

BIANCA RODRIGUES CORRÊA

**ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVA: POTENCIALIDADES DE
UMA IMAGEM CONSTELAR**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas, para obtenção do Título de
Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação,
Conhecimento, Linguagem e Arte.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Carolina
Bovério Galzerani

**CAMPINAS
2011**

© by Bianca Rodrigues Corrêa, 2011.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Corrêa, Bianca Rodrigues.
C817e Ensino de história e narrativa: potencialidades de uma imagem constelar /
Bianca Rodrigues Corrêa. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientadora: Maria Carolina Bovério Galzerani.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Ensino de história. 2. Narrativas. 3. Educação. 4. Produção do
conhecimento. I. Galzerani, Maria Carolina Bovério. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-012/BFE

Título em inglês: Teaching History and Narrative: potentialities of a constellation image

Keywords: Teaching history; Narratives; Education; Production of the knowledge

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Maria Carolina Bovério Galzerani (Orientadora)

Profª. Drª. Helenice Ciampi Ribeiro Fester

Profª. Drª. Maria Inês Petrucci Rosa

Profª. Drª. Cláudia Regina Prado Fortuna

Profª. Drª. Áurea Maria Guimarães

Data da defesa: 25/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: biabiacorrea@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Ensino de História e Narrativa: potencialidades de uma imagem constelar

Autor: Bianca Rodrigues Corrêa
Orientadora: Maria Carolina Bovério Galzerani

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Bianca Rodrigues Corrêa e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25/02/2011

Assinatura:

M. Carolina Bovério Galzerani
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

[Handwritten signatures on lines]

2011

A todos aqueles que abrigam em si uma utopia de transformação do mundo, para que não percam de vista suas miragens – elas sempre correm o risco de existir.

Agradecimentos

Agradecer é difícil. Há sempre o risco de as palavras não contemplarem o real significado de uma pessoa ou de uma experiência para as nossas vidas. Vou, no entanto, lançar-me nessa tentativa.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus e a todo o auxílio espiritual que tive nessa caminhada. Foi um percurso árduo e doloroso, repleto de crises internas e dificuldades pragmáticas. Mas uma força aqui dentro permitiu que eu permanecesse na caminhada, apesar dos momentos vacilantes.

Agradeço, em segundo lugar, à minha mãe, pelo estímulo, pelo carinho, pela dedicação, pelas noites distantes ao telefone quando estava doente, pela compreensão nos momentos de tensão. E à minha tia, minha segunda mãe, por todo apoio e carinho a mim dispensados, dos quais as caronas até a rodoviária e os lanches pré-viagem representam uma ínfima parte. À Carol, minha prima-irmã de coração, pela companhia e pelo intenso carinho que se fortaleceu enquanto estive longe de casa.

Agradeço à minha orientadora, Maria Carolina, por sempre acreditar em mim e na minha idéia, mesmo diante de tantos conflitos, negações e dificuldades. Sem me conhecer, acolheu o meu projeto e tornou esse um sonho possível. Sentindo seu intenso carinho, muitas vezes eu dizia: “orientadora é como mãe, fala e a gente não escuta, precisa de alguém de fora apontar a mesma coisa!”. Partilhar desses três anos de caminhada foi para mim uma honra, pois se trata de uma pessoa a quem reverencio não apenas intelectual e profissionalmente, mas, sobretudo, em sua dimensão humana.

Agradeço a Inês Petrucci, por me adotar por seis meses em seu coração de mãe. Pelo acolhimento intelectual, emocional e familiar, pelas conversas intermináveis

na cozinha de sua casa, por me abrigar e alimentar de esperanças. Considero-a um anjo colocado em minha vida, no momento em que imaginei que tudo estava impossibilitado e já me preparava para trancar o curso. Além de tudo isso, pela constante e calorosa amizade. Agradeço ainda à sua família: Derval, Camila, Carol e Caio, um pequeno adorável. Junto à Inês, acolheram-me também como uma família... isso não cabe nas palavras.

Agradeço à Nara, minha companheira de estrada e estudos. Sentia sua força como minha, e me espelhava em sua dedicação. Os encontros na rodoviária, as noites quase em claro nos ônibus de viagem, o compartilhar de dilemas intelectuais, financeiros, políticos, sociais e amorosos. Por ter sido uma grande amizade construída ao longo dos anos, agradeço. Nesse espaço, aproveito para demonstrar minha gratidão ao seu irmão, Rinaldo, e à sua cunhada, Denise, que me acolheram em passeios e estadias em Campinas, tratando-me com muito carinho e amizade. É realmente uma família de grande coração, e fico feliz por fazerem parte do meu caminho de vida.

Agradeço à professora Helenice Ciampi, por suas contribuições na banca de qualificação e na defesa da dissertação, além do apoio em outros fóruns acadêmicos. Agradeço também pelo livro com que me presenteou no momento da qualificação, o qual representou, muito antes da germinação da idéia desse trabalho, meu primeiro contato com as utopias da educação. Ao ver o livro, pensei que a escolha da banca não poderia ser mais acertada, pois nele encontrei, quando ainda estudante, o espírito de transformação que acalentaria meus ideais profissionais.

