiliense, 1979.

LOBO, Roberto Jorge Haddock. **História do Brasil para o ciclo colegial.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio:** Uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. **Revolta e melancolia**: O Romantismo na contramão da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, Maria Zélia V.; BRANDÃO, Heliana M. B.; EVANGELISTA, Aracy A. M. **A escolarização da leitura literária**: O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAILLARD, Chantal. **La razón estética**. Barcelona: Editorial Laertes, 1998.

MATOS, Olgária Chain Féres. **Os arcanos do inteiramente outro**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MATOS, Olgária Chain Féres. **O iluminismo visionário**: Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MATOS, Olgária Chain Féres. **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Editora moderna, 2001.

MATOS, Olgária Chain Féres. O storyteller e o flâneur: Hannah Arendt e Walter Benjamin. In: BIGNOTTO, N. (org.). **Hannah Arendt**: diálogos, reflexões, memórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MENEZES, M. C. Memórias, identidades, representações: a voz dos professores. **Horizontes**, Bragança, v. 19, p. 57-63, 2001.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem**: professor x livro didático. Campinas: Papirus, 1987.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória**. São Paulo: Editora Contexto, 1994.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: O desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em História e em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NEAVE, Guy. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, Oxford, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, 1988.

NERUDA, Pablo. **Obras Completas**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.

NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984-1992.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NORA, Pierre. Entre mémoire et Histoire: la problematique des lieux. *In: Les Lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1997.

NOSELLA, Maria de Lourdes. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Moraes, 1981.

NÓVOA, Antônio **Educating the reflexive practioner**. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OFFE, Clauss. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslau. Fotografias e conhecimentos do lugar onde se vive: linguagem fotográfica e atlas municipais escolares. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin (org.) **Novos rumos da cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 13-35.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **O livro didático**. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1968.

OLIVEIRA, João Batista Araújo *et al.* **A política do livro didático**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Summus, 1984.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

OLSON, David R. **O mundo no papel: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

PAGANELLI, Tomoko *et al.* **Estudos Sociais: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Access editora, 1993.

PAGÉS, Joan; GONZÁLEZ, Neus Monfort (org). **La contruccion de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Historia**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona: Servei de Publicacions, 2010.

PAIM, Elison; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Você se depara com professores mais velhos e se sente uma formiga: memórias dos professores iniciantes de história. *In*: GALZERANI, M. C. B.; MARTINS, M. do C.; PIMENTA, H. R.; ROSSI, V. L. Z. de; ZAMBONI, E. (org.). **Memórias e histórias da escola**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2008.

PAIS, José Machado. **Consciência histórica e identidade**. Oeiras: Celta, 1999.

PEREIRA, Maria do Céu Melo Esteves. **O conhecimento tácito histórico dos adolescentes**. Braga: Universidade do Minho, 2003.

PERRAULT, Charles. O gato de botas. *In*: **Os mais belos contos de Perrault**. Lisboa: Editora Civilização, 1993. p. 75-84.

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, c1946.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia**: Por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

PINTO JÚNIOR, Arnaldo. Livros didáticos de História para as séries iniciais do ensino fundamental: entre propostas estimulantes e abordagens tradicionais. *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. p. 161-167.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

PRETTO, Nelson de Luca. **A ciência nos livros didáticos**. Campinas: Unicamp; Salvador: UFBA, 1985.

PROPP, Vladimir. **Las transformaciones del cuento maravilloso**. Buenos Aires: Rodolfo Afonso Editor, 1972.

PROUST, Marcel. **Le temps retrouvé**. Paris: Gallimard, 1954.

QUINTANA, Mário. **Espelho Mágico**. Rio de Janeiro: Globo, 1951.

REVEL, Jacques. Os Annales em perspectiva. *In*: **A invenção da sociedade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1991. p. 13-18.

RICOEUR, Paul. L'Identité narrative. **Esprit**, Paris, n. 7-8, p. 295-304, jul./ago. 1988.

RICOEUR, Paul. **Le mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris: Seuil, 2000.

ROCHA, Ruth. **O que os olhos não veem**. Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 1981.

ROCHLITZ, Rainer. **O desencantamento da arte: A filosofia de Walter Benjamin**. Bauru: EDUSC, 2003.

