

O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula

*Clarice Nunes**

Os principais destinatários deste artigo são os professores de história da educação e estudantes dos cursos de graduação em pedagogia. Seu objetivo é refletir sobre o ensino da história da educação a partir do processo de aprendizagem da própria autora nessa área de conhecimentos e do modo como mobilizou o que aprendeu no ensino. Para tanto, relaciona sua experiência vivida com experiências discentes escolhidas. Torna viva a voz do aluno, através de depoimento de arquivo privado e de um dossiê escolar. Os efeitos da ação do professor sobre o estudante são trabalhados pela analogia dos ensinamentos da história da educação e da pintura. As finalidades da história da educação, as dificuldades discentes, a seleção de conteúdos básicos e algumas situações de aprendizagem são discutidas com o intuito de mostrar como múltiplos sentidos são construídos na sala de aula por meio da interação pedagógica.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO; ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.

This article was written focusing education history professors and students of pedagogy courses. Its purpose is to present a reflection on the teaching of education history by taking into account the author's self-learning process in that knowledge area, and the way she put into action what she learned when teaching. She relates her own living experience with selected student's ones. Through a private file report and a school dossier, she makes the student's voice alive. The teacher's action effects upon the student are apprehended by the analogy between education history and painting teachings. The history education goals, the student difficulties, the selection of basic contents and some learning situations are discussed with the objective of showing how multiple senses are built in the classroom through the pedagogic interaction.

HISTORY OF EDUCATION; TEACHING OF HISTORY OF EDUCATION.

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Pesquisadora associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

*Hay que aprender a ver en los “huecos” de las cosas que mueren
y escuchar en los silencios de las voces que se apagan.*

Ramón Soler

Apesar do abalo provocado pela crítica à modernidade e mesmo da sua crise no século XX, nós, educadores, não abandonamos a crença de que educar é preciso e de que, como tantos de nós já afirmaram, da educação ninguém escapa. Não escapamos também de vivenciar, nas salas de aula, a insatisfação com os modelos explicativos que usamos; a dificuldade em lidar com o campo de representação do passado, bastante alargado pelas pesquisas recentes; a luta contra a banalização, o aligeiramento e a simulação do passado pela tirania dos *mass media* que, através dos filmes, das novelas, de programas jornalísticos impõem o império dos acontecimentos e recriam epopéias destinadas ao consumo, atraindo nossos alunos e afastando-os cada vez mais das narrativas históricas escritas e verbais. O curioso é que esse mal-estar persiste num momento em que a história da educação que produzimos se ampliou e se enriqueceu.

A constatação dessas dificuldades não precisa necessariamente imobilizar-nos desde que as encaremos como elementos que interrogam as nossas escolhas teóricas, as nossas narrativas e o nosso papel social. O ensino, como qualquer outra atividade considerada profissional, depende das pessoas nele envolvidas e da situação em que se inserem. Os saberes sobre os quais se apóiam são sempre fragmentários e provisórios, o que evidencia não necessariamente deficiências, mas características que escapam ao imperativo de qualquer ordem racional preestabelecida e que determinam aspectos fundamentais da experiência vivida. Como adverte Octavio Paz:

Creo que el fragmento es la forma que mejor refleja esta realidad en movimiento que vivimos y somos. Más que una semilla, el fragmento es una partícula errante que sólo se define frente a otras partículas: no es nada si no es una relación [1970, p. 1].

O que faz um professor quando ensina? Convida alguém a aprender algo sobre alguma coisa a partir do repertório que ele mesmo forjou de conteúdos, abordagens, ferramentas, materiais, técnicas, enfim de tudo que faz parte da sua cultura profissional, dos seus modos de fazer. Quando o professor explica está exercendo uma função do ensino que não é exclusivamente sua, já que a possibilidade de explicar também está presente em outros agentes na própria sala de aula, como os estudantes, e em outros contextos e situações por outros agentes que não sejam nem professores nem estudantes. Quando, no entanto, o professor o faz, um amplo conjunto de fatores interfere e o seu modo de fazer vai produzindo-se em ações nem sempre totalmente conscientes e sistematizadas, mas que podem incluir procedimentos como a separação parcial dos argumentos, sua hierarquização tendo em vista a facilidade da aprendizagem, a citação de exemplos, a localização da idéia dentro de aspectos de um corpo teórico escolhido, a devolução reformulada de uma pergunta com a intenção de clarear o esquema mental que a formulou e outras ações não totalmente planejadas e ou sistematizadas, mas produzidas no calor da interação pedagógica e que não são automaticamente transferidas de uma situação de ensino para outra. Esses procedimentos constituem, no entanto, o enredo aparente de uma exposição dialogada em sala de aula.

Enquanto coloca em ação esses modos de proceder, o professor está simultaneamente avaliando, de modo instantâneo e implícito, e em diferentes graus e nuances, o nível de dificuldade à compreensão que está criando aos estudantes sob sua condução e seus efeitos na recepção da sua mensagem naquele instante; a clareza da sua própria exposição e as necessidades novas que ela cria para si mesmo e para os alunos; suas próprias hesitações e dúvidas. Ele está trabalhando, portanto, no lado oculto do aparente. A explicitação dessa face oculta ainda não esgota o que está acontecendo na interação pedagógica. Esta ainda abriga mais uma face: o oculto do oculto.

Nesse nível, o professor está ajudando os estudantes a internalizarem algumas funções que ele mesmo aprendeu e desempenha para que seus alunos se tornem, eles próprios, professores de si mesmos. Que funções são essas? A organização do pensamento, as habilidades de compara-

ção, análise e síntese, a imaginação pedagógica, a capacidade de seleção da informação e resolução de problemas, a construção de uma compreensão e da sua comunicação. Essa intenção múltipla e delicada, realizada no oculto do oculto, faz toda a diferença e está no coração do conceito de autonomia da relação ensino-aprendizagem. Esse lado oculto do oculto só é acessível, no entanto, através do vivido, do que seduz e atrai o aluno para a atmosfera pedagógica que o professor propicia em sala de aula.

Quando ensina, o professor produz efeitos para além do próprio ensino e, qualquer que seja o seu estilo, caminha por dentro de uma dupla tensão: de um lado, cultiva, reformula, desenvolve os saberes que legitimam suas práticas educativa e pedagógica; de outro lado, abdica do que sabe (mesmo que em parte) com o intuito de abrir novos espaços de saber para si mesmo e facilitar, para o outro, a realização do seu próprio movimento, que restitui o que lhe foi expropriado: o reencontro consigo mesmo e com o prazer de aprender, a religação entre afeto e razão, a competência de formular questões e procurar respostas às indagações fundamentais que o afligem como ser humano, social e histórico. Ele trabalha, portanto, na elaboração de um contra-poder que pode, se exercido de modo radical, colocar em xeque o que ele mesmo se tornou.

Como a pintura a que se dedica o artista, o ensino do professor em sala de aula, embora previsível, contém algo impalpável, mas efetivo: o gesto de ensinar. Esse gesto fluido, mas decisivo, é aquele momento em que se opera o encontro do estudante e do professor com o conhecimento produzido e com um modo de aprendê-lo. Modo esse que, apesar da imposição de uniformização e homogeneização dos espaços e dos tempos escolares, ainda não é totalmente conhecido, muito menos partilhado. A aprendizagem e o ensino configuram-se numa complicada urdidura na qual se articulam o conhecimento existente, o funcionamento cognitivo individual e os processos sociais de transmissão dos saberes. Não existe uma relação linear e automática entre os processos de ensino e aprendizagem, como tendemos a acreditar. Geralmente, focalizamos mais o ensino do que a aprendizagem. Se muito já se escreveu sobre o ensino, muito pouco se escreveu sobre o ensino da história da educação, muito menos ainda sobre como se aprende essa história.

Todo professor reflete sobre seu trabalho. Eu mesma, no meu processo de reflexão, dediquei-me a investigar a história da história da educação (1992, 1995b e 1996). Não voltarei a esses estudos, porém. Meu objetivo neste texto é focalizar o ensino da história da educação pela perspectiva do meu próprio processo de aprendizagem e de como certos aspectos desse processo vêm interferindo no meu modo de ensinar e de compreender como se opera o ensino. Não se trata enfaticamente de um depoimento, mas mais propriamente de um ângulo que considerei pertinente e estimulante para trabalhar o tema e que me permite dar forma e publicizar um legado que permanece invisível, mas que constitui também o patrimônio de quem se dedica desde 1974 a investigar esta área de conhecimentos e a publicar os resultados de suas pesquisas. Esse patrimônio não é apenas produto de meus esforços isolados, mas também, e principalmente, o resultado da minha inserção num investimento coletivo, já que foi constituído a partir de inúmeras relações travadas em todas as instituições que trabalhei esses anos, públicas ou privadas, confessionais ou não.

Discurso sobre o ensino da história da educação como uma bagagem construída nas inúmeras salas de aula pelas quais passei, nas bancas de concursos e defesas de dissertações e teses, nas reuniões de professores e suas intermináveis discussões sobre currículo e propostas de reformulação de cursos, nas conversas informais com colegas e alunos nos corredores e nas mesinhas de bar, nos empréstimos de livros, nas estantes das bibliotecas, nos arquivos privados e públicos, na militância das associações docentes. Apesar de a minha experiência profissional incluir a graduação e a pós-graduação, privilegiei, neste texto, como principais interlocutores e destinatários, os professores de história da educação e estudantes dos cursos de graduação em pedagogia.

Esse texto não tem a pretensão de ser definitivo, nem tem o propósito de oferecer prescrições. Inspiro-me na atitude do genial pintor espanhol Goya (1746-1828) que, em suas telas, retratou os eventos do seu tempo e denunciou, através da arte, sem qualquer intuito moralizador e doutrinador, problemas ainda atuais: as injustiças sociais, a crueldade física e psicológica, a violência. Ao retratar a cultura da sua época e os desvarios e sonhos humanos foi, ao mesmo tempo, transformando sua

observação e encontrando-se na própria pintura. Nesse exercício, ampliou seus conteúdos temáticos e transformou os problemas de técnica no problema maior das formas expressivas. Ele que, sabendo tirar partido das próprias limitações, transformou o tremor das suas mãos envelhecidas em técnica que extraiu intensidades peculiares das suas pinceladas. Ele que, às vésperas da morte, aos 81 anos, foi capaz de escrever, num desenho, ao lado de sua assinatura: *Aún aprendo*.

Bagagem remexida

Explicitar a própria experiência adquirida no ensino não é uma tarefa simples, muito menos tranqüila. Em diversos momentos, ao escrever este texto, a minha sensação foi a de tentar conter o mar numa xícara de chá. Remexer a bagagem me fez compreender melhor a resposta que Pedro Nava deu a uma repórter, quando foi provocado a dizer algumas palavras às novas gerações. Com toda a simplicidade, ele respondeu: “Nada tenho a dizer!” Diante da insistência da moça, acrescentou o que cito de memória: “Minha filha, a experiência vivida é um farol que ilumina para trás! O que a juventude tem diante de si é o futuro”.

Aí está um ponto nevrálgico que explica, em parte, as resistências que encontramos quando ensinamos história da educação e que se traduzem na mesma pergunta que Paul Ricoeur fez a si mesmo quando, assumindo a perspectiva de um estudante de segundo grau entediado com a história (e a geografia), procurou entender o que provocava esse tédio. Como ligar o ensino da história às inquietações do presente e às preocupações com o futuro que os jovens experimentam? (Ricoeur, 2002).