Agradeço ainda a todos aqueles que encontrei na Unicamp, pelas experiências compartilhadas, especialmente aos meus colegas do grupo Memória e da disciplina “Currículo e Narrativa”. Agradeço também ao professor Guilherme, que nutriu meus ideais com seu brilho nos olhos durante as aulas e com seu amor

inquieto pela docência. Ao meu colega de grupo de pesquisa, Bruno, pela ajuda sincera em pequenos momentos de real importância. À Nadir, da secretaria de pós-graduação, que sempre com um sorriso tentou me auxiliar, guardando minha enorme mochila de viagem, conseguindo uma chave para o escaninho e tornando menos difíceis os entraves burocráticos. Uma lembrança especial à colega Neusa, com quem compartilhei momentos alegres e que também me acolheu em seu lar. Às meninas da república Tcheca, com quem morei alguns meses, pelo carinho e pela receptividade.

Saindo do âmbito campineiro e voltando para as Gerais... agradeço, primeiramente, à amiga Dri, que me proporcionou o lampejo essencial da pesquisa. Sem nossas conversas sobre os dilemas da docência, esse trabalho não teria existido. Com sua amizade, doçura e generosidade, acompanhou meus primeiros passos na confecção do projeto. Agradeço ainda à Soraia, também amiga de CP, por quem nutro, apesar da atual distância, afeição de filha (mas amor de mãe a gente nunca esquece!). Nossas conversas também foram essenciais para a concretização inicial das idéias aqui desenvolvidas. À professora Rita Durso que, além de seu cuidado e amizade, me cedeu os horários para a realização do trabalho de campo. E agradeço, também, à professora e colega Cláudia Ricci, por meio de quem fui informada a respeito do concurso para professor substituto no CP – informação valiosa para os desdobramentos que culminaram neste trabalho.

Agradeço aos meus amigos mais presentes durante a caminhada: Lizzi e Ciça, companheiras desde a graduação, que me conhecem quase por inteiro e foram colo constante, mesmo que em pensamento; Lu e Eliano, casal que esteve presente em momentos difíceis da minha vida íntima e que me deu um apoio essencial; Xanda e Fabi, amigas desde sempre, de todas as alegrias e aflições; Jessica, amizade que superou todas as idas e vindas e todos os quilômetros; Luiza, amizade que aboliu a distância virtual.

Finalmente, agradeço a Avelar Júnior, por me dedicar amor, carinho e paciência na fase final deste trabalho, além de me ensinar uma nova maneira de compartilhar os dias da minha vida.

A todos vocês, o meu carinho e a minha mais sincera gratidão.

A explicação é o mito da pedagogia.

Jacques Rancière

RESUMO

Este trabalho consiste numa investigação das possibilidades da imagem de narrativa para a produção de conhecimentos histórico-educacionais. A discussão acerca das relações entre história e narrativa é tomada como potencializadora para a ressignificação das práticas educacionais, trazendo a produção de narrativas como alternativa possível na produção de conhecimentos históricos em sala de aula. Utilizo a imagem de narrativa em Walter Benjamin como principal fundamento teórico-metodológico. Além disso, compõem os referenciais principais da pesquisa as discussões acerca da história e da educação desse mesmo autor e as reflexões de E. P. Thompson sobre produção de conhecimento histórico e o conceito de experiência. Dialogo, ainda, com as contribuições recentes da história da educação, focalizando conceitos tais como os de cultura escolar, forma escolar, saberes escolares e saberes docentes. Analiso documentos produzidos por alunos do ensino fundamental durante o ano de 2009, entre os quais destaco a produção de saberes histórico-escolares relativos à temática do holocausto. Tais produções são transformadas em mônadas, conforme as imagens benjaminianas, e são o ponto de partida para uma reflexão sobre as relações entre a minha prática docente, a construção de narrativas e uma prática escolar engendrada nas brechas da racionalidade técnica.

Palavras-chave: Ensino de história; Narrativas; Educação; Produção do conhecimento escolar.

ABSTRACT

This paper is an investigation of the possibilities of narrative image for the production of historical educational knowledge. The discussion about the relationship between history and narrative is taken as an impulse to the new meaning of educational practices, bringing the production of narratives as a possible alternative in the production of historical knowledge in the classroom. I use Walter Benjamin's narrative image as the main theoretical and methodological foundation. Moreover, the main references of the research are composed of the discussions about the history and the education of the same author and reflections of E. P. Thompson on production of historical knowledge and his concept of experience. Yet, I hold talks with the recent contributions of the history of education, focusing on concepts such as school culture, school figuration, school learning and teaching knowledge. I analyze documents produced by elementary school students during the year 2009, among which I highlight the production of knowledge-historical school on the theme of the Holocaust. Such productions are transformed into monads, according to the benjaminian images, and are the starting point for a reflection on the relationship between my teaching practice, the construction of narratives and a school practice engendered in the gaps of technical rationality.