ROSSI, Vera L. S. de; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Édipo e o anjo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

ROUANET, Sérgio Paulo. Por que o moderno envelhece tão rápido? Concepção da modernidade em Walter Benjamin. **Revista USP**, São Paulo, n. 7, p. 110-117, 1992.

ROUSSEAU, Jean- Jacques. **Emílio ou Da Educação**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História, fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional para os professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 61-92.

SALIBA, Elias Thomé. Mentalidades ou história socio-cultural: a busca de um eixo teórico para o conhecimento histórico. **Margem**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 29-36, 1992.

SALIBA, Elias Thomé. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. *In*: FALCÃO, Antonio Rebouças; BRUZZO, Cristina (org). **Lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993, p. 87-108.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Edusp, 1984.



SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Edusp, 1997.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **Propostas Curriculares para o primeiro grau: História e Geografia (1ª a 4ª séries).** São Paulo: Secretaria da Educação Fundamental: CENP, SEE, 1986.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **Propostas Curriculares para o primeiro grau: História e Geografia (1ª a 4ª séries).** São Paulo: Secretaria da Educação Fundamental: CENP, SEE, 1992.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação São Paulo. **Proposta Curricular do estado de São Paulo: História (Coordenação: Maria Inês Fini).** São Paulo: Secretaria Estadual da Educação, 2008.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. *In:* BRESCIANI, M. S. M.; NAXARA, M. (Org.). **Memória e (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível.** Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p. 37-53.

SEIXAS, Jacy Alves de. Os tempos da memória: (des)continuidade e projeção: Uma reflexão (in)atual para a História? **Projeto História**, São Paulo, n. 24, p. 43-63, jun. 2002.

SENNET, Richard. **O declínio do homem público.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Cláudio Borges da. **Os labirintos do conhecimento histórico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp: Campinas, 1996.

SILVA, Joaquim. **História Geral para segunda série**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

SILVA, Joaquim. **História da América para a primeira série**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

SILVA, Joaquim. **História Geral para terceira série**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

SILVA, Joaquim. **História Geral para quarta série**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.

SIMAN, Lana M. de C. Temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. *In*: ROSSI, Vera L. Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea Editora, 2003. p. 109-143.

SIMIELLI, Maria Elena. **Primeiros mapas: Como entender e construir**. São Paulo: Editora Ática, 1993. 4 v.

SIMONDON, Michèle. **La mémoire et l'oubli dans la pensée grecque jusqu' à la fin du Vème siècle**. Paris: Les Belles Lettres, 1982.

SMOLKA, Ana Luísa. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *In*: Vigotski – o manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71 (especial), p. 166-193, jul. 2000.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez.1996.

SOUTO MAIOR, Armando. **História Geral** para o curso colegial e vestibulares. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1991.

STRAFORINI, Rafael. O currículo de Geografia das séries iniciais: entre o conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. *In*: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, E. M. W; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011, p. 41-59.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERDIMAN, Richard. **Present past: Modernity and the memory crisis**. Ithaca: Cornell University Press, 1993.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa: ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TADIÉ, Jean-Yves; TADIÉ, Marc. **Le Sens de la memoire**. Paris: Gallimard, 1999.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **Les abus de la mémoire**. Paris: Arléa, 1995.

TUAN, Y Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1985.

VELOSO, Mariza; MADEIRA, Angélica. **Leituras brasileiras: Itinerários no pensamento social e na literatura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

VERÓN, Eliseo. **Construir el acontecimiento**. Buenos Aires: Gedisa, 1983.

VIGOTSKI, Lev S. **The psychology of art**. Cambridge: MIT Press, 1971.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Escola, currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

VIRILIO, Paul. **Un paysage d'événements**. Paris: E. Galiléé, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Marxism and literature**. Oxford: Oxford University Press, 1977.

ZAMBONI, Ernesta; MIGUEL, Antônio (org.). **As representações do espaço na educação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



## **ORGANIZADORES**

### **Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Carvalho Koyama**

Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas, graduada em história pela mesma universidade. Tem experiência nas áreas de educação e de história, com ênfase em memória, arquivos e práticas educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, práticas de memória e de patrimônio, arquivos e produção de conhecimentos históricos educacionais, em suas relações com as TDICs. Atualmente é docente e orientadora do PPG em educação da Faculdade de Educação da Unicamp, pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada-GEPEC/Faculdade de Educação - UNICAMP. Coordenadora associada do Grupo de Pesquisa Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais - UFMG/Unicamp.