Diante da sua “platéia cativa” o que faz um professor de história da educação? O que afeta o que ele faz? Como faz? A palavra fazer parece simples, mas não dá conta das múltiplas possibilidades do que se faz e do como se faz, nem da complexidade da relação entre ambos os aspectos. O ensino da história da educação é um campo de dissenso por conta dos múltiplos paradigmas que abraçamos com relação à educação e às opções que defendemos com relação às teorias da história. É um campo onde se toma partido e, por isso mesmo, exige a apresentação de alter-

nativas diferentes das nossas próprias para que os estudantes possam confrontá-las. No entanto, qualquer que seja nosso compromisso político e ideológico, o fato é o de que só promovemos a aprendizagem a partir de práticas significativas. Mas o que é uma prática significativa? É aquela que desinstala, que reorganiza a nossa estrutura de conhecimento e nos mobiliza para a ação. É aquela que repercute interiormente do ponto de vista dos afetos e da cognição.

Flagrantes de um itinerário

Comecei a ensinar história da educação de um lugar pouco confortável: o do desamparo. Nunca havia lecionado essa disciplina para a graduação, mas sempre há uma primeira vez. Só é possível pesar a angústia de não saber pelo investimento na direção do saber, o que se explicita pelo itinerário de leitura de um educador, das horas que dedicou a esse exercício, fazendo-se um leitor que não somente seja capaz de ler o texto, mas ler-se nele. Curiosamente, esse lugar aproxima professores e alunos, apesar das inúmeras tentativas desajeitadas de professar o que se aprende. A aprendizagem no ensino foi sendo um processo de descoberta de um sujeito dividido, mas entusiasmado. Quem não comete desacertos? Claro que os cometi, mas aprendi a lidar com o medo de errar e reconstituí minha própria trajetória refletindo, a partir do não saber, procurando compreender a tríplice alienação (psicológica, social e política) a que foi submetida a minha geração pelo regime autoritário instalado a partir de 1964 (Nunes, 1987).

Havia certo conhecimento prévio. Nele foram decisivas as leituras de sociologia da educação, disciplina da qual fui monitora no período de minha formação pedagógica, e que, posteriormente, lecionei para a graduação em cursos de formação de professores de instituições privadas em São Paulo. Minha trajetória no ensino de história da educação teve, portanto, como introdução, o estudo sociológico da educação. Durante boa parte da minha experiência profissional os vínculos entre a sociologia e a história da educação permaneceram, o que me propiciou idas e vindas freqüentes entre esses dois campos de conhecimento, ex-

pressas também na minha dissertação de mestrado e na minha tese de doutorado.

A sociologia da educação a que me refiro era aquela apoiada na Teoria da Dependência e na Teoria da Reprodução, como por exemplo os trabalhos de Manfredo Berger (1976), Pedro Garcia (1977), Baudelot e Establet (1976), Bourdieu e Passeron (1975), Luiz Antonio Cunha (1975), ou então sociólogos, como Bárbara Freitag (1977) que, na revisão das teorias da educação mais conhecidas, incorporava Althusser e Antonio Gramsci. A maioria dessas leituras contribuiu para fazer ruir as representações vulgares acerca das instituições pedagógicas, mas também provocou, em professores e estudantes, sentimentos de indignação, impotência e pessimismo. Colocava-se, no entanto, como pensamento alternativo à hegemonia dos estudos apoiados na Teoria do Capital Humano, cujos temas privilegiavam a educação como investimento, seus custos e as relações entre mercado de trabalho e formação profissional e dos trabalhos inseridos numa postura pedagógica tecnicista, preocupada com modelos pragmáticos-utilitários que primavam por enfatizar propostas de avaliação de cursos, de currículos, recursos audiovisuais etc. A escolha dessas leituras sinalizava o desejo de romper com o pensamento pedagógico dominante, denunciando o caráter seletivo, excludente, reprodutor, autoritário e dominador das ações educacionais e condicionando toda mudança educativa a uma transformação estrutural da sociedade.

A questão que mobilizava a discussão naquele momento era como compreender a transposição dos padrões educacionais de um país hegemônico para um país periférico. A Teoria da Dependência procurava mostrar como, no plano da sociedade subdesenvolvida, a educação (tanto a intencional como a não intencional) tinha a função de reforçar as demandas simbólicas das classes dominantes e dominadas, reproduzindo uma estrutura social determinada e como, no plano externo, se exercia a dominação da nação hegemônica sobre a periferia (Garcia, 1977, p. 105). Nessa linha de pensamento, surgiram várias dissertações de mestrado e algumas teses de doutorado com propostas de investigação histórico-sociológica, publicadas no final da década de 1970 e no início dos anos de 1980. Duas leituras foram decisivas para mim nesse

período: *Educação e desenvolvimento social no Brasil* (1975), de Luiz Antonio Cunha, e *Escola, Estado e sociedade* (1977) de Bárbara Freitag.

A primeira obra, fruto de pesquisas desenvolvidas pelo autor desde 1972, teve grande aceitação nos cursos de pedagogia e foi bastante utilizada em concursos, citada em outros livros, dissertações e teses. Este êxito se deve, segundo Carlos Roberto Jamil Cury, ao fato de que o autor efetuava o rompimento com o caráter abstrato predominante dos tradicionais textos de sociologia da educação, permitindo que os leitores reavaliassem sua visão da escola como via de ascensão social (Cury, 1981, pp. 155-156). Como Luiz Antonio Cunha afirmou, sua inspiração reprodutivista havia sido forte e perceptível no seu livro através das categorias de reprodução, dissimulação e inculcação. A Teoria da Violência Simbólica, de Bourdieu e Passeron, permitiu-lhe preencher o vazio que suas outras fontes inspiradoras deixavam a respeito dos aspectos que pretendia estudar, além de permitir, pela vertente weberiana de *A reprodução* (1975), a incorporação da sociologia da educação de Otávio Ianni, Marialice Foracchi e Luiz Pereira (Cunha, 1981, pp. 125-127)¹. Ora, esses autores foram os que li quando monitora de sociologia da educação. Eu encontrava, portanto, nessas leituras, um ambiente de reconhecimento que me facilitava a elaboração das primeiras reflexões sobre a pedagogia. De fato, foi pelas mãos de Luiz Pereira e Marialice M. Foracchi, na quinta edição do seu livro *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação* (1970), que tive contato, pela primeira vez, com três autores marcantes na minha peregrinação de leitora: Anísio Teixeira, Antonio Candido e C. Wright Mills. Já no final da década de 1970, a crítica à política educacional de Bárbara Freitag sacudiu os educadores. Mais importante do que sua retrospectiva histórica da educação, ou a análise da política educacional dos anos de 1960 e 1970, era o seu “quadro” teórico que considero a melhor síntese até então realizada sobre o papel e a função da educação nas teorias sociológicas e econômicas.

1 Outras fontes inspiradoras de Luiz Antonio Cunha foram Paulo Freire, os “radicais americanos” Robert Levin e Martin Carnoy. Também, Ivan Illich e Basil Bernstein (cf. Cunha, 1981, pp. 126-127).

Ao lado das leituras da sociologia da educação, fui descobrindo os historiadores da sociedade brasileira como Ilmar Rohloff de Mattos (1994), dentre outros; historiadores da educação, como Jorge Nagle (1973), Vanilda Paiva (1973), Otaíza de Oliveira Romanelli (1978), Eliane Marta Teixeira Lopes (1985), dentre outros; os filósofos da educação, como Durmeval Trigueiro Mendes (1983) e Leandro Konder, que me apresentou a Antonio Gramsci em meados da década de 1980². Meu percurso multifacetado, híbrido, incluiu também leituras de psicologia social (Ecléa Bosi) e de antropologia cultural, influenciada que fui por Roberto da Matta e Alba Zaluar Guimarães (meus professores no curso de mestrado em educação, no inesquecível Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas) e por colegas queridos como Arno Vogel e Magali Alonso de Lima. No âmbito da antropologia pude realizar, no início da década de 1980, pesquisas que me abriram um leque de autores fascinantes (Erving Goffmann, Howard S. Becker, Gilberto Velho), ampliando meu conhecimento no âmbito das ciências sociais e iniciando-me numa rica experiência de pesquisa que deixou em mim as suas marcas³. O contato com a investigação antropológica antecipou a minha motivação para escrever e ensinar uma espécie de história antropológica, tal qual, assim o entendia, eram produzidos os trabalhos de certos historiadores que ia lendo por sugestão de Ilmar Rohloff Mattos. O que constituía o fazer de Lucien Febvre (1956), Robert Darnton (1986), Georges Duby (1987), E. P. Thompson (1989) para mim, naquele momento, poderia ser definido pelo esforço que representa, nas

2 Durante uma disciplina realizada sob a condução de Leandro Konder, na PUC–Rio, acabei produzindo um texto sobre Gramsci que está citado nas referências bibliográficas no ano de 1990. Esse mesmo texto, com modificações, foi publicado em *Cahiers du Brésil Contemporain*, Paris, n. 15, pp. 127-149, 1991.

3 Ver Arno Vogel et al., *Quando a rua vira casa*, Rio de Janeiro, Convênio IBAN/FINEP, 1981; Clarice Nunes, “Lição de vida: aprendendo a ser professor”, *Legenda*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 9, pp. 25-43, ago./dez. 1984; Em co-autoria com Maria Aparecida Franco e Sandra Camarão, *A construção cotidiana de um perfil: o professor de segundo grau*, ANDE, São Paulo, vol. 4, n. 7, pp. 47-51, 1984; Em co-autoria com Maria Aparecida Franco, Hélio Silva e Sandra Camarão, “O papel do professor e sua construção no cotidiano escolar – um estudo sobre o professor de segundo grau no Rio de Janeiro”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 66, n. 154, pp. 416-431, set./dez. 1985.

palavras de Geertz (que as toma emprestadas de Gilbert Ryle), “um risco elaborado para uma descrição densa” (Geertz, 1978, p. 15).

Essa trajetória, compreendo enquanto escrevo, foi favorável para que identificasse tanto questões básicas relativas à epistemologia das ciências sociais e da história quanto valores de fundo político e ideológico indissolivelmente a elas ligados. Ela também me propiciou o enraizamento da leitura em atividades práticas de ensino e pesquisa, já que lia com o intuito de construir respostas às indagações que ia colocando; a flexibilização do pensamento, já que a alternância dos registros me permitia cotejar lugares diferentes da produção de conhecimento, a relação entre eles e deles com as experiências vividas, além de uma atenção focalizada nos pressupostos que fundamentam a construção de diferentes versões dos acontecimentos históricos na perspectiva da educação. Provocou, também, a problematização de algumas análises de autores marxistas e uma abertura maior às interpretações fenomenológicas.

Os autores lidos, sobretudo os historiadores citados, ensinaram-me que, ao contrário de um projeto no qual as hipóteses são explicitadas de antemão, o que importava era construir essa explicitação, para que o texto ganhasse movimento e interesse. Nada estaria definido *a priori*, embora isso não significasse a inexistência de um plano anterior. Escrever a história seria também recriar uma atmosfera (aquela sugerida pelos arquivos), preparando o leitor para o deslocamento de época, espaço, mentalidade. Como traduzir no ensino a sedução da pesquisa?