Keywords: History teaching; Narratives; Education; Production of school knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I: Considerações teóricas e possibilidades histórico-educacionais dos conceitos de narrativa	09
Benjamin, a narrativa e a história	12
A narrativa histórica – um debate epistemológico	15
Ricoeur e a Tríplice Mimese	22
A narrativa e os conhecimentos históricos escolares	26
As mônadas e os saberes escolares	32
CAPÍTULO II: A pesquisa de campo	35
Perfil da escola	36
Perfil da docente das turmas	38
Perfil dos alunos participantes	39
Produção dos dados	40
Considerações acerca do tema	41
Materiais utilizados como fontes históricas	41
Produções dos alunos	48
A escolha das fontes – narrativa em primeira pessoa	50
O trabalho de campo	51
As Mônadas	52
A construção das mônadas	57
Mônada 1 - Homens sem marcas	59
Mônada 2 - Roupinhas nos varais	60
Mônada 3 - Exemplo de vida	61
Mônada 4 - Medo da loucura	62
Mônada 5 - Uma estação no inferno	63
Mônada 6 - O sofrimento dos judeus	64
Mônada 7 - Direitos universais	65
Mônada 8 - Homem ou títere?	66

Mônada 9 - Certeza da Morte	67
Mônada 10 - O homem e o poder	68
Mônada 11 - Violência injustificável	69
Mônada 12 - Igualdade e cidadania	70
Mônada 13 – Sentimentos	71
Mônada 14 - A morte heróica	72
Mônada 15 - Existindo sem viver	72
Mônada 16 - Judeu contra judeu	73
Mônada 17 - O absurdo real	73
Mônada 18 - O avesso da ética	74
Mônada 19 - O homem abaixo de tudo	75
Mônada 20 - A união da família	75
Mônada 21 - É isso o homem?	76
Mônada 22 - A (in)dignidade humana	77
Mônada 23 - Como matar seu semelhante	78
Mônada 24 - Hierarquia entre (des)iguais	79
Mônada 25 - O espelho revelador	80
Mônada 26 - Um povo refém de uma idéia	81
Mônada 27 - A felicidade é uma arma quente	82
Mônada 28 - Até o fim	83
Mônada 29 - Autômato?	84
CAPÍTULO III – Produção múltipla de sentidos – o conjunto das	
mônadas e as percepções da pesquisadora	85
O outro pólo: as mônadas e a pesquisadora	95
Mudanças e permanências: pólos da história, pólos da pesquisa	103
Relações entre conhecimento e vida: experiência	107
Currículo como narrativa?	113
Para não concluir	119
Referências Bibliográficas	123
Bibliografia	127

INTRODUÇÃO

*Se as coisas são estilhaços
Do saber do universo,
Seja eu os meus pedaços,
Impreciso e diverso.
Eles foram e não foram.*

Fernando Pessoa, 1930

A idéia deste trabalho tomou forma ao longo da minha prática docente – curta, porém intensa. A proposta de ensinar sempre me pareceu tentadora... não um ensino instrumental, da transmissão objetiva e neutra de conteúdos pré-determinados, mas um ensino pautado no crescimento do aluno através da relação com o conhecimento. Certo dia, durante minha graduação, um grande amigo, com quem tenho relações de afeto até hoje, me disse qual o significado da palavra *aluno*. Segundo ele, a derivação do latim *luno* (luz), acrescida do prefixo *a* (negação), sugeriria a idéia de “seres sem luz”, ou seja, perdidos nas trevas da ignorância. A “iluminação” viria do professor, a fonte de luz geradora do brilho das estrelas. Esse amigo ainda me lembrou do tablado, antigo degrau em que os professores subiam para realizar suas explanações nas salas de aula mais antigas. O tablado colocaria o professor, por seu status iluminado, num nível acima ao dos *a-lunos*. Ao verificar se a informação passada por meu amigo era etimologicamente correta, ocorreu-me o impasse de ter embasado tantas reflexões numa etimologia falsa. Mas me dei conta de que não há impasse: a idéia dos *a-lunos* já está em minhas entranhas, e mesmo aulas de latim não seriam suficientes para dissolvê-la. Fico com a etimologia do meu amigo.

A partir de então, sempre que via *a-lunos* correndo pelas ruas, de uniforme, pensava: “quem são os iluminados”? Sempre vi mais sabedoria nas crianças do que nos adultos. De todo modo, não deveria ser tão difícil iluminar, visto que professores têm luz própria e natural. Pois bem, eis que chega meu primeiro dia

de aula, para crianças de oito anos. Ao adentrar a sala, elas em suas carteiras, eu no meu palco imaginário. Tentava sorrir para elas, numa demonstração de afeto natural, enquanto pensava: o que esses pequenos seres humanos esperam de mim? O que eu posso oferecer de significativo a eles? Onde está a luz, onde está? Nisso, os minutos corriam, as primeiras impressões se estabeleciam. Em suma: o primeiro encontro com minha prática docente foi um entrave. Não me lembro mais qual foi a minha estratégia para resolver a situação, mas aquele dilema não mais sairia de mim, embora tomasse diferentes formas.

No ano seguinte, após vários conflitos profissionais, afetivos e pedagógicos, mudei de escola. Fui trabalhar na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, como professora substituta. Inicialmente, lecionei no segundo ciclo do ensino fundamental, mas sempre desejei dar aulas para adolescentes. Ao término do ano, por acaso ou por força dos meus pensamentos (nunca sabemos ao certo), passei para o terceiro ciclo, lecionando para os sétimos e oitavos anos do ensino fundamental.