### **Prof. Dr. José Cláudio Galzerani**

Departamento de Física da Universidade Federal de São Carlos (aposentado).

Graduado em Física (1973), Mestre em Física (1976) e Doutor em Física (1980) pelo IFGW-Unicamp. Nos anos de 1981 e 1982, desenvolveu atividades de pós-doutorado junto ao Laboratório de Pesquisas em Dispositivos, do mesmo Instituto. Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) de 1980 a 2014, ano em que se aposentou (Professor

Associado 4). Foi responsável pela instalação do Laboratório de Semicondutores do Departamento de Física da UFSCar, o qual coordenou de 1980 a 2014. Ao longo da carreira acadêmica, desenvolveu pesquisas com ênfase em Física da Matéria Condensada, atuando principalmente nos seguintes temas: Espectroscopia Raman, Materiais Semicondutores e Nanoestruturas Semicondutoras (super-redes e pontos quânticos).

### **Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado**

Professor livre-docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e vice coordenador do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Graduado em pedagogia (1987), mestre em metodologia de ensino (1992) e doutor em linguística aplicada - ensino e aprendizagem de língua materna (1999), obtidos na Universidade Estadual de Campinas. Livre-docente em educação escolar (2015). Realizou estágio pós-doutoral pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Portugal), em 2007-2008, sob supervisão da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Idália Sá-Chaves. Com experiências na área de educação, ênfase na prática de ensino e estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como consultoria e assessoria à projetos educativos centrados na escola, atuando principalmente nos seguintes temas, na graduação e pós-graduação: formação de professores - inicial e continuada, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e pesquisa narrativa.



## NOTAS

---

<sup>1</sup> Especificamente no que se refere aos “recuos”, E. P. Thompson em suas obras permite-nos refletir sobre a concepção marxista de tempo histórico, a qual reproduz, de alguma forma, a visão progressista capitalista, na medida em que pressupõe, como final da história, a revolução socialista.

<sup>2</sup> A expressão “*histoire nouvelle*” surge pela primeira vez na obra do historiador Jacques de Goff, publicada na França em 1968 (“História Nova”). Mas a ideia de uma nova história já está presente desde 1929, na França, quando Lucien Febvre refere-se a “uma outra história”. Ao mesmo tempo, a concepção também é referência nos cursos dados por Fernand Braudel, no *College de France* na década de 1950, Burke, 1991, p. 132.

<sup>3</sup> Ver a propósito das fases da “história nova” na França P. Burke, op. cit. p. p. 12-13. François Dosse, em sua obra **A história em migalhas: dos Annales à nova história** (1992) chama a atenção para o “efeito Braudel” impresso nesta historiografia, a partir do qual a “história nova” passa a aproximar-se do estruturalismo.

<sup>4</sup> **Arqueologia do saber**. R. J.: Forense/Universitária, 1987; LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**, In: HISTÓRIA/MEMÓRIA, Enciclopédia Einaudi, Porto, Imprensa Nacional, 1984.

<sup>5</sup> Este grupo é composto pelas professoras Maria Imaculada da Rocha Borges e Sueli A. Pereira da Silva, além da auxiliar de pesquisa, a doutoranda do Dep. de História, IFCH, Unicamp, Liane Maria Bertucci, substituída em agosto de 1999 por Cláudio Borges da Silva, mestre em educação pela F.E., Unicamp. Faz parte, ainda, da equipe de trabalho, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ernesta Zamboni, docente da F.E., a qual tem atuado no acompanhamento dos seus licenciandos na escola/parceira.

<sup>6</sup> Trata-se de parte de um projeto mais amplo, reunindo as áreas de ensino de artes, língua portuguesa, ciências, física, além de história.

<sup>7</sup> Dentre eles destaco “A família Medeiros” de Júlia Lopes de Almeida (produzido originalmente em Campinas, na década de 1890) e “A mocidade de Trajano” de Visconde de Taunay (elaborado na década de 1870, e relativo ao município de Campinas).