Minha atitude, nas relações que estabeleci com essas leituras, foi a de ouvir com os olhos, buscando entender não propriamente o que diziam as palavras mas o que se dizia entre elas, constituindo meu espaço intelectual, como ponto de encontro de diversas obras com toda a possibilidade de diálogo entre elas, o que pressupunha o jogo das afinidades e das oposições. Criava, portanto, um texto *variorum*, na expressão de Olinto Heidrun, isto é, cada texto lido era assumido na escrita e não estava sozinho. Gozava da companhia de outros, mesmo que não fossem claramente enunciados (Heidrun, 1996, p. 74).

Foi no ensino que filtrei e ordenei o que lia, buscando descobrir a posição de cada obra lida dentro de um conjunto e as peculiaridades de

cada uma, delimitando um território de saber a partir do qual pudesse lavrar o meu ensino no campo da história da educação. Ainda me recordo do prazer com que trabalhei a disciplina introdução às ciências da educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), na década de 1980, onde, com base na discussão sobre a pertinência, ou não, de considerar a educação uma ciência, enveredávamos numa venturosa viagem pela história da história, pela história da antropologia, pela história da sociologia, pela história da psicologia, articulando as “descobertas” que fazíamos às aplicações dos conhecimentos dessas áreas de estudo na pesquisa em educação.

As obras que li traduzem posições e valores diante do mundo, sinalizando um processo de produção de sentidos que ocorre no plano coletivo e é tecido por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca, como propõe Goulemot.

O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. De fato, a leitura é jogo de espelhos, avanço especular. Reencontramos ao ler. Todo o saber anterior – saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas – trabalha o texto oferecido à decifração. Não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura. A biblioteca cultural serve tanto para escrever quanto para ler. Chega mesmo a ser, creio eu, a condição da possibilidade da constituição do sentido [...].

[...], assim como a biblioteca trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação a biblioteca. A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca [...] [2001, pp. 114-116].

A biblioteca cultural, acrescento eu, serve também para ensinar. O processo contínuo e perseverante de troca nas leituras foi tecendo as características do lugar a partir do qual ensino e que pode ser concebido como uma oficina de recriação da produção da história da educação realizada por pedagogos, historiadores, filósofos e sociólogos da educação, que tanto se distinguem pelas suas perspectivas e interesses, quanto se aproximam pelo projeto e pela prática de interrogar fontes especí-

ficas e outras de diferente natureza (econômicas, políticas, por exemplo). Um lugar que reconhece as fronteiras entre a filosofia, a história e a sociologia da educação como convenções instituídas (Nunes, 1999). Um lugar no qual o desafio de uma epistemologia da história ultrapassa os limites do campo específico de trabalho intelectual dessa disciplina e abre um conjunto de interrogações e um universo explanatório que inclui o conhecimento histórico, mas não se esgota nele (Wehling, 1992, p. 155). Um lugar que, de um lado, depende da problemática que formula e, de outro, das fontes que dispõe. Um lugar decidido por um corte da razão que separa a história da educação de outras histórias e, ao mesmo tempo, a relaciona com outras histórias de sociologias de e/ou filosofias de. Um lugar que surge do cruzamento entre a iniciativa pessoal e a necessidade social. Um lugar que parte de uma posição gnoseológica intermediária entre a universalidade científica e a singularidade inefável (Veyne, 1983, p. 76).

O meu processo de aprendizagem partiu da sociologia da educação para a história da educação, com incursões no campo da filosofia, das ciências sociais e da arte⁴. Esse processo faz parte de um projeto maior (menos visível) de superação da minha própria fragmentação como ser humano. Ainda, aprendi sempre em resposta às necessidades e aos desejos da minha prática na pesquisa e no ensino, seja como monitora, seja como professora de cursos de graduação em pedagogia e cursos de licenciatura (mas não só deles, já que minha experiência profissional inclui a docência em todos os níveis do ensino). Ao mesmo tempo que trabalhei no aprofundamento do conhecimento da história (do levantamento de fontes, das suas teorias, da investigação em arquivos, do pensamento social e educacional brasileiro) caminhava na direção do seu descentramento, isto é, ia compreendendo que qualquer centro é uma

4 Não tive espaço, pelas opções que fiz, de tratar neste artigo das minhas relações com a arte, sobretudo a literatura e a dança, embora a relação com a pintura seja indicada no texto. Estou preparando uma reflexão específica sobre esta questão a ser publicada, em breve, pela editora Cortez. A publicação, coletânea que inclui a participação de diversos educadores, tem o título provisório de *Movimento, consciência e educação* e está sendo organizada pela professora Julieta Calazans, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

construção e não um lugar naturalmente instituído. A história da educação seria então um ponto do enredo da cultura humana, estabelecido num ambiente de tensão e luta pela destruição e ou preservação de alguns sentidos, pela construção de outros. Como mobilizei o que aprendi no ensino? É o que pretendo tratar nas próximas seções de uma maneira sucinta, que consegue realçar apenas alguns aspectos e procura levar em conta os destinatários do ensino, suas finalidades, a definição dos conteúdos básicos e de que maneira são ensinados.

A interação pedagógica

O que define a sala de aula é a interação entre professores e estudantes. Ao interagir com estudantes que não sabem realizar uma reflexão histórica, ou ao menos valorizá-la, sentimo-nos desconfortáveis. Nossa tendência é formular baixas expectativas desses alunos. Criticamos seu inadequado processo de seleção através dos exames vestibulares. Condenamos a estrutura do ensino que inclui programas vastos e tempo diminuto na carga horária dos cursos de pedagogia, as imposições descabidas de coordenadores e/ou diretores em relação a uma efetiva preocupação educativa, e que opõe a aula e o cumprimento do programa a outras situações de aprendizagem que poderiam ser mais vivas, motivadoras e pertinentes ao nível de interesse e de conhecimentos dos estudantes. Abominamos a rigidez e a segmentação da organização curricular, dos calendários e dos processos de avaliação, dentre outros aspectos. Não bastassem todos esses constrangimentos, muitos de nós trabalhamos em mais de uma instituição, lutamos com salários insuficientes e arcamos com as despesas do nosso próprio aperfeiçoamento.

Encalacrados entre o que podemos fazer e o que efetivamente conseguimos fazer, sofremos as dores da “síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho, mas que ainda não deixou de ser mercadoria” (Codo, 1999, p. 13). Toda a nossa luta é, portanto, contra a alienação que produz o sofrimento psíquico nas instituições escolares ao provocar a contínua tensão nas relações sociais, no controle da própria atividade desenvolvida e na conexão entre razão e afeto. Quando essas tensões

não são adequadamente trabalhadas, exaurimos emocionalmente e nos defendemos evitando, tanto quanto possível, o envolvimento pessoal na atividade docente, transformando os alunos em números, esgarçando a relação de confiança, fundamental no processo educativo, lidando insatisfatoriamente com o controle sobre o meio de aprendizagem. Entramos no *burnout* (Codo, 1999, p. 388).

Há os que, depois de conseguirem os mais altos títulos universitários, afastam-se dos cursos de graduação. Há os que permanecem enfrentando as dificuldades de discernir entre os entraves que constituem, de fato, obstáculos intransponíveis ao processo pedagógico e os que são desafios que estimulam o seu avanço. Presos, como adverte Codo (idem, p. 387), a uma “racionalia” predefinida que determina os conteúdos a serem dados e que devem ser assimilados pelos alunos em determinado tempo e seqüência, tornamo-nos vulneráveis às pressões que sofremos dentro e fora da universidade e que repercutem na sala de aula, fragilizando a convivência e a sociabilidade, ambos, em última instância, meios pelos quais ensinamos. Embora reconheça a existência desses problemas e sua seriedade, não vou desenvolvê-los nessa oportunidade⁵. Problemas, como os de estrutura e organização institucional, são temas de discussão, posicionamento e embate coletivo, mas há outros de nossa integral responsabilidade dentro da sala de aula. Sobre esses últimos, focalizarei a minha análise, convidando os leitores a um exercício de imaginação pedagógica.

Essa imaginação nada tem que ver com a ficção, mas com a elaboração de um outro lugar mental e emocional para a resolução de problemas que nos afetam e que passa pela demolição dos nossos estereótipos e preconceitos, sobretudo com relação aos alunos com os quais lidamos. Vale, nessa oportunidade, estar atento à sabedoria daquele provérbio iídiche que afirma que “se nem todos se contentam com a própria experiência, contentam-se, no entanto, com o próprio cérebro”. Infelizmente, somos pri-

5 Para quem quiser se aprofundar na análise desses temas, recomendo a leitura de Wanderley Codo, citado nas referências bibliográficas, e o livro de J. M. Esteve, S. Franco e J. Vera, *Los profesores ante el cambio social*, Barcelona, Anthropos/México, Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación Pública, 1995.

sioneiros de nossas mentes e permanecemos perdidos no labirinto de nossas filosofias, encontrando sempre saídas e respostas que na realidade não permitem nem sair nem responder (Bonder, 1995, p. 40).

Não percamos tempo com o conhecimento exaurido. Saibamos, como ensina Febvre, “saber no saber, saber pedir luces”, e olhemos para nossos alunos e para suas dificuldades de um novo modo, como o professor Candido Portinari (1903-1962), por exemplo, que lidava com empatia ao perceber a insegurança dos iniciantes nos concursos de ingresso na Universidade do Distrito Federal. No dia em que apanhou Hérís Guimarães copiando o desenho de sua melhor amiga, chegou de mansinho e disse:

– Não olha ali, não. Acho que você vai fazer uma laranja como tem que ser, porque você não está viciada. [...] você é aquela pessoa que não sabe nada, acho que você não sabe nada mesmo, mas está bom não saber nada, vem e senta aqui [Guimarães, 1983].

Seriam tão diferentes os problemas que apontamos hoje, daqueles que apontávamos há anos? Na relação com os estudantes, o maior obstáculo que identificamos em sala de aula para desenvolver nossos programas é a ausência do domínio da leitura e da escrita. Tem sido recorrente a nossa queixa de que *os alunos não sabem ler, nem escrever*. Mas quem são esses alunos?

Nos cursos de pedagogia pelos quais tenho passado, seja em instituições públicas ou privadas, encontro, em sua maioria, alunas trabalhadoras (professoras de educação infantil e do ensino fundamental, crecheiras, instrutoras de escolas dominicais evangélicas, comerciárias, bancárias, por exemplo) que fizeram esta opção, não necessariamente por uma possível preferência por essa área de atuação. Muitas das professoras e crecheiras fazem o curso por exigência dos seus empregadores e abrigam a esperança de uma melhoria salarial e ascensão profissional. Encontro estudantes jovens, recém-saídas de escolas de segundo grau públicas ou mulheres maduras, casadas e com filhos. Seus pais têm, geralmente, nível elementar de instrução; poucos concluíram o segundo grau. Em suas histórias de escolaridade são recorrentes episódios

de repetência, mudança freqüente de instituição escolar e, às vezes, longos períodos fora da escola. Esses eventos também aparecem nas trajetórias dos poucos estudantes homens desses cursos. Quase todos alegam pouca disponibilidade para leituras ou para freqüência aos locais de fruição de cultura, como cinemas ou teatros. Quando não está ausente a motivação para os estudos, faltam-lhes condições materiais. Alguns desses estudantes carregam pesados ressentimentos contra a escola, pois não se sentem pertencendo a esse mundo. Seu conhecimento prévio da história da sociedade brasileira, com raras exceções, é fragmentado e acrítico. Afirmo Valéria Moreira⁶:

Stanislaw Ponte Preta, no Samba do Crioulo Doido, casou Tiradentes com a Princesa Leopoldina. Está certo? Está errado? Se fosse prova de história do Brasil a professora dava zero. O samba fez o maior sucesso. Questão de lugar [1989, pp. 30-32].