Esses dois anos no CP (nome abreviado e carinhoso que a escola ainda recebe) foram, em experiências, equivalentes a muitos mais. A diversidade humana ali reunida sempre me encantou. Havia professores com vários tipos de pensamento, alunos provenientes de muitas regiões, com diversos níveis cognitivos. Nas reuniões pedagógicas, o que para os outros era um impasse, pois tudo se discutia até se chegar (ou não) ao árduo consenso, a mim parecia um deleite. Nas práticas pedagógicas cotidianas, eu tinha a liberdade de experimentar, de realizar um trabalho que fizesse real sentido nas minhas concepções educacionais pouco afeitas ao modelo mercadológico das escolas privadas. Com a imaginação desperta, as aulas foram se criando em minha cabeça e revelando propostas aparentemente inimagináveis. Meus alunos de doze/treze anos liam Marilena Chauí, Rabelais e seu Pantagruel, interpretavam mapas antigos, faziam debates acirrados, criticavam as agruras do sistema capitalista, iam ao banheiro ao

sentirem vontade e sem necessitar de minha autorização, conheciam o rock dos anos 70 e a MPB dos meus pais, colaboravam para a construção das regras de convivência em sala. Muitas coisas que pareciam impossíveis – pois não eram apenas pequenos seres sem luz? – foram se realizando e se amalgamando ao longo dos dias.

Até chegar o dia em que o primeiro aluno – ou aluna, não me recordo – me disse: “professora, História sempre foi tão chato, com as suas aulas aprendi a gostar dessa matéria. Suas aulas são tão legais!”. Além de inflar meu ego profissional e contribuir para o pecado capital da vaidade, esse comentário me fez refletir sobre quais os motivos que levavam a essa percepção. Outros alunos comentaram o mesmo, depois outros... o que estava acontecendo? Para mim, minhas aulas estavam longe de ser um ideal, tanto nas questões pedagógicas, quanto nas questões de postura enquanto docente. Ainda me considerava tão imatura, ficava nervosa e brava com eles, perdia o controle em tantos momentos. Mas isso não parecia ser assim tão problemático em suas pequenas e semi-iluminadas mentes.

Ao final do segundo ano de trabalho, com a cabeça borbulhando em reflexões, senti que o mundo profissional não daria conta delas. Emergiu o desejo de voltar à academia e dar vazão a tantas angústias intelectuais. O questionamento de fundo era: por que os alunos não gostam de História? O que há nessa disciplina que tanto os afasta desse universo? As vozes eram sempre as mesmas, os alunos chegando e dizendo “história era chato, mas agora ficou bom”, e eu, um pouco atônita, não tive a feliz idéia de perguntar a eles “mas por que agora é bom?”. Quem sabe até tenha perguntado, mas por algum motivo as respostas se dissolveram na minha mente, deixando espaço apenas para as mesmas indagações. Entre a história e os alunos poderia se fazer um abismo. Seria devido à ausência de luz?

Lembro que eu mesma não gostava de história. Nunca gostei, achava os textos dos livros extremamente entediante. Era mais afeita às ciências, ao mundo secreto dos átomos, das estrelas e dos genes. Eis que um dia uma professora me diz: “você não será feliz num laboratório, menina, você precisa de relações humanas”. Convencida disso, estudei literatura, história e geografia em dobro no ensino médio e me decidi pelas ciências humanas. Pretendia fazer ciências sociais ou filosofia; contudo, eu trabalhava durante o dia e o único curso noturno disponível era o de história. Por um acaso do destino me tornei historiadora. Já não por acaso, me fiz professora.

Cheguei ao meu questionamento inicial, então, pela minha prática. Por que os alunos se afastam da história? Um questionamento feito a partir de mim mesma e das relações construídas com meus alunos. Daí por diante, as questões foram se tornando mais complexas. Sempre tive perfil teórico, estudei teoria e metodologia da história na graduação e criticava a história em sua dimensão episódica. Hoje penso que essa crítica tem sua origem, talvez, mais no meu próprio tédio em relação a essa história do que nas considerações intelectuais que me foram apresentadas posteriormente. De todo modo, muitos autores embasaram a minha crítica e minha rejeição passou a fazer tanto sentido intelectual que até mesmo me esqueci de sua origem. Dessa relação veio a questão fundamental: os alunos precisam compreender o que é a “verdadeira” história, o que fazem os historiadores. Eles podem construir o conhecimento histórico na sala de aula, ter acesso às fontes, saber que um fato pode ser construído de várias maneiras, que o passado não é cognoscível enquanto tal e que livros não são (ainda) máquinas do tempo apenas porque um ou outro historiador disse que assim seria.

Ao tentar construir meu projeto, havia uma amiga, professora de Geografia do CP, que partilhava dos meus momentos reflexivos. Em meio ao meu temperamento confuso, ela conseguia vislumbrar conexões entre meu pensamento e minha prática docente. Era estudante de doutorado e seu arcabouço teórico era baseado

em Walter Benjamin. Eis que um dia, tão fora do tempo quanto o da etimologia latina de meu amigo anterior, ela me diz que, pelo que conhecia das minhas idéias, iria muito me interessar pelas contribuições de Benjamin, e que nele encontraria um alento. Mencionou, ainda, a idéia da narrativa como uma possibilidade de trabalho para a história. No momento, não entendi muito bem. Lembrava-me vagamente de ter sido ele um autor que havia me chamado a atenção durante a graduação, através de suas “Teses sobre o conceito de história”. Um texto fragmentário e um tanto quanto obscuro, o qual eu nunca havia me sentido completa para acessar. Como nenhum professor o havia destacado, perdi-me em outros autores e dele me esqueci. Nesse dia, com essa amiga, me reencontrei com ele e, a partir de então, as reflexões tomaram um novo rumo.