---

8 Dentre os produzidos na cidade de Campinas, no final do século passado, nomeio as obras de Francisco Quirino dos Santos (“Estrelas errantes”) de Hypolito da Silva (“Latifúndios”) e de Carlos Ferreira (“Alcyone”).

9 Almanaks de Campinas (para os anos de 1870, 1871 e 1872), organizados por José Maria Lisboa; almanacks de Campinas (para os anos de 1878 e 1879), organizados por Hypolito da Silva e Carlos Ferreira; almanacks do Correio de Campinas (para os anos de 1886 e de 1888), organizados, respectivamente, por Henrique de Barcellos e José Gonçalves Pinheiro.

<sup>10</sup> Prefácio à 1.<sup>a</sup> edição de **Casa Grande e Senzala**, R.J.: José Olympio, 1978.

<sup>11</sup> VIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. A pesquisa em Ensino de História: metodologias e novos horizontes. São Paulo, FEUSP, 28 a 31 de julho de 2008 [nota dos organizadores].

<sup>12</sup> VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Metodologias e Novos Horizontes. São. Paulo: FEUSP, 2008.

<sup>13</sup> Maria de Fátima Guimarães Bueno atuava como docente, na época, e, ainda hoje, na USF/SP. O vínculo institucional desta pesquisa, em nível de pós-doutoramento, foi estabelecido em dezembro de 2011, com o Centro de Memória-Unicamp, sob minha supervisão.

<sup>14</sup> Tal concepção de produção de conhecimento histórico pressupõe o diálogo ativo entre o sujeito e o objeto, com suas respectivas propriedades e qualidades respeitadas, bem como visualizadas em interação dialética. Para o aprofundamento desta discussão, é possível consultar, fundamentalmente, THOMPSON, Edward Palm. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. R.J.: Zahar, 1981, além de obras educacionais, consideradas paradigmáticas no Brasil na década de 1980 e que fundamentaram a Proposta Curricular para o Ensino de História da CENP, São Paulo, em 1986: PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia. Por uma teoria do conhecimento**. RJ: Forense-Universitária, 1973; FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1974. Ainda, dediquei-me a tal questão no seguinte artigo: GALZERANI, M.C.B., **Políticas públicas, e ensino de história**, In: DEZ anos de pesquisa em ensino de História, UEL, Londrina PR, 2005, p. 157-162.

<sup>15</sup> A historiadora Jacy Alves de Seixas, em instigantes trabalhos recentes, tem chamado a atenção para a forte presença das tradições historiográficas francesa e anglo-saxônica no contexto das pesquisas nacionais relativas às memórias. As críticas relativas às perspectivas

---

hierarquizadoras dos saberes – dentre outras –, perceptíveis nas obras de Halbwachs e de Nora, também são por ela compartilhadas. Vide sobre esse tema em: SEIXAS, J. A., **Percursos de memórias em terras de História: Problemáticas atuais**. In: BRESCIANI, M. Stella M; NAXARA, Márcia (org.). **Memória e (Res)Sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001, p. 37-53.

<sup>16</sup> Existe no Brasil uma considerável bibliografia dedicada aos estudos relativos a tal pensador. Na área da educação, destaco os trabalhos de KRAMER, Sonia e, em particular, **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. SP: Ática, 1993, no qual inspirada, sobretudo, pelo pensamento benjaminiano, dispõe-se a escovar fragmentos da educação contemporânea brasileira a contrapelo. Nos últimos anos, venho também dedicando-me a tais estudos, tentando inventar brechas educacionais, articulando os campos da memória, da história e da educação. Vide, pois, alguns destes últimos trabalhos por mim produzidos: GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: GOULART de Faria, Ana Lúcia; FABRI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância**. Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, p. 48-68, 2002; Memória, História e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina(org.). **Educação, Memória, História**. Possibilidades, Leituras. SP: Mercado das Letras, 2004, p. 287-330; Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de História. **Cadernos do CEOM**, 2008; Percepções culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. In: **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**, Campinas, SP, Gráfica da F.E. /Unicamp, p. 99-108,1999.

<sup>17</sup> Dentre os textos produzidos por Benjamin neste período, enfatizamos: Crônica Berlinense, Infância em Berlim por volta de 1900, Experiência e pobreza, O narrador; A Paris do Segundo Império em Baudelaire, Sobre alguns temas em Baudelaire.