Se o professor coloca o aluno no lugar do saber desqualificado, o aluno também coloca o professor no lugar do exclusivo responsável pela sua aprendizagem. Ele espera que o professor resolva para ele um problema que é seu. O choque de expectativas é declarado. Podemos revertê-las se mudarmos nossa atitude mental. O professor renuncia à crença de que o conhecimento que o aluno traz, alicerçado nas suas experiências de vida, é de segunda classe, assim como abdica da idealização de uma experiência pedagógica totalmente bem-sucedida para tomá-la como um modelo a ser repetido (Cabrinini et al., 1994, p. 15). O aluno abandona a cômoda posição de esperar que o saber chegue até ele e assume a iniciativa de sua aprendizagem. Vamos trabalhar a parte que compete ao professor.

6 Valéria Moreira não cursou pedagogia. Estudou ciências sociais numa instituição tradicional, ainda hoje considerada referência na cidade do Rio de Janeiro. Escolhi sua trajetória com o intuito de evidenciar que as dificuldades e os problemas da interação pedagógica na tarefa de construção do pensamento não estão presentes apenas nos cursos de pedagogia e que os estudantes dos nossos cursos vivem situações similares às de outros mais prestigiados.

O universitário que está à sua frente é uma pessoa em contínuo processo de alfabetização. Geralmente, produz uma relação mecânica e infeliz com a escrita e não domina o enunciado comunicativo culto. O que classificamos de deficiências mais frequentes na escrita do aluno, como orações incompletas, falta de articulação dos parágrafos, repetições, abundante uso de conectivos, erros de concordância, pequena utilização da informação disponível etc. são transferências para a escrita das marcas da oralidade, de uma cultura informal e desescolarizada. Ele traz sim um conhecimento prévio sobre a história como matéria escolar e sobre o conhecimento histórico. As características desse conhecimento foram estudadas por Mario Carretero, um autor que tem se dedicado à revisão da literatura internacional sobre o ensino e à investigação das relações entre os aspectos disciplinares, cognitivos e didáticos do ensino das ciências sociais e da história. Esse conhecimento prévio se explicita através da linguagem do aluno, assim como, através dela, evidenciam-se todas as suas dificuldades, dramáticas para os professores de história da educação (mas não só para estes), porque o trabalho no seu âmbito é *uma atividade discursiva e de raciocínio* (Carretero, 1997, p. 23).

Afirma Carretero que o conhecimento prévio que o aluno traz é constituído de construções plenas de significado pessoal e que influem na grande resistência que ele tem para modificar suas concepções. Essas construções são implícitas e bastante distanciadas dos conceitos ou interpretações consideradas adequadas pelos professores. Sua força é tão grande que os estudantes lidam com as novas informações de tal maneira que não só se recusam a mudar suas idéias e atitudes sobre os temas estudados, como costumam alterar as informações recebidas para manter suas posições. Essa resistência acontece, diz ele, porque estamos lidando com valores e para estabelecer estratégias didáticas e até admitir que o estudante possa ter a opção de não querer mudar a sua linha ideológica, o professor precisa partir dessa resistência, conhecê-la. Embora se detectem modificações na percepção dos alunos submetidos à ação da escola, pesquisas sobre o alcance da interferência das diferentes posições historiográficas dos docentes nas construções pessoais dos estudantes mostram que, enquanto os professores trabalham com sua visão preferida, os alunos tendem a manter posições positivistas mais moderadas diante do que estudam (idem, pp. 22-23).

É muito interessante uma tabela que Carretero constrói, apoiado em achados de outros autores, e que revela, num estudo tentativo, os estágios de percepção dos estudantes sobre o trabalho do historiador, as fontes históricas, a compreensão da evidência histórica, a empatia com outros sujeitos no passado (idem, pp. 45-48). Darei um uso diferente às informações dessa tabela, deslocando-as do arranjo proposto. Podemos reconhecer, nos resultados das pesquisas realizadas pelo autor citado junto a adolescentes e jovens europeus, aspectos que, de um modo assistemático, notamos também em nossos próprios alunos.

Assim, identifiquei as características do primeiro estágio de percepção do conhecimento histórico dessa tabela no meu contato com alunos dos cursos de pedagogia. Geralmente, os estudantes admitem que a matéria é necessária, às vezes interessante, sempre difícil. Consideram o conhecimento histórico como algo dado. Para eles, o professor diz a verdade porque o que se sabe está correto. Não distinguem evidência de informação e não sabem explicar o que faz o historiador, ou acreditam que seja alguém que lê documentos para simplesmente transmitir o que neles leu (idem, pp. 41-49).

O raciocínio que os estudantes trazem para as aulas de história da educação é o da vida cotidiana, tecido sobre situações que têm relevância para eles. É um raciocínio capaz de elaborar argumentos e de contrargumentar usando a linguagem do dia-a-dia. É dinâmico e depende do contexto. Aplica-se a tarefas abertas, criando várias possibilidades de resolução de problemas (idem, pp. 108-109). É desse raciocínio que temos de partir.

Nesse ponto, as contribuições da sociologia do conhecimento e da psicologia social muito ajudam à compreensão desse aluno que recebemos em sala de aula, e da interação pedagógica que com ele travamos. As reflexões de Peter Berger e Thomas Luckmann (1978) sobre a construção social da realidade ou o estudo das representações sociais, elaborado por Serge Moscovici (1978), dentre outros, ajudam-nos a redimensionar a importância do senso comum no qual estão mergulhados os estudantes e a compreender as relações entre representações e práticas sociais.

As estruturas significantes imaginadas nas representações que os estudantes (mas não só eles) criam sobre o conhecimento produzido e com

o qual mantêm contato funcionam, nos seus discursos, como hipóteses e intervêm como instrumentos organizadores de conteúdo e operadores de sentido, como esclarece Denise Jodelet (1990). Funcionam como teorias implícitas com uma dupla função: dar conta das operações do pensamento na vida cotidiana e integrar as novidades. O contato entre a novidade e o sistema de representação anterior do sujeito faz com que as representações sejam tanto inovadoras quanto rígidas, às vezes dentro do mesmo sistema, fenômeno que Moscovici denomina de “polifasia cognitiva”. As possíveis mudanças na forma de pensar ocorrem quando uma representação entra em contato com outros sistemas de pensamento através das práticas (Jodelet, 1990, p. 9). Os estudantes ancoram os conhecimentos novos que os professores transmitem sobre posições já estabelecidas. É a partir delas que as novas informações e valores podem tornar-se familiares e a estrutura cognitiva anterior ser superada e ou ressignificada.

Se vemos apenas o estudante como um incapacitado porque lhe falta a cultura erudita, deixamos de aproveitar a oportunidade de tomar como ponto de partida o seu raciocínio da vida cotidiana para promover a ruptura com formas mecânicas de pensar o conhecimento histórico e promover o raciocínio denso e abstrato, que leva em conta não apenas os agentes pessoais e suas intenções na produção da história, mas também uma análise da estrutura social na qual sejam incluídas tanto as ações humanas quanto as condições que lhes sustentam.

Na nossa tarefa de desconstruir as representações desabonadoras que (in)conscientemente forjamos dos estudantes, reconheçamos que existe um saber que é produzido desde o lugar do aluno, ainda que não legitimado, e se a tentativa de produzir um discurso sobre essa questão é válida, mais relevante é instituir, na prática, um outro aluno, devolvendo-lhe a palavra, sobretudo a palavra escrita.

Como diz Valéria Moreira, autora-testemunha da sua trajetória escolar:

No ginásio aprendi com Silva, o Joaquim, que Caxias transformou-se no herói da Guerra do Paraguai. Anos depois li em Galeano, o Eduardo, que o Paraguai era, então, o único país independente da América Latina e, pelo fato de sê-lo, se recusava a comprar produtos industrializados da Inglaterra em troca da

venda de matéria-prima. Pois bem, a Inglaterra armou a maior estratégia e o Brasil, a Argentina e o Uruguai entraram na história de gaiatos. O Caxias saiu herói e o Paraguai ficou arrasado no mínimo porque a guerra deu conta de grande parte da população masculina econômica e sexualmente ativa.

O Joaquim conta a história de um jeito, o Eduardo conta de outro e a Valéria só sabe, de fato, que paraguaio odeia brasileiro.

A escola, dependendo da conjuntura considera o que Joaquim falou ou o que o Eduardo disse. O que a Valéria sabe, embrulha e joga no lixo. Não é saber.

[...]

Se fôssemos levar em consideração os indivíduos que constituem as turmas que ano após ano ingressam na universidade, os problemas aí discutidos seriam os que constam nos currículos oficiais ou seriam outros? Se levássemos em consideração não os indivíduos mas as classes sociais, de que forma a luta de classes se explicitaria na composição curricular e nos procedimentos pedagógicos? [Moreira, 1989, pp. 31-47].

Toda a dificuldade que o professor de história da educação sente no contato com turmas heterogêneas quanto à capacidade de percepção e raciocínio histórico é passar dos estereótipos sobre o conhecimento histórico para o entendimento de que o conhecimento histórico é construído. Pensar seria justamente viver a experiência da relação entre sujeito e objeto; assumir a diferença das representações e espantar-se com o desconhecido. Só o trabalho duro de suspensão das certezas (as nossas e as dos outros) permite que habitemos plenamente nosso próprio mundo, principiando a aprendizagem de um certo vocabulário, um certo estilo de interrogar, de dar inteligibilidade ao que se aprende, de pensar historicamente.

Para que ensinar história da educação? O que ensinar?

Todo professor de história da educação conhece aquela sensação de que há demasiada história para ser ensinada em tão pouco tempo. Na discussão das reformulações curriculares, a história da educação, com exceção de algumas poucas instituições, tem perdido espaço para outras

disciplinas, cujos professores asseguram trabalhar seus temas a partir de uma perspectiva histórica, como se isso suprisse as necessidades do aluno na construção do raciocínio histórico.

Essa disputa, que resulta em perda de espaço da história da educação dentro dos currículos, revela a existência de um sentimento difuso de que essa disciplina está muito distante do que os educadores estão fazendo e experimentando no presente. Essa necessidade, pensam alguns, seria mais prontamente atendida por disciplinas voltadas para questões relativas ao planejamento educacional ou políticas públicas de educação, por exemplo. Apesar de toda crítica às marcas disciplinares, elas continuam fortes e não temos conseguido convencer nossos colegas, muito menos os alunos, da importância da história da educação. Infelizmente, ainda é perceptível a necessidade que muitos docentes têm de uma história militante no pior sentido da expressão, isto é, aquela que define alguns sentidos e apenas eles como os únicos legítimos de serem ensinados, numa centralização teórica perniciosa, discurso que cala os outros e não se autodenuncia em seu alto grau de generalidade, isto é, não estabelece seus próprios domínios e limitações (Nunes, 1999, p. 57).

Paul Ricoeur observa que a projeção dos conteúdos que ensinamos para fora do tempo presente e para fora do espaço em que circulamos faz com que a história, mesmo a mais recente, pareça distante da vida e, no entanto, um certo distanciamento – como assegura – é constitutivo do conhecimento histórico (2000, p. 372). Além da referida projeção dos conteúdos estudados para fora do tempo presente e de um espaço conhecido, a reelaboração didática dos conhecimentos produzidos no campo da história da educação em conhecimentos ensinados pelos cursos de pedagogia provoca uma alienação de outro tipo, já que estes são separados da própria fonte que os gerou.