Ao reler as Teses, vislumbrei a minha idéia de história. Tocada por sua escrita fragmentária, por suas imagens dialéticas (não o sabia na época, mas sentia) e por sua proposta redentora, percebi em Benjamin uma possível saída para minhas aporias. Ao ler “O Narrador”, essa saída tomou uma forma concreta e, ao ver, por acaso (novamente?), o programa de provas da Unicamp com a exata bibliografia do meu projeto sendo cobrada na seleção, o caminho se concretizou.

Hoje, minha inquietação intelectual se delineia na natureza humana. Para mim, a história é o palco de revelação dessa natureza; é onde posso vislumbrar o homem em suas contradições, seus dilemas, seus afetos e desafetos, suas questões, seus assombros, seus sonhos e suas agruras. Penso que sempre foi isso que os alunos acessaram, de algum modo, nas minhas aulas. Uma outra amiga me disse: há um filósofo francês, Jacques Rancière, que diz que o professor não ensina o que ele sabe, mas sim o que ele é. Não encontrei essa citação literal na obra, mas sei que a essência do que o filósofo chama de *emancipação intelectual* lhe é próxima. A idéia me pareceu tão bela e palpável que faz parte de mim. Acho que desenvolvi, como Benjamin, a arte de citar sem usar aspas, de arrancar as idéias do seu contexto e amalgamar na minha própria existência.

Em tese, o professor sabe e o aluno (ainda) não. Em poucos textos, no estudo das práticas pedagógicas, descubro alegremente que não é exatamente esse o processo. O professor é aquele que dá a luz? Rapidamente me volto contra essa concepção e se consolida, em algum lugar de mim, a idéia de que o aluno tem sua luz e que cabe ao professor conduzi-lo através seus vários ângulos, cores e brilho. Tudo isso em tese. Na prática cotidiana, o que eu não sei, posso descobrir ao longo dos dias. Quem entrou na escola aos seis meses de idade teve já bastante tempo para se acostumar ao sistema do saber. Aliada a um temperamento um tanto rebelde, essa experiência chega a possibilitar, no meu próprio trabalho, a *aprendizagem terciária* de Goodson: “romper com as prescrições predeterminadas, voltar-se para a definição, apropriação e narrativa contínua de seu próprio currículo” (GOODSON, 2007, p. 241).

A construção da metodologia de pesquisa deriva das angústias cotidianas da sala de aula. A proposta: trabalhar com narrativas. Compreender as fontes históricas como narrativas, interpretar as narrativas do passado, criar as suas próprias narrativas sobre o passado, contar as suas narrativas ao outros... a narrativa como possibilidade de ruptura, de invenção e de criação.

Narrar é conhecer o mundo. Trabalhar numa perspectiva narrativa é “lidar com a aprendizagem como uma das estratégias que as pessoas empregam como resposta para os acontecimentos de suas vidas” (GOODSON, 2007, p. 249.). É fazer do saber uma experiência – algo que imprima nos sujeitos uma transformação, que deixe marcas, que tenha um sentido no viver.

É o desenvolvimento dessa inquietação que se desdobra neste trabalho. As perguntas já não são as mesmas, mas a essência da problematização permanece. E a luz? A mesma luz que ilumina é a que ofusca. Meu cuidado é apenas tentar controlar sua intensidade, sempre lembrando que o escuro tem importante lugar

numa vida entrecruzada. Meus *a-lunos* que participaram dessa pesquisa revelam suas luzes e sua escuridão, bem como as minhas próprias.

O subtítulo desse trabalho: *potencialidades de uma imagem constelar*, remete à idéia benjaminiana de constelação. Na sua tese de livre-docência, *A Origem do Drama Barroco Alemão*, Walter Benjamin nos indica: “As idéias se relacionam com as coisas como as constelações com as estrelas”. Podemos remeter, então, à figura das constelações no céu, em que as estrelas mais brilhantes povoam a imaginação com desenhos e formas das mais variadas. A idéia de constelação, porém, não se restringe à configuração, ao mero conjunto, embora algumas traduções do alemão utilizem este vocábulo como seu correspondente. Retomando a origem da palavra, Benjamin utiliza um termo alemão (*Sternbild*) que significa constelação, mas que traz em sua etimologia a idéia de “imagem de estrelas”. Assim, a constelação não representa, apenas, uma configuração, mas uma *imagem*, “o que significa, em primeiro lugar, que a relação entre seus componentes, as estrelas, não seja apenas motivada pela da proximidade entre elas, mas também pela possibilidade de significado que lhes pode ser atribuída”¹ (OTTE; VOLPE, 2000, p.37).