<sup>18</sup> *Erfahrung*, expressão, no original alemão, significando tanto viagem como experiência. Vide, especialmente, os artigos Experiência e Pobreza e O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política, Editora Brasiliense, 1985: respectivamente, p. 114-119; p. 197-221. Veja, também, BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. Rua de mão única. SP: Editora Brasiliense, 1987. BENJAMIN, Walter **Obras escolhidas III**. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. SP: Brasiliense, 1989.

<sup>19</sup> Concebo a linguagem, nas pegadas de Michel Foucault (1987), como plena de “positividades” e não, apenas, como máscara que escamoteia os sentidos. Dentre outras obras, veja FOUCAULT, Michel, **A arqueologia do saber**. RJ: Forense-Universitária, 1987.

<sup>20</sup> Sobre a relação entre Benjamin e Freud, consultar Rouanet, Sérgio Paulo. **Édipo e o anjo**.: itinerários freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

---

<sup>21</sup> Erfahrung, no original alemão, significa tanto viagem como experiência.

<sup>22</sup> Dentre tais trabalhos: Fazenda, I. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. SP: Loyola, 1991; Soares, M. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. SP: Cortez, 1991. Prado, G. do Val Toledo. **Da busca de ser professor: encontros e desencontros**. Dissert. Mestrado/ Educação. F.E./Unicamp, 1992; Rego, T.C. **Memórias de escola. Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

<sup>23</sup> Constituem membros docentes deste grupo de pesquisa, em 2008, Ernesta Zamboni, Vera Lúcia Sabongi de Rossi, Maria do Carmo Martins e Heloísa Helena Pimenta Rocha, além de mim.

<sup>24</sup> Tenho ministrado nos últimos anos a disciplina “Memória, modernidade capitalista e educação” no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/Unicamp.

<sup>25</sup> Dentre os trabalhos defendidos até 2008, sob minha orientação, que se inspiraram no conceito benjaminiano de memória para produzir conhecimentos no campo da educação histórica, registro: o trabalho de final de curso (TCC), *A Educação patrimonial e suas potencialidades para a formação de professores de história*, de Flávia Casemiro, do Curso de Licenciatura em História, 2005; as dissertações de Mestrado, *Focando a discriminação em sala de aula: memória, história e ensino de história*, de Márcia Regina Poli Bichara, 2005 e *A Morte de Natália: potencialidades de um documento literário para a educação política dos sentidos na contemporaneidade*, de Fernando Drezza, 2008; as teses de Doutorado, *Memórias e Experiências do Fazer-se Professor de História* de Elison Antônio Paim, 2005; *Trilhos de modernidade: memórias e educação urbana dos sentidos*, de Maria Sílvia Duarte Hadler, 2007; *O Corpo e as sensibilidades modernas - Bragança Paulista (1900-1920)*, de Maria de Fátima Guimarães Bueno, 2007; *A cidade e a produção de conhecimentos histórico-educacionais: aproximações entre a Campinas moderna de José de Castro Mendes e a Barcelona modelo*, de Fátima Faleiros Lopes, 2007 e *Fios de histórias e memórias dos africanos e afrodescendentes no Brasil moderno. Por uma educação política dos sentidos*, de Cláudia Regina Prado Fortuna, 2008.

<sup>26</sup> Além da minha pessoa, também a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ernesta Zamboni teve importante participação na elaboração inicial do projeto, e atuou no acompanhamento dos seus licenciandos na escola parceira.

<sup>27</sup> Prof.<sup>a</sup> Rita de Cássia Polidoro, Prof.<sup>a</sup> Helena Weiss, Prof.<sup>a</sup> Dalila Zanon, Prof.<sup>a</sup> Maria Imaculada da Rocha Borges e Prof.<sup>a</sup> Sueli Aparecida Pereira da Silva.

---

<sup>28</sup> Em diferentes períodos atuaram com auxiliares de pesquisa, alunos da Pós-Graduação da F.E/Unicamp, tais como, Maria do Carmo Martins, Cláudio Borges da Silva e João Batista Gonçalves Bueno, ou do Dep. de História, IFCH/ Unicamp, como Liane Maria Bertucci. Atualmente Maria do Carmo Martins é docente da F.E.