Como mostra Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, em sua tese de doutorado (2002), esse processo de separação e recriação dos conteúdos incluiria operações complexas, descritas por Chevallard quando assume a concepção de transposição didática de Verret⁷. Alguns conheci-

7 Segundo a autora citada, a noção de transposição didática foi enunciada por Verret em sua tese *Les temps des études*, defendida na França em 1975. No início da

mentos produzidos, ou partes deles, são selecionados em uma nova síntese cujo objetivo é a sua pedagogização. Esta se orienta pela racionalidade que pretende promover a adequação dos conteúdos selecionados ao público a que se destina. Esses conteúdos selecionados acabam se dissociando da subjetividade que os produziram, tornando-se despersonalizados. São, então, racionalmente separados em seqüências que garantem a ordenação e o caráter progressivo da aprendizagem e explicitamente definidos em termos de abrangência e extensão. São avaliados através da elaboração de procedimentos de verificação da aprendizagem que avalizam a aquisição do conhecimento pelo estudante⁸.

Esse processo acarreta algumas conseqüências, como chama atenção a autora. A primeira delas: o saber ensinado, sofre uma descontextualização com relação às problemáticas do campo científico a partir do qual foi gerado. Desenraíza-se graças ao constrangimento que a cultura escolar impõe. Torna-se um outro saber (recriado pela cultura escolar) que necessita da interlocução com o saber acadêmico, através de uma discussão epistemológica, para que seus sentidos possam ser revelados. Esse distanciamento dos conteúdos ensinados em relação ao saber acadêmico que o gerou provoca uma contínua necessidade de compatibilização com este último e com as próprias demandas da sociedade, já que aqueles “envelhecem” (2002, pp. 82-83).

Destaco a afirmação da autora, apoiada em Chevallard, de que os professores trabalham na transposição didática, mas não são seus principais autores. Quando o professor produz “o seu curso” a transposição didática já se iniciou há muito tempo, através de técnicos, professores militantes, representantes de associações, ao que acrescento, grupos e

década de 1980, Chevallard e Joshua utilizaram este conceito no campo do ensino da matemática (cf. Monteiro, 2002, pp. 78-19).

8 Chevallard denomina essas diferentes operações de dessincretização, despersonalização, programabilidade, publicidade e controle social da aprendizagem. Monteiro faz reparos a essa concepção, seja pelo uso complicado do termo transposição (que designa mais deslocamento do que ruptura no processo de constituição de saberes), seja pelo fato de o autor não levar em consideração outros saberes que entram na constituição do saber escolar além do saber ensinado, seja por deixar de lado aspectos axiológicos, o que não discutirei nesse texto. Ver Monteiro, 2002, especialmente pp. 78-89.

publicações especializados (2002, p. 81). Se aceitarmos essa afirmação, o professor em sala de aula – elo de uma corrente que se inicia com a produção do conhecimento científico e chega ao aluno – é sempre um co-autor na produção do conhecimento pedagógico. Ser co-autor não diminui a importância do seu trabalho. Pelo contrário. Dele se solicita que saiba o fundamental: para que ensina história da educação.

Quando ensino história da educação para estudantes como os que descrevi, minha intenção é a de que cada um deles, na medida dos seus limites e possibilidades, se dê conta mais profundamente da sua própria experiência como pessoa e aluno, aprendendo a usar uma linguagem pública e, portanto, mais elaborada. Tenho o objetivo central de contribuir para que desnaturalizem a escola na qual estudam e/ou trabalham, isto é, compreendam os processos que a engendraram, a disseminaram e a colocaram em xeque. Essa intenção e esse objetivo vão se corporificar (ou não) em maneiras de organizar o trabalho pedagógico, traduzir certos temas em problemas, programas, projetos de atividades e referências bibliográficas para as tradicionais disciplinas história da educação geral e história da educação brasileira⁹. O recorte, abrangência, ordenação, articulação e abordagem dos temas definidos dependem da problematização que se faça, do tempo e dos recursos disponíveis (sobretudo da bibliografia), da adequação junto aos estudantes. Suas soluções não são simples e colocam no centro da ação pedagógica a postura epistemológica que assumimos e as concepções de educação que abraçamos. Essa complexidade não escapou à estudante Valéria que, ao refletir sobre as “maravilhas” da universidade na qual estudou, advertiu:

9 Alguns exemplos de temas possíveis: A polissemia dos termos história e educação. Fontes e teorias da história da educação. Modelos culturais de transmissão dos saberes/fazeres e de produção do conhecimento (a oralidade, a escrita e a mídia). Raízes da cultura e da escola ocidental. Criação da escola moderna, seu desenvolvimento e crise (concepção de infância, os espaços e tempos escolares, objetos escolares e métodos de ensino, teorias pedagógicas e formação de especialistas). Culturas orais e cultura escrita em confronto na sociedade colonial brasileira; projetos e práticas escolares para a formação da aristocracia e das camadas populares na sociedade imperial brasileira; projetos de República e a implantação da escola moderna; redes de escolarização e projeto repartido de educação no país; acordos estrangeiros e educação brasileira.

[...] uns e outros (professores) não tinham o hábito de explicitar, aos educandos, de onde vinham nem aonde pretendiam chegar, como se soubessem de antemão, o que era bom para nós.

[...] Aliás, adequar os conteúdos à realidade da “clientela” era normalmente confundido com “baixar o nível”, donde talvez possamos inferir que os conteúdos abstratos estavam acima do nível dos alunos concretos. Mas como alguns alunos estavam em “outro” nível, era necessária uma complicada operação matemática para se chegar a uma média aritmética que atendesse às necessidades de todas as faixas de alunos que constituíam a turma. Tal operação, porém, resultava, na maioria quase absoluta dos casos num quebra-cabeça ao qual *ficavam* faltando peças fundamentais [Moreira, 1989, p. 43].

Que peças fundamentais seriam essas? A valorização da experiência do aluno, a contextualização dos conteúdos ensinados e das fontes históricas utilizadas, a desconstrução do senso comum e o trabalho com os conceitos, uma outra postura perante a avaliação. Reconhecer o que é preciso é mais fácil do que realizá-lo. A tradução metodológica das posturas teóricas em ações na sala de aula é um percurso árido, “el cual es un como camino por el Sahara, en el conocimiento no se construye como entretenimiento ni por simples preocupaciones teóricas” (Zemelman, 2001, p. 7). A última seção do meu texto será destinada, portanto, à apresentação de algumas situações pedagógicas.

Como ensinar?

Os preparativos para uma aula nos sintonizam com as situações que vamos viver com os estudantes, embora a organização pedagógica seja ardilosa pela cadeia de controle (mais ou menos rígida, dependendo da cultura institucional) que se estabelece de diretores sobre coordenadores, de coordenadores sobre professores e de professores sobre alunos. Cremos que o “provão”, a que vêm sendo submetidos os alunos universitários, aperta o nó das exigências feitas sobre os docentes, sobretudo nas instituições privadas. De forma distorcida, a ação pedagógica acaba por ser direcionada pela avaliação “dos estudantes”, “do curso”, “da

instituição” e não pelos objetivos eleitos. No entanto, não temos efetivo controle sobre o processo de aprendizagem dos nossos alunos. Esta é uma aposta aberta sem qualquer garantia de sucesso. O professor ensina não propriamente porque tem muito conhecimento, mas porque algo da ordem do indizível, que se sustenta no seu gesto de ensinar, e que inclui o conhecimento, mas também a intuição e a sensibilidade, toca o aluno e mobiliza o seu desejo de aprender. Ele ensina menos pelas palavras e mais pelo contágio do seu entusiasmo com relação àquilo que se propõe a ensinar (Tuchman, 1991). A importância da atuação pedagógica do professor é mais perceptível quando a interação entre ele e o aluno falha e o aluno, ao invés da sala de aula, prefere os corredores.

Somos da opinião que as escolas devem ter muitos corredores com bancos, onde as pessoas possam se sentar para simplesmente não fazer nada quando lhes der na telha e que, evidentemente, a permanência aí não seja proibida pela direção.

Onde, então, não há corredores se faz necessário criá-los! [Moreira, 1989, p. 63].

Desenvolvimento de projetos articulados ao programa de ensino

Que fazer para que os alunos prefiram as salas de aula? Valorizemos sua experiência. Essa valorização pode principiar pela elaboração da sua trajetória de vida, na qual se inclui a memória escolar. A experiência que tenho tido com estudantes de graduação e licenciatura tem sido encorajadora. A discussão das suas memórias escolares aponta, na circularidade dos testemunhos, problemas recorrentes e significativos da educação brasileira que podem ser tratados pelo professor no plano coletivo como eixos organizadores de discussão. Permite trabalhar sobre os lugares de memória (bibliotecas, arquivos, museus, a própria escola), os objetos de memória (fotos, cadernos, livros, diários), o movimento das memórias na história e as relações entre memória e esquecimento. Alerta os estudantes para o fato de que quando confeccionam sua memória escolar estão construindo representações de si próprios para eles

mesmos e para os que os rodeiam. Estão instituindo também um modo de lembrar, de estruturar suas idéias para serem transmitidas. Estão ainda não só produzindo conhecimento, mas também ressignificando a educação e a cidadania.

Quando propomos essa atividade, resgatamos a memória, na acepção da qual nos lembra Paul Ricoeur, ou seja, como aquela primeira abertura que os seres humanos estabelecem com o passado (2002, pp. 374-375). Costumo iniciar meus semestres letivos nos cursos de graduação com essa atividade, o que dá um sentido mais preciso ao meu trabalho: permitir que o estudante refaça o trajeto da memória à história. Trabalhar com a memória do estudante é uma forma de estimular o reconhecimento de si mesmo, a valorização da sua experiência e a liberação dos entraves que coloca à comunicação quando se sente inseguro por não dominar ainda um vocabulário especializado.

As autobiografias, as memórias e diários têm constituído documentos singulares e decisivos para a reconstituição de aspectos dos processos educativos de outras épocas históricas, com ricos testemunhos sobre os modos de educação familiar, escolar e ambiental de determinadas gerações ou certos grupos sociais, aspectos concretos de vivências do trabalho e cultura escolar (uso dos espaços e tempos escolares, percepção que os professores têm de si mesmos como grupo profissional, processos de aquisição de leitura e escrita, seus usos e efeitos, a formação de comunidades de leitores etc. (Viñao Frago, 2000; Souza, 2000; Lopes & Galvão, 2001).

Os arquivos das escolas, embora quase nunca usados no ensino, também ajudam o estudante a compreender os problemas da produção de uma memória graças à dispersão e à destruição dos acervos escolares (Nunes, 1992). No entanto, será a nossa própria utilização dos registros que as escolas guardam, mesmo lacunares, que vai, ao mesmo tempo, ajudando a forjar e a espalhar a consciência da sua importância junto às instituições que os portam. Por que não utilizá-los nas atividades curriculares aí desenvolvidas? Quando as escolas começam a organizar a sua memória em torno de pequenos museus escolares, ou exposições, os arquivos costumam emprestar seus documentos e apenas nessas ocasiões eles são solicitados, mas por que não trabalhar os dossiês dos estudan-

tes, os álbuns fotográficos, os jornais ali produzidos como material para provocar a aprendizagem de disciplinas como a nossa?