A divisão do texto em apenas três capítulos torna concretos os movimentos da pesquisa, realizados em três momentos principais. O primeiro capítulo propõe uma discussão conceitual acerca do conceito de *narrativa histórica*. Nele, analiso concepções teórico-metodológicas de história que envolvem o conceito de narrativa, pensando também nas suas possibilidades educacionais. Os três textos que formaram a base do meu trabalho, o caldo grosso em que inseri minhas inquietações de docente, são entrelaçados nesse momento inicial: Walter Benjamin, em *O Narrador e Teses Sobre o Conceito de História*, dialoga com a obra consagrada de Paul Ricoeur, *Tempo e Narrativa*. Outros autores também se

¹ Embora a idéia de constelação seja essencialmente do próprio Benjamin, devo ao artigo de Georg Otte e Miriam Lídia Volpe, *Um olhar constelar sobre o pensamento de Walter Benjamin*, a idéia do título para o trabalho, bem como o desenvolvimento desse parágrafo explicativo.

apresentam nesse capítulo, articulados a essas idéias fundamentais, com o intuito de compreender como a narrativa foi abordada pela historiografia, quais as suas relações possíveis com os saberes escolares e, mais especificamente, com os conhecimentos históricos-educacionais.

O segundo capítulo apresenta o trabalho de campo. Caracteriza a escola em que foi realizada a pesquisa, o perfil dos alunos, o tema da unidade temática e os materiais utilizados. Em seguida, desenvolve o conceito de "mônada" a partir de Walter Benjamin, tomando-a como eixo central dos dados produzidos a partir dos escritos dos alunos. Os textos dos alunos são, então, transformados em mônadas: pequenas narrativas que configuram miniaturas de sentido.

O terceiro capítulo busca entrelaçar os dois anteriores, estabelecendo relações entre as mônadas produzidas, minhas concepções enquanto docente-pesquisadora e a construção de conhecimento histórico-educacional. Discuto, ainda, em que medida os saberes produzidos são históricos e relevantes para a prática escolar, explorando as potencialidades de uma visão narrativa de história no campo pedagógico. Dialogando com Goodson, esse trabalho ousa propor uma pequena brecha, numa dada cultura escolar, no sentido de um currículo como narrativa.

CAPÍTULO I

Considerações teóricas e possibilidades histórico-educacionais das imagens de narrativa

*Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe;
mas principal quero contar é o que eu não sei se sei,
e que pode ser que o senhor saiba.*

Guimarães Rosa – Meu tio o lauretê, 1969

Paul Ricoeur, em seu artigo “O passado tinha um futuro”, apresenta um questionamento que pode ser considerado como uma reflexão propulsora para este trabalho:

Como ligar o ensino da história à preocupação com o presente e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? Essas questões colocam-se na realidade porque a história, aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar, parece estrangeira ao que os homens fazem e experimentam. (RICOEUR, 2004, p. 369.)

O hiato apontado por Ricoeur, filósofo sensível às questões epistemológicas mais complexas do conhecimento histórico, manifesta-se como uma imagem cotidiana na prática escolar contemporânea de muitas salas de aula brasileiras. Afirmações ordinárias como “a história é mestra da vida”, ou “devemos compreender o passado para modificar o futuro” parecem esvaziadas de sentido concreto. O que, efetivamente, se *aprende* nas aulas de história?

Antes de refletir acerca do distanciamento entre o conhecimento histórico e a vida dos sujeitos, é interessante apontar um afastamento no seio do próprio conhecimento histórico: a história dita “acadêmica” e a dita “escolar”. O conhecimento produzido pelos historiadores não é aquele ao qual o aluno tem acesso direto; a criança e o adolescente, ao se confrontarem com o terreno muitas vezes árido do discurso histórico, o fazem através da mediação de materiais didáticos selecionados por professores e instituições de ensino. Nesse processo,

diversas posições epistemológicas permanecem subjacentes, seja na elaboração dos materiais, na sua seleção ou na condução didática dos docentes. No campo historiográfico-educacional, as concepções de história são inúmeras e polêmicas, engendrando muitos debates epistemológicos; essa variedade demanda dos docentes uma clareza em relação a quais concepções podem utilizar em suas práticas educativas.

Na esfera teórico-metodológica, há alguns pontos consensuais a respeito do que se considera relevante na aprendizagem em história: a compreensão do ofício do historiador, a problematização a partir das fontes, a construção de explicações a partir de conexões causais. Tais itens estão expressos nos livros didáticos aprovados pelo governo federal, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Existem ainda estudos de âmbito acadêmico que trazem contribuições relevantes para a articulação entre método histórico e conhecimento escolar. A preocupação em solidificar esses instrumentos de compreensão está presente em diversos estudos realizados a partir da perspectiva apontada por Peter Lee, baseada no conceito de *literacia histórica*. A aprendizagem em história demanda que “os alunos entendam algo do que seja história” (LEE, 2006, p. 136), consolidando não apenas os conceitos substantivos – relacionados diretamente com o passado histórico, suas estruturas, fatos e eventos – mas também os chamados conceitos de segunda ordem – relacionados com a natureza epistemológica do fazer histórico.