<sup>29</sup> Dentre os trabalhos de Maurice Halbwachs, destaco **A memória coletiva**. SP: Vértice, 1990. É interessante observar que o campo sociológico tem sido mais revisitado que outros, tais como o filosófico ou o literário, nestes movimentos de produção historiográfica sobre a memória.

<sup>30</sup> A historiadora Jacy Alves de Seixas imprime destaque aos trabalhos de Keith Michael Baker, **Memory and practice**, IX, 1985; de Thomas Butler (org.), **History, culture, and the mind**. Londres: Basil Blackell, 1989; de James Fentress e Chris Wickham, **Social memory**. Oxford: Blackwell, 1992; e de Patrick J. Geary, **La mémoire et l'oubli à la fin du premier millénaire**. Paris: Aubier, 1996, dentre outros. Seixas, J. A. 2001, p. 57.

<sup>31</sup> Memórias- conhecimentos, apresentadas oralmente por uma professora de história, pesquisadora- parceira, num seminário, "Experiências partilhadas em ensino e pesquisa: uma parceria entre a Universidade e Escola pública", promovido pelos grupos de pesquisa da F.E., UNICAMP, (Alle, Formar, Laborarte, Gepememo e Praesa), em 07 de abril de 2000. Estas memórias foram registradas em texto escrito, datado de 6/6/2000.

<sup>32</sup> Memórias de alunos do ensino médio, do período noturno, da E.E. Barão Geraldo de Rezende, produzidas por ocasião da organização do "estudo do meio" em Barão Geraldo, no primeiro semestre de 2000. Foram recolhidas e registradas por sua professora de história, pesquisadora/ parceira deste subprojeto, em seu relatório de pesquisa, enviado à Fapesp em agosto de 2000.

<sup>33</sup> São memórias de alunos da quinta série do ensino fundamental, da E.E. Barão Geraldo de Rezende. Tais memórias foram recolhidas e registradas por sua professora de história, pesquisadora/parceira, e enviadas à Fapesp em agosto de 1999, como parte de seu relatório de atividades.

<sup>34</sup> Memórias coletadas por ocasião de uma entrevista realizada com Lourdes Barbieri Ropeli, uma antiga moradora do local, em abril de 1999, na E.E. Barão Geraldo de Rezende.

<sup>35</sup> Faria, Ronaldo. Quem se excedia nas festas ia para o coreto, *In: Diário do Povo*, Campinas, 2/2/1983.

---

<sup>36</sup> Memória da artista plástica local, Rachel Regina R. Matos Gobbo, em texto escrito, datado de 27/12/1985.

<sup>37</sup> Registro aqui os nomes dos professores acima mencionados. Ambos foram docentes da escola/parceira na década de 1970. São eles, na ordem do registro, o Prof. Newton Gobbo (de língua portuguesa) e o Prof. Antônio Romano (de matemática).

<sup>38</sup> São memórias registradas no Diário do Povo, de Campinas, ao longo da década de 1980 e de 1990. Dentre elas imprimo destaque à seguinte: Pereira Filho, Edson. "Rhodia polui o ar de Barão e leva multa: Cetesb age depois de insistentes denúncias de moradores, que sofrem problemas de saúde; sistema de tratamento falhou". Diário do Povo. Campinas, 19 jun. 1998.

<sup>39</sup> O projeto, como um todo, abriu-se para a comunidade, organizando, inicialmente, uma apresentação e discussão das propostas das várias áreas de estudo, em seguida, implementando diversos movimentos de pesquisa, para os quais os moradores da localidade trouxeram depoimentos fundamentais, e, finalmente, chamando-os para o intercâmbio das visões históricas tecidas, relativas a esta mesma localidade.

<sup>40</sup> Refiro-me, particularmente, aos Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental e médio (MEC), bem como às novas diretrizes para a formação do professor do ensino básico (CNE), os quais (re)atualizam, muitas vezes, em nuances sutis, a racionalidade instrumental, a cristalização da imagem do professor e do aluno como meros produtores de conhecimentos, já elaborados por outros.