Em minha experiência pessoal, as memórias como fonte de pesquisa histórica em educação constituem a ponta de um *iceberg* que vamos gradativamente desnudando. Quando seguimos as pegadas do que se disse sobre a escola, trabalhamos com memórias agarradas a um “contexto” de infância que se remete a uma doxa urbana mutável, recortada pelas lembranças envolvidas na escrita, na escuta, no momento e nos costumes. As memórias dos alunos e professores, dos poetas e dos cronistas da cidade compõem, de maneira sempre mutável, o que chamaríamos de “realidade” da escola e os sentimentos e as opiniões que sobre ela se forjaram. É nessa imbricação que chegam até nós múltiplas percepções do espaço escolar, percepções que se reenviam incessantemente umas às outras e que enlaçam também imagens do espaço urbano, constituindo um estoque de informações criticamente trabalháveis.

Na década de 1980, tive a oportunidade de realizar um levantamento das trajetórias de estudantes e professores que haviam freqüentado a escola pública carioca nos anos de 1930. Esse trabalho foi realizado com alunos de graduação do curso de pedagogia noturno e diurno, numa faculdade particular isolada, durante um semestre, e combinou história temática com história de vida, pois buscávamos relacionar o que já “sabíamos” de modo informal sobre o tema com as informações das experiências vividas dos depoentes.

Realizamos em conjunto um roteiro básico que acabou permitindo recolher, numa experiência-piloto, depois ampliada, informações sobre o “contexto” da infância (a família de origem, a casa, o bairro, as relações de vizinhança e o lazer) e o “contexto” das escolas primárias nas quais os entrevistados trabalharam. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas em conjunto. Os resultados foram além das expectativas iniciais. Chegamos a obter detalhes que sequer imaginávamos até sobre outros momentos inicialmente não previstos no projeto. Obtivemos também informações relevantes sobre estrutura e organização escolar, o currículo, método e sanções pedagógicas, a formação do professor primário, seu acesso e trajetória na carreira. Os resultados iniciais desse trabalho coletivo foram publicados na revista da faculdade

(Nunes, 1985). Alguns anos mais tarde, os resultados dessa pesquisa, confrontados com fontes de arquivos privados, foram utilizados para elaborar uma investigação de maior fôlego sobre a escola pública na cidade do Rio de Janeiro.

Essa experiência pedagógica teve uma atmosfera que se aproximou, guardadas as devidas peculiaridades, da experiência de camaradagem que o professor Candido Portinari viveu na Universidade do Distrito Federal, em meados da década de 1930, ao transformar sua sala de aula de artes plásticas numa espécie de ateliê do “Quatrocento”, onde todos os problemas relativos ao ensino eram administrados pelo mestre e seus alunos, driblando exigências burocráticas e mostrando aos estudantes como lidar com a adversidade. Se não havia pincel redondo, pintava-se com pincel de parede, com escova de dentes, com bucha de pano, com o dedo. Hérís Guimarães nunca esqueceu essa lição de vida. Foi dessa forma que aprendeu a trabalhar com alunos ricos, “remediados” e pobres (Guimarães, 1983).

Projetos pedagógicos como o que citei, ou a ele assemelhados, criam uma escuta motivada e introduzem atitudes da pesquisa no ensino. São factíveis no tempo mínimo disponível e dão a oportunidade ao aluno, não só de entrar em contato com os problemas e possibilidades do *métier* do historiador, mas também de produzir textos que têm significado para além da avaliação do professor, criando um circuito de leitura entre os estudantes e incentivando-lhes o hábito de correção contínua de seus próprios textos. Reescrever não é castigo. É necessidade do ofício de quem lida com a palavra escrita. É a humildade (e não humilhação) de refazer, que também está presente em outras aprendizagens.

Quando se pinta, tem-se que pintar com humildade. O quadro que se faz em escola, em que se está aprendendo, ou em que se está pesquisando, é um saco de pancada, vale tudo. Não se deve ter amor ao quadro, mas amor à arte, ao que se está fazendo.

[...] O mistério é pegar o quadro como se não soubesse de nada, como se fosse o primeiro quadro, porque de fato é uma coisa nova que você vai fazer [Guimarães, 1983].

A questão do significado da tarefa também é fundamental quando focalizamos os tradicionais *seminários* realizados por equipes de alunos. O que Valéria Moreira descreve em 1989 continua a acontecer em 2003 nas salas de aula:

Os seminários geralmente eram feitos em grupo. Ao abordar três capítulos de uma obra, o mais comum (num grupo de, por exemplo, seis pessoas) era dividirmos cada capítulo ao meio, de tal forma que cada um ficava encarregado da metade do capítulo, e na hora da apresentação funcionávamos como os três sobrinhos do Pato Donald: o primeiro começava, o segundo continuava e o terceiro concluía. Após uma semana já não sabíamos mais sobre o que tínhamos falado.

Se chegamos a ler um livro por inteiro foi muito. Geralmente líamos um ou dois capítulos. Pensamos em propor à direção da escola que incluísse no currículo um curso sobre fichamento de texto; isto porque todos os professores nos pediam fichamento, mas nunca ninguém ensinou como deveria ser feito [Moreira, 1989, pp. 43-44].

Meus melhores resultados com os alunos foram obtidos quando conseguia criar a oportunidade de que apresentassem seus trabalhos para um público mais amplo, para além da sala de aula. Cheguei a preparar seminários com estudantes de graduação que foram apresentados, como culminância de um processo de estudos, ao final do semestre, para diversas turmas da faculdade. Dentro de sala de aula foram práticas estimulantes os seminários realizados em torno da vida e obra de educadores escolhidos (de preferência lidávamos com diferentes obras de um mesmo autor) ou de romances de autores brasileiros e estrangeiros. A discriminação das tarefas e o cronograma de atividades dos seminários eram definidos em conjunto e com antecedência. A responsabilidade da leitura era distribuída no início do semestre, assim como datas-chave de acompanhamento das tarefas. Os seminários só ocorriam após a leitura e o debate em classe que preparava a redação de pequenos textos a serem apresentados. Esse tipo de trabalho ajuda o estudante a forjar, se é que não tem, hábitos de leitura, estudo e escrita. Obriga-o a lidar com o livro em sala de aula (e fora dela), a listar temas centrais e secundários nas

obras lidas, a pesquisar obras de comentaristas, a obedecer e/ou reformular roteiros de trabalho previamente estabelecidos, a compartilhar os seus achados.

A clareza da escolha quanto a um livro, e não outro, é fundamental. Quem nunca praticou este tipo de proposta, pode fazer uma experiência exploratória, com a indicação da leitura de um mesmo texto para toda a turma, e o planejamento de atividades comuns antes de se lançar à variedade de experiências de leitura em sala. A mesma advertência vale para uso de filmes de época ou vídeos educativos. É preciso um trabalho anterior do professor sobre este material antes de sugerir qualquer atividade aos alunos. Mais significativo do que fichas de acompanhamento da atividade é a colocação de questões que ajudem a problematizar as representações de educação que emergem desses e de outros recursos, como poesias, crônicas, letras de música, cartilhas, livros didáticos, cadernos, artigos de jornais. Vale aí a advertência que fazem tanto Marcelo Badaró Mattos (1998) quanto Paulo Knauss (2001) sobre o uso de documentos em sala de aula: não são adereços.

Esses tipos de atividades estimulam os alunos. Lembro-me, por exemplo, da empolgação e empenho dos estudantes lendo *Menino de engenho*, de José Lins do Rego; *Olga*, de Fernando Morais; 1968; *o ano que não terminou*, de Zuenir Ventura; 1984, de George Orwell, entre outros. Esse tipo de proposta exige o cuidado na escolha dos livros e um estudo prévio do professor para avaliar que aspectos dos livros lidos contribuem para fazer compreender melhor as práticas educativas e podem ser articulados tanto a temas privilegiados no programa, quanto a questões da produção da história ou a resultados de investigações recentes no âmbito da história da educação e/ou das ciências sociais.

Trabalhar com romances traz toda uma possibilidade de discussão sobre as aproximações e distanciamento entre eles e as narrativas históricas, partindo-se da premissa de que há diversas maneiras de contar o passado. Quando o romance escolhe o passado “real” e o povoa com personagens de fantasia que podem realizar ações e expressar sentimentos comuns a personagens de outras épocas, cria enredos que ajudam a compreender melhor a própria história, porque o romancista desenha o processo pelo qual certas causas vão produzindo efeitos. Parece-me que

esta técnica está presente na pesquisa histórica, apenas com uma diferença. O romancista parte da pesquisa histórica e inventa os personagens e as ações tentando aproximá-las da realidade modelada pela cultura da época na qual pretende construir a sua trama. O historiador realiza a pesquisa dando contorno mais nítido a atores e comportamentos modelados pela cultura da época na qual seu interesse está centrado. Ele também inventa, joga arriscadamente numa hipótese, mas sua invenção é qualitativamente diferente da do romancista, já que dele se exige que demonstre o que afirma.

Se sucumbirmos à rotina da sala de aula, ela se torna insípida, empobrecida. O que conta não é a quantidade de estímulos e assuntos, mas o envolvimento do aluno e o esforço de professores e estudantes para fazer bem feito o que se faz em sala de aula. O que conta é um encontro significativo. A opção por esses projetos de trabalho exige um aproveitamento integral e constante das horas dedicadas às aulas, a distribuição equilibrada do tempo entre várias atividades previstas e sua coordenação atenta por parte do professor. Este não é o único provedor de recursos para o ensino. Essa tarefa pode ser partilhada com o estudante e a instituição escolar, mas cabe a ele apontar e reforçar essa possibilidade. Ele pode indicar, por exemplo, caso o estudante tenha acesso à internet, *sites* interessantes para pesquisa na área ou ainda estimular os alunos, não só a estudarem os conteúdos escolhidos, mas a elaborarem, com ele, a partir da compreensão de um assunto e de sua síntese, o material didático a ser utilizado com a turma (transparências, no caso do uso de retroprojetor ou, até, com mais ousadia, apresentações em Power Point). Através de procedimentos mais ou menos simples (dependendo das circunstâncias) humanizamos, colorimos e dinamizamos a sala de aula, tornando, de fato, os estudantes co-autores importantes do nosso trabalho e rompendo com a cadeia normatizadora do conhecimento que aprisiona os agentes da prática educativa no óbvio (Knauss, 2001, p. 33). Se a situação que vivemos em sala de aula nos deprime está na hora de arriscar um novo caminho. Que temos a perder?

A leitura, compreensão de textos e o trabalho com os conceitos

É recorrente o sentimento entre os professores de que o aluno resiste ao trabalho conceitual. Alguns trazem uma verdadeira aversão pelos textos teóricos. Como operar o trânsito da palavra ao conceito? Minha insatisfação com o que observava ser o uso de um jargão, mas não o domínio de um conceito, levou-me diversas vezes a alterar tanto meus modos de proceder em sala de aula, quanto a bibliografia utilizada. Valéria Moreira sinaliza, com bom humor, a dificuldade do estudante:

As palavras, que ali subiam como num piscar de olhos à categoria de conceitos, saíam das nossas bocas como sapo pulando no brejo. Falava-se muito, por exemplo, em classe dominante. Entidade tão abstrata como Deus no céu, essa classe, na terra, era a grande responsável por todos os nossos males. De concreto, o certo é que ali, dentre aquelas paredes, jamais foi encontrado um representante legítimo daquela classe para que pudéssemos matar a curiosidade, vendo-lhe a cara e a coragem, e submetê-lo a algumas experiências laboratoriais que comprovassem o que os livros diziam [Moreira, 1989, p. 44].