Nessa perspectiva, para que os alunos desenvolvam as operações necessárias à realização do raciocínio histórico, é imprescindível que compreendam a metodologia de trabalho do historiador. Para tanto, Lee propõe o trabalho com conceitos fundamentais do fazer histórico, como fonte histórica/ evidência e explicação histórica (LEE, 2006, p. 136). Ao buscar a consolidação de conceitos e

de metodologias, tais propostas inauguraram uma nova forma de se trabalhar a disciplina histórica na sala de aula: uma prática investigativa. Na tentativa de contrapor-se à história factual dos grandes homens e dos grandes feitos, essencialmente política e econômica, muitos pesquisadores dessa corrente concentraram seus esforços em propor uma história explicativo-analítica.

Entretanto, o aprendizado da história não se faz apenas a partir de uma dada dimensão metodológica. As concepções epistemológicas que permeiam as propostas de ensino de História podem ser ligadas a várias correntes ou escolas históricas. Além delas, é importante destacar, ainda, as concepções dos próprios docentes, as quais determinam em grande parte os direcionamentos tomados no processo de produção de conhecimentos históricos escolares. O professor é o elo entre o aluno e o material didático. A partir do entrecruzamento desses três eixos de concepções epistemológicas – das propostas didáticas, dos materiais e dos docentes – é que se concretiza uma dada prática relativa aos saberes históricos educacionais.

Não obstante represente um grande avanço no trabalho escolar, na medida em que ultrapassam a reprodução automática em direção a uma construção reflexiva do saber, as propostas mais comuns de ensino de História operam com um passado em-si conhecível, cujas versões devem ser falseadas² através das fontes e da metodologia histórica. O foco central é fazer com que os alunos desenvolvam as competências de interpretação, aprendendo a “usar critérios de validade de versões e de fontes em que estas se fundamentam” (BARCA, 2006, p. 97). Ainda é presente uma busca pela objetividade pura, que existe independente da relação com o sujeito; uma concepção de verdade do passado enquanto tal, acessível por um sujeito auto-controlado através da metodologia e da análise crítica.

² Falsear, nesse texto, é utilizada no sentido popperiano: colocar explicações à prova da refutação.

Tal busca fundamenta-se numa concepção de história particular. Baseada na submissão do saber histórico à explicação causal, propõe uma aproximação entre o conhecimento histórico e as ciências naturais, relacionando os eventos históricos a leis cognoscíveis, reveladas através de suas generalizações. Seria possível elaborar uma proposta para o ensino de história que tenha por base diferentes referências epistemológicas?

É nesse sentido que se insere a proposta do trabalho com o caráter narrativo da história. Essa concepção ressalta, entre os diversos elementos que compõem a história, as ações de sujeitos concretos, comuns, com seus dramas e dilemas.

O conceito de narrativa, aqui proposto como forma de elaboração dos conhecimentos históricos escolares, não se pauta meramente no reconhecimento de que ela é um conhecimento discursivo e sujeito a diferentes versões. A perspectiva é ir além dessa constatação, atualmente bem aceita nos debates teóricos, colocando em ação a experiência do professor-narrador e do aluno-narrador. Não um simples narrar factual dos grandes feitos humanos, mas o narrar enquanto possibilidade de comunicação dos homens através do tempo, conforme propõe Walter Benjamin em seu célebre texto “O Narrador” (BENJAMIN, 1985, p. 197-221).

Benjamin, a narrativa e a história

De acordo com Benjamin, a prática do narrar encontra-se em processo de esgotamento, culminando na privação da comunicabilidade das experiências. A narrativa a que se refere Benjamin é fundada na tradição oral e difundida “pelos inúmeros narradores anônimos”. O narrador é o homem comum, que relata a sua experiência em comunhão com a experiência coletiva. É aí que reside a comunicabilidade da história narrada: o mundo do narrador é o mesmo daquele

que ouve; a semente da história é jogada no solo que ambos compartilham. O narrador não se segrega, mas “incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1985, p. 201). Toda narrativa engendra uma ou várias lacunas de sentido, que possibilitam ao ouvinte amalgamar a história à sua própria experiência.

É através dessa estreita ligação entre narrador e ouvinte que a narrativa expressa sua dimensão utilitária:

Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. (...) Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. (BENJAMIN, 1985, p. 200)

A informação ameaça a narrativa, pois precisa ser compreensível “em si e para si”, atrelando aos fatos contados suas respectivas explicações. A informação suprime a interpretação, na medida em que pretende explicitar o real tal como aconteceu. Tem uma pretensão de verdade totalmente neutra e objetiva: “a informação aspira a uma verificação imediata” (BENJAMIN, 1985, p. 203). Além disso, cria um efeito de algo já acabado, pois os fatos já chegam acompanhados de explicações. Para o autor, “metade da arte narrativa está em evitar explicações. (...) Ele [o leitor] é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação” (BENJAMIN, 1985, p. 203). A narrativa não está interessada em transmitir a essência da coisa narrada como uma informação ou um relatório, mas pretende representar seus episódios como arquétipos da história do homem e do mundo.

A narrativa está, assim, imersa na criação subjetiva, e é ela que possibilita que a experiência individual ou coletiva, fonte a que recorrem os narradores, seja comunicada através do tempo e do espaço. Isso culmina num processo de identificação entre o narrador, o ouvinte e as personagens das histórias narradas.