<sup>41</sup> Trata-se de parte do relatório de atividades, enviado pela docente à FAPESP, em dezembro de 1999, relativo ao projeto Pesquisa em parceria: EEPSP Barão Geraldo de Rezende e Universidade Estadual de Campinas do Programa Especial Ensino Público da FAPESP (Proc. n.º 96/024890)

<sup>42</sup> **Passagens** foi publicado em tradução para o português em 2006 (nota dos organizadores).

<sup>43</sup> No ano de 2008 houve uma mudança curricular no Curso de Pedagogia da F.E./Unicamp, incluindo novas disciplinas e reformulando propostas (títulos e ementas) de algumas já existentes. Este último foi o caso da disciplina "Fundamentos do ensino de História e de Geografia para os primeiros anos de escolaridade" (EP156), a qual, a partir de então, passou a intitular-se "Escola e conhecimento de História e Geografia" (EP472). Tal alteração no título, sobretudo, traduz com clareza a perspectiva que alicerça tal disciplina, apostando na produção ativa de conhecimentos, no caso de ensino de história e geografia, no interior das práticas culturais escolares; neste sentido, perspectiva questionadora da visão de que a

---

produção de saberes docentes, relativos à escola, seja uma mera transposição de supostos fundamentos acadêmicos.

<sup>44</sup> Baseio-me, para tal, nas reflexões do filósofo Walter Benjamin, que em ensaios datados da década de 1920 (publicadas no Brasil em 1985), problematiza as “vivências” automatizadas, individualistas, na relação com o avanço da modernidade capitalista na Europa. Ao mesmo tempo, neste sentido, denuncia o declínio tanto das experiências – coletivas, mais inteiras, significativas para os próprios sujeitos –, como das narrativas. Isto não significa, porém, que o filósofo proponha, nestes ensaios, imagens dicotômicas. Ou seja, não se tratam, em Benjamin, de imagens cristalizadas, mas que se movem de maneira ambivalente na historicidade.

<sup>45</sup> Walter Benjamin (1985) utiliza a expressão “*erfahrung*”, em alemão, para significar tanto viagem como experiência. Pois bem, construo tal texto narrativo em busca de produzir uma viagem pelas práticas desta disciplina, ao longo destes últimos anos, e, ao mesmo tempo, ousar constituir uma experiência rememorativa, no sentido benjaminiano. Ou seja, experiência capaz de entrecruzar diferentes visões de mundo e sensibilidades (dos alunos, de outros docentes – dentre os quais a professora doutora Ernesta Zamboni, com a qual compartilhei a docência da disciplina, “Fundamentos do ensino de História e Geografia para os primeiros anos de escolaridade”, EP156, desde o ano de 1986, quando fui contratada como docente na F.E. –, de outros pesquisadores, e as minhas próprias) e diferentes temporalidades (hoje, na relação com outros tempos). Experiência sempre aberta a novas significações.

<sup>46</sup> Memórias aqui concebidas no diálogo com imagens benjaminianas, capazes de entretecer conhecimentos racionais e sensíveis, lembranças e esquecimentos, dimensões conscientes e inconscientes, sempre produzidas a partir do presente em relação ao passado. Neste sentido, imagens sempre comprometidas com a vida e que não devem ser visualizadas como hierarquicamente inferiores aos conhecimentos históricos, disciplinares ou acadêmicos. (GALZERANI, 2004, p. 287-330; GALZERANI, 2008, p. 23-235).

<sup>47</sup> A Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 1986 sofreu uma explícita censura dos jornais da época, por considerarem-na ideológica, subversiva, o que ocasionou a sua substituição por outra Proposta Curricular, para o ensino de primeiro grau, produzida no ano de 1992, pela CENP, SEE, na gestão do governador Luiz Antônio Fleury Filho. Esta última caracteriza-se por apresentar uma proposta de ensino de história, construída por professores universitários, e não mais por professores do, então, primeiro grau, onde a visão dos conflitos históricos achava-se suavizada e onde a hierarquização dos saberes é, de alguma maneira, retomada.

<sup>48</sup> Dentre os autores que trabalham com tal concepção, tecida, sobretudo, na relação com a Fenomenologia de Husserl e de Merleau-Ponty, destaco Y Fu Tuan.

---

<sup>49</sup> A citação, no original de GALZERANI, é: “a história é objeto...”, e não, como foi publicada em CAMPOS, C. M.; PRADO, G. V. T. (2013), p. 91, “a história não é objeto...”.