Os conceitos ou categorias são instrumentos do pensamento que ajudam o historiador a organizar o material coletado, a partir de perguntas, e oferecem inteligibilidade ao problema focalizado (Lopes, 1994, p. 20). Eles também têm uma história que precisa ser reexaminada e são mais compreensíveis quando examinamos o seu uso pelos autores estudados a partir da perspectiva historiográfica escolhida. Como se faz isso? Tenho tentado realizar leituras conjuntas com os estudantes em que coloco o foco sobre o modo como o autor constrói a sua argumentação, o que implica examinar a forma como usa conceitos, mas não só eles¹⁰.

10 Estudamos também as metáforas e o seu papel organizador e persuasivo que está presente no processo inicial de aquisição do conhecimento pela sua característica de analogia condensada e facilitadora da comunicação. As metáforas também estão presentes nos textos. Existe, como advertem Mazzoti e Oliveira, uma continuidade funcional entre o senso comum, o pensamento filosófico e o conhecimento

Escolho propositalmente textos curtos e densos até para explorar as possibilidades de estudo que exigem: exame da articulação das idéias e do trânsito de afirmações particulares para enunciados gerais; consulta a dicionários e obras de referência; a remissão a outros textos do autor lido e a textos selecionados de comentaristas; a elaboração de glossários e sínteses. O procedimento é o de “desbastar” o texto por dentro e desdobrar certos fios de pensamento, com implicações para a construção do raciocínio histórico. Os textos curtos são lidos também com os objetivos de desencadear a discussão de um tema e rever pontos de vista já debatidos. Geralmente, em um semestre, concilio a leitura de um livro com diversos textos curtos. Quando não encontro textos curtos que considero adequados à problemática em foco eu mesma pesquiso o assunto e os escrevo. Como adverte Geraldí: “A leitura de um texto curto [...] não exerce uma função aleatória na sala de aula. Com os textos curtos, o professor poderá exercer sua função de ruptura no processo de compreensão da realidade” (2002, p. 64).

Um dos conceitos ou categorias fundamentais é a noção de tempo. A história, como sugere Paul Ricoeur, apresenta uma maneira de recortá-lo que difere da conversação cotidiana e da narrativa literária (2002, p. 370). Aí pode ser focalizado e debatido o uso simultâneo de distintas nomenclaturas e seus significados: o tempo do relógio, o tempo das conjunturas, o tempo das eras, os marcos históricos. É importante que o estudante perceba que periodizar já é interpretar e que existe uma simultaneidade de tempos num mesmo recorte empírico (Carretero, 1997, pp. 39-40; Zemelman, 2001, p. 6). A partir de pesquisas realizadas procuro mostrar que a interpretação exige esforços diferentes se acompanhamos as exigências do próprio objeto de estudo. Assim, para entender a crise da Universidade do Distrito Federal em 1935, na qual ensinou o pintor Candido Portinari, foi preciso acompanhar detalhadamente os eventos políticos e pedagógicos no tempo da curta duração. Já para entender o peso de cer-

científico. Nesses últimos, porém, o modo de operar estabelece acordos em torno de quais procedimentos são considerados legítimos (2000, pp. 17-18). Estejamos atentos às metáforas que os estudantes usam para trabalhar sobre elas.

tas decisões políticas quanto aos testes aplicados nas escolas públicas primárias cariocas foi preciso retroceder à década de 1910 e prosseguir até a década de 1940, indo além do recorte estabelecido.

O descompasso entre alunos e professores ocorre, como salienta Carretero, pela tendência dos primeiros explicarem acontecimentos históricos em termos das intenções dos sujeitos e os segundos tenderem a trabalhar com modelos explicativos históricos de tipo estrutural (1997, pp. 55-71). O que importa é fazer a travessia entre um pólo e outro, definindo atividades com objetivos intermediários, tais como: distinguir e contextualizar diferentes tipos de fontes primárias relativas ao objeto de estudo; construir argumentos práticos sobre ações e eventos realizados e que funcionem como hipóteses explicativas; introduzir os conceitos de modo progressivo e a partir de narrativas históricas. A transmissão de conceitos desenraizados dos textos em que se dá o seu uso resulta numa aprendizagem mecânica. Minha proposta vai na direção inversa, ou seja, operar com textos (ou trechos selecionados deles) que permitam perceber o conceito em ação e trabalhar sua polissemia, seu desdobramento em outros conceitos, suas variantes.

Duas atividades motivadoras e que suscitam discussões proveitosas são pesquisas exploratórias de curto alcance com público diferenciado e pesquisas com recortes temporais bem delimitados a partir de eventos históricos escolhidos. No primeiro caso, os alunos fazem um sucinto trabalho de campo entrevistando algumas pessoas de diferentes sexos, faixas etárias, classes sociais, situação profissional sobre sua visão de história e de educação. Essa atividade, muito simples, é enriquecida com contribuições de autores de diferentes tendências, o que permite a comparação e provoca muitas questões, algumas das quais apontam para as relações entre presente e passado, o papel da escola, da televisão e da imprensa na disseminação de certas representações, peculiaridades de compreensão, se notadas, em grupos com determinadas características. No segundo caso, o estudante lida com as diferentes visões pelas quais o mesmo evento é retratado, dependendo da visão de mundo, da postura e das escolhas de quem o relata. Algumas vezes, temos o prazer de ver esses pequenos trabalhos se desdobrarem em monografias de final de curso.

Em ambas as atividades os alunos procuram informações e as organizam em pequenos textos. Esses textos, a princípio, trazem as marcas da informalidade (frases soltas, parágrafos sucintos, observações) e servem para explorar o que aprenderam. É a partir dessa escrita informal que se inicia a escrita formal. Os alunos reescrevem, ampliando e reformulando aspectos que a discussão apontou, sob a orientação do professor. Essa reelaboração pode ser executada de forma variada: em duplas, em grupos, e mesmo individualmente. Antes da sua realização, as atividades sugeridas precisam ser cuidadosamente explicadas e os resultados discutidos em conjunto. O *feedback* do professor é fundamental e sua perseverança na correção solidária traz resultados muito bons. Quando a turma é numerosa trabalho, buscando o efeito de demonstração, sobre algumas respostas e crio condições de os estudantes refazerem seus trabalhos em conjunto e/ou individualmente, após o debate coletivo. Se o estudante escreve apenas nas provas, perde a oportunidade de exercitar-se sem a carga de tensão que uma situação de avaliação sempre acarreta para todos os envolvidos. No entanto, a avaliação pode, sem caráter punitivo, estar presente o tempo todo como diagnóstico e correção de rumos do ensino em sala de aula. O exercício dessas ações pedagógicas implica dar atenção ao que o aluno produz e estar receptivo para uma constante negociação da realidade.

A multiplicidade de sentidos com que lidamos nos obriga a não reduzir as atividades didáticas no ensino da história da educação ao problema ideológico e conseqüente substituição de uma versão da história pela outra. Quando escolhemos uma versão, criamos arbitrariamente uma hierarquização, tanto com relação às interpretações do passado, quanto às interpretações do presente. É preciso ter consciência desse gesto, portanto. Essa ordenação classifica e essa classificação é a questão fundamental contida na relação entre conhecimento e poder, que se expressa não apenas na avaliação, mas na existência de códigos que impregnam as relações pedagógicas e que nem sempre se comunicam, pois nem todos os discursos estão autorizados a penetrar na instituição escolar. De qualquer forma, as provas e/ou outros instrumentos a partir dos quais se atribuem notas aos alunos são instrumento de poder do professor. Há aqueles que criam várias chances de os alunos “tirarem os

seus pontinhos”, mas há os que são implacáveis com a falta de familiaridade dos estudantes com os autores lidos ou com a norma culta. Algumas experiências são desastrosas.

Um belo dia, numa prova, caiu uma questão sobre o método dialético. Depois de termos lido algumas vezes o prefácio de *Introdução à crítica da economia política* e termos ficado intrigados com o fato de Marx, o Karl, ter conseguido sintetizar em meia dúzia de páginas um trabalho que fora desenvolvido durante algumas décadas, concluímos que dialética era a relação entre a ação e o pensamento.

Pois bem. Para responder à questão da prova nos imaginamos caminhando pela Rua do Ouvidor preocupados com o pagamento do aluguel no próximo dia trinta; seria dialética a relação entre esse andar, pé após pé, e a preocupação com a falta de dinheiro para saldar compromisso de ordem econômica? Sim, porque era a seguinte a nossa infra: morávamos numa casa que era propriedade privada de outrem. Sendo a propriedade de outrem, assináramos contrato mediante o qual nos responsabilizávamos por depositar num banco, a cada dia trinta, quantia estipulada pelo proprietário, auxiliado por seu intelectual orgânico: o advogado dono da imobiliária.

E a super?

Qual equilibrista, andando na corda bamba de sombrinha, o jeito era não atrasar o pagamento. Caso contrário este seria acrescido de multa de 20% sobre o valor do aluguel.

[...] Como não alcançáramos compreender o raciocínio, só nos restaria, se fosse o caso, repeti-lo tal qual tinha sido formulado por Marx, o Karl.

O problema proposto na prova evidentemente se constituiu numa questão para Marx, o Karl, mas não chegou a se constituir num problema para nós.

Na tentativa de articular concreto e abstrato, acabamos por aparecer na cena em meio a um enunciado teórico por natureza.

Tiramos zero na prova. Não fomos dialéticos o suficiente para explicar à professora quão séria era a questão para nós [Moreira, 1989, pp. 46-47].

Se, de um lado, nos queixamos da escrita que permanece colada ao autor lido ou extravasa em questões do cotidiano, de outro, não aponta-

mos nem criamos alternativas para o salto criador do aluno. De saída, é preciso considerar que a originalidade absoluta não existe. No século XVII, a imitação ou emulação de certos autores considerados modelos de um certo discurso eram aceitas e incentivadas. Quem escrevia buscava, sobretudo, aperfeiçoar um modelo. No processo de tornar nossa a linguagem a cópia se situa no nível menos elaborado de escritura, já que “copiar é a liberdade de escrever em seu ponto mais baixo” (Schneider, 1990, p. 31). Sejamos, nesse ponto, compreensivos sem ser indulgentes. Exercitemos a exigência sem jamais esquecer que é preciso tempo e esforço para sobreviver às influências recebidas.

O domínio da escritura é um processo lento. Será que não formulamos, romanticamente, uma expectativa de originalidade e criatividade do trabalho escrito do estudante? Parece certo, no entanto, que só se aprende a escrever, escrevendo. E se o pulo do gato ou, em outras palavras, aquela experiência intransferível que cada um precisa construir com a escrita não é ensinada, ela pode pelo menos ser conduzida pela escuta atenta do texto, por deslocamentos dentro da língua que podem ocorrer sobretudo pela reflexão que o professor faz com o aluno sobre o texto que este produziu. Como dizia Candido Portinari: “O professor não pode ficar no palco, ele tem de ficar na platéia [...] Ele tem de ir junto com os alunos” (Guimarães, 1983). O talentoso professor Portinari conduzia seus alunos da cópia à criação. Como nos relata Hérís Guimarães:

– Olha o modelo e vai fazer. Agora inventa um fundo para o modelo, dizia Portinari, e eu criava em cima de uma cópia. Quer dizer, eu firmava uma técnica, ficava firme no desenho, na valorização, na construção, para dar asas à imaginação. E era necessário fazer o fundo que pertencesse àquela figura: na valorização, na cor, em tudo. Vejam como é difícil, o que a pessoa tem de fazer para chegar a isso! Quando se chega a esse ponto, a pessoa está solta e sabe pintar [1983].

Aulas de pintura não são aulas de história da educação, mas como é provocante a atitude de Portinari que cria passos intermediários de vivência pedagógica a partir de elementos simples. Numa das suas primeiras aulas de artes plásticas convidou seus alunos universitários a pintar um

ovo. Decepção geral. A aula começava e, a partir dos trabalhos dos alunos, ele interferia, mostrando que um ovo parece leve mas é pesado. Parece liso mas é rugoso. Parece branco, mas há tantos tons de branco! (Guimarães, 1983). A aula findava e o que era decepção havia se transformado em espanto diante da dificuldade de pintar o que parecia óbvio!

Isso vale para a escrita. Se não construímos, com o aluno, um caminho para a produção do seu texto, ele não sairá do estágio a que já chegou, não enriquecerá o seu vocabulário, nem desenvolverá modos alternativos de dizer. Quando ele trabalha com uma carta, um memorial de professor, um artigo de jornal, a letra de uma música, poesias (as de Cora Coralina sobre a escola são ótimas), crônicas, contos, um livro paradidático, um artigo de revista pedagógica, um romance, um relato de pesquisa, ele está ampliando suas possibilidades de leitor. Quando lê fontes com pensamentos divergentes sobre uma mesma questão, se vê mobilizado a perguntar: Quem terá razão? Que história da educação é essa, a que está escrita?

Se pudesse sintetizar o que aprendi dessa experiência de levar outros a exercitarem uma maior liberdade com relação à escrita da história da educação, poderia dizer que os caminhos mais frutíferos foram aqueles em que busquei compartilhar experiências vividas e relacioná-las com livros e leituras; integrar a leitura e a escrita; integrar a linguagem da história da educação com outras linguagens. Esse esforço exige um domínio razoável da massa de informações, mas exige ainda algo mais complexo: um trabalho de desconstrução do já aprendido, a percepção do aluno no seu tateamento do terreno e a atitude de deixá-lo aprender. Nesse sentido, noto que, com o passar do tempo, tenho falado cada vez menos em minhas aulas. Antes, buscava as palavras certas. Hoje, procuro apenas a palavra necessária, aquela que sirva de passagem de um silêncio a outro.

Embora não tenha feito referências explícitas às minhas concepções de história e/ou de educação, delas tratei o tempo todo. Todas as concepções têm a sua força, a sua verdade e suas limitações. Prefiro que minhas prioridades transparecessem dos aspectos que selecionei da experiência vivida, mas que inevitavelmente acabam deslizando no texto. Defendo a necessidade de um investimento na direção da teorização do

ensino da história da educação, convite que estendo a todos os interessados na questão. Tratar do ensino sob o ângulo do meu processo de aprendizagem liberou-me dos constrangimentos que eu mesma inicialmente me coloquei para focalizar o tema. Como o pintor que tenta reproduzir na tela o peixe vermelho do seu aquário¹¹ vi, com espanto, o peixe mudar de cor. O encarnado foi tornando-se negro! Essa mudança acabou com minha intenção de absoluta (e impossível) fidelidade. Deixando-me levar gostosamente pela lição viva da metamorfose, pintei, no texto, um peixe verde.

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis (1970). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, Presença.
- BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger (1976). *La escuela capitalista*. Buenos Aires, Siglo Vientiuno.
- BERGER, Manfredo (1976). *Educação e dependência*. Porto Alegre, Difel.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas (1978). *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes.
- BIRMAN, Joel (2001). "Subjetividade, contemporaneidade e educação". In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro, DP&A.
- BONDER, Nilton (1995). *O segredo judaico de resolução de problemas*. Rio de Janeiro, Imago.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; VIEIRA, Maria do Pilar et al. (1994). *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo, Brasiliense.
- CARRETERO, Mario (1997). *Construir e ensinar. As ciências sociais e a história*. Porto Alegre, Artes Médicas.

11 Conto de Herberto Hélder, "Retrato em movimento", em Rita Maria de Abreu Maia.

- CAVALCANTI, Joana (1999). *O jornal como proposta pedagógica*. São Paulo, Paulus.
- CODO, Wanderley (coord.) (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasília, Vozes, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- CUNHA, Luiz Antonio (1975). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- . (1981). “Sobre educação e desenvolvimento social no Brasil: crítica da crítica e autocrítica”. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 10, pp. 123-131, set.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (1981). “A propósito de educação e desenvolvimento social no Brasil”. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 9, pp. 155-163, maio.
- DARNTON, Robert (1986). *O grande massacre de gatos*. Rio de Janeiro, Graal.
- DAVIES, Nicholas (org.) (2000). *Para além dos conteúdos no ensino de história*. Niterói, EDEUFF.
- DUBY, Georges (1987). *Guilherme Marechal ou o melhor cavaleiro do mundo*. Rio de Janeiro, Graal.
- FEBVRE, Lucien (1956). *Martín Lutero un destino*. México, Fondo de Cultura Económica.
- FORACCHI, Marialice & PEREIRA, Luiz (1970). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo, Nacional.
- FREITAG, Bárbara (1977). *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo, Moraes.
- GARCIA, Pedro Benjamin (1977). *Educação: modernização ou dependência?* Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- GEERTZ, Clifford (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar.
- GERALDI, João Wanderley (org.) (2002). *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática.
- GOULEMOT, Jean-Marie (2001). “Da leitura como produção de sentidos”. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo, Estação Liberdade.
- GUIMARÃES, Hérís (1983). *Depoimento à Fundação Candido Portinari*. Rio de Janeiro, Fundação Candido Portinari (mimeo.).

- HEIDRUN, Olinto Krieger (1996). "Notas sobre o leitor da academia". *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 124, pp. 69-78.
- JODELET, Denise (1990). "Représentation sociale. Phénomènes, concept et théorie". In: MOSCOVICI, Serge (org.). *Psychologie sociale*. Trad. de Alda Alves-Mazzotti. Paris, Presses Universitaires de France.
- KNAUSS, Paulo (2001). "Entre normas e conflitos – o cotidiano escolar na documentação do arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro". In: SBHE (org.). *Educação no Brasil*. Campinas, Autores Associados; SP: SBHE, 2001, p. 205-216.
- LOPES, Eliane (1985). *Colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da história*. Belo Horizonte, UFMG.
- _____. (1994). "Tendências teórico-metodológicas da pesquisa em história da educação". In: Seminário História da Educação Brasileira: a ótica dos pesquisadores. Belo Horizonte, 17 a 20 de maio de 1994. *Eventos*, n. 5, pp. 19-27, maio (Série Documental).
- LOPES, Eliane (org.) (1998). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte, Autêntica.
- LOPES, Eliane & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (2001). *História da educação*. Rio de Janeiro, DP&A.
- MAIA, Rita Maria de Abreu (2002). "O sujeito-leitor: autor de sentidos". *Perspectivas*, Campos dos Goytacazes, vol. 1, n. 1, pp. 9-20, jan./jun.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de (1994). *O Tempo Squarema*. Rio de Janeiro, Access.
- MATTOS, Marcelo Badaró (1998). "Pesquisa e ensino". *História – pensar & fazer*. Rio de Janeiro, Laboratório Dimensões da História – UFF, 1998.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha & OLIVEIRA, Renato José de (2000). *Ciências da educação*. Rio de Janeiro, DP&A.
- MENDES, Durmeval Trigueiro (1983). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa (2002). *Ensino de história: entre saberes e práticas*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- MOREIRA, Valéria (1989). *Sardade se escreve com r de Craudionor. Dossiê de um escolar*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.

- MOSCOVICI, Serge (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar.
- NAGLE, Jorge (1974). *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, EDUSP.
- NUNES, Clarice (1984). “Lição de vida: aprendendo a ser professor”. *Legenda*. Revista da Faculdade Notre Dame, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 9, pp. 25-43, ago./dez.
- _____. (1985). “Recontando a história: a escola primária no Distrito Federal através de depoimentos orais”. *Legenda*. Revista da Faculdade Notre Dame, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, pp. 39-52, jan./jul.
- _____. (1987). “A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 61, pp. 72-80, maio.
- _____. (1990). “Em busca de Gramsci”. *Revista Educação & Realidade*, vol. 15, n. 1, pp. 38-51, jan./jun.
- _____. (1992). *Guia de fontes para a história da educação brasileira*. Brasília, MEC/INEP.
- _____. (1995a). “A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, pp. 51-59.
- _____. (1995b). “Articulação teórico-empírica na pesquisa histórica: notas de estudo”. *Eventos*, Brasília, INEP, n. 6, pp. 54-67 (Série Documental).
- _____. (1996). “Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 1, pp. 67-79.
- _____. (1998). *Goya: o poeta da alma humana*. Rio de Janeiro, Espaço Novo, Centro de Estudos do Movimento e Artes (mimeo.).
- _____. (1999). “Filosofia, sociologia e história (da educação): interfaces, embates e novas tendências”. *Educação em foco*, Juiz de Fora, UFJF, vol. 4, n. 1, pp. 11-26, mar./ago.
- NUNES, Clarice & CARVALHO, Marta M. C. de (1993). “Historiografia da educação e fontes”. *Cadernos ANPED*, n. 5, pp. 7-64.
- PAIVA, Vanilda (1973). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola.

PAZ, Octavio (1970). *Corriente alterna*. México, Siglo XXI.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta (1998). *Museu da Escola de Minas Gerais: um projeto a serviço de pesquisadores e docentes*. Belo Horizonte, Secretaria de Estado da Educação.

QUINTAR, Estela B. (2001). *En dialogo epistemico-didatico*. Universidad Nacional del Comahue (mimeo.).

RICOEUR, Paul (2002). “O passado tinha um futuro”. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes. O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

SCHNEIDER, Michel (1990). *Ladrão de palavras*. Campinas, Editora da UNICAMP.

SILVA, Zélia Lopes da (org.) (1995). *Cultura histórica em debate*. São Paulo, Editora da UNESP.

SOLER, Ramón P. Munoz (1980). *Antropologia de sintesis*. Buenos Aires, Ediciones Depalma.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de (2000). *Escola e memória*. Bragança Paulista, EDUSF.

SQUIRES, Geoffrey (1999). *Teaching as a professional discipline*. Londres, Falmer Press.

THOMPSON, E. P. (1989). *Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad pre industrial*. Trad. de Eva Rodriguez. Barcelona, Editora Crítica.

TUCHMAN, Barbara W. (1991). *A prática da história*. Rio de Janeiro, José Olympio.

VEYNE, Paul (1983). *Como se escreve a história*. São Paulo, Martins Fontes.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2000). “Las autobiografias, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipologia y usos”. *Teias*, Rio de Janeiro, UERJ, n. 1, pp. 82-97, jun.

WEHLING, Arno (1992). “Fundamentos e virtualidades da epistemologia da história: algumas questões”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, CPDOC, n. 10, pp. 147-169.

ZEMELMAN, Hugo (2001). *El problema del conocimiento desde la realidad socio-historica*. Neuquen, abr. (mimeo.).