A narrativa engendra a rememoração e funda a tradição, transmitindo as experiências através das gerações e buscando conservar, através da memória, o que já foi narrado. Não seria o historiador um narrador por excelência?

Benjamin diferencia o historiador, aquele que escreve a história, do cronista, aquele que a narra. O historiador “é obrigado a explicar de uma ou outra maneira os episódios com que lida, e não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelos da história do mundo” (BENJAMIN, 1985, p. 209), enquanto o cronista cruza esse limite ao se libertar do ônus da explicação verificável. Ao não se preocupar com o encadeamento exato dos fatos, o cronista-narrador fica livre para trabalhar a inserção dos eventos no “fluxo insondável das coisas”. Nesse sentido, a análise do autor dá margem para a criação humana na construção da narrativa – elemento que o historiador estaria fadado a omitir.

No entanto, nas Teses sobre o conceito de história, Benjamin (1985, p. 222-232) abre possibilidades para o historiador. O passado traz o sopro do ar que já foi respirado, a experiência do vivido que, enquanto humano, toca os homens do presente que se reconhecem nela. “O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (BENJAMIN, 1985, p. 224). E é a comunicabilidade da experiência, através da narrativa, que possibilita esse encontro do eu-presente com o outro-passado. O historiador, ao se recusar a conhecer o passado em-si, os fatos como aconteceram, pode apropriar-se da rememoração: a ressignificação da experiência carregada de subjetividade.

Benjamin se mostra consciente de que a proposta historicista, vigente também em sua época, estava atrelada à idéia de progresso. Sua recusa a essa idéia de telos, de uma humanidade que marcha num tempo “vazio e homogêneo”, está assegurada na proposta de um “tempo saturado de agoras”. O presente não é

visto como transição, mas é o momento que escreve a história, fazendo do passado uma experiência única.

O conceito de história presente na análise de Benjamim revela aproximações com a história narrativa desenvolvida no século XX. O modelo narrativo vem sendo discutido pelos historiadores desde a década de 1970. Lawrence Stone, em seu polêmico artigo “O Retorno da Narrativa”, inaugura a discussão sobre o caráter narrativo do conhecimento histórico. Envolvida em muitas controvérsias, tal concepção foi amplamente criticada por historiadores como Jacques Le Goff e Eric Hobsbawn, e posteriormente retomada por Paul Ricoeur e Roger Chartier.

A narrativa histórica – um debate epistemológico

A caracterização da história como um conhecimento ligado à ideia de narrativa acompanha, desde tempos remotos, o seu desenvolvimento epistemológico. Conforme aponta Jacques Le Goff, referindo-se à origem do termo grego e de sua raiz indo-européia:

“a história começou como um *relato*, a narração daquele que pode dizer *Eu vi, senti*. Esse aspecto da história-relato, da história-testemunho, jamais deixou de estar presente no desenvolvimento da ciência histórica.” (LE GOFF, 2003, p. 9)

Heródoto pretendia registrar numa narração, a partir de testemunhos, os grandes feitos de persas e bárbaros e Tucídides narrou grandes ações de homens memoráveis de seu tempo. A história era vista, então, como uma derivação da arte da retórica e o elemento narrativo era considerado fundamental na sua produção.

É no século XIX (*O Século da História*, na expressão de Le Goff) que se nota um esforço epistemológico de definição do estatuto científico da história, buscando

diferenciá-la da literatura. Voltaire, já no século precedente, havia definido a história como "narração dos fatos considerados verdadeiros, ao contrário da fábula, narração de fatos considerados falsos" (VOLTAIRE, 1988, p. 119). Já se observa, nessa definição, uma preocupação em diferenciar a história da ficção, não obstante a narração fosse o elemento comum a ambas. Tal esforço seria sistematizado no século subsequente. Fundada nos ideais de objetividade e de progresso, a historiografia oitocentista recusa as técnicas da retórica em favor do comprometimento com uma idéia de verdade do passado. Tendo Ranke como principal ícone, enfatizava a história narrativa e nela buscava desvelar os fatos do passado tal como aconteceram. Dessa maneira, o caráter narrativo do conhecimento histórico é ressaltado em sua estreita relação com a objetividade e a neutralidade do discurso.

No século XX, observa-se um "distanciamento da história moderna em relação à forma expressamente narrativa" (RICOEUR, 1994, p. 137-173, tomo I). Autores franceses da Escola dos Annales propuseram uma metodologia que pretendia sair do domínio do acontecimento e inauguraram a perspectiva da longa duração, contrapondo a uma história factual eminentemente política uma história estrutural e analítica. A recusa à história factual foi diretamente associada à luta contra a escrita narrativa da história, considerada sua representante exemplar. No lugar de personagens, a "nova história" se ocupava de entidades abstratas e, nesse sentido, criticava o primado do indivíduo. Em substituição ao tempo individual da consciência, era instalada uma temporalidade construída, apontando que, subjacente às oscilações breves e rápidas reproduzidas na narração, há um tempo lentamente ritmado. A longa duração é instaurada como crítica à primazia do acontecimento.

O eclipse da narrativa pode ser associado, por outro lado, às reflexões epistemológicas fundadas no positivismo lógico, as quais pretendiam descartar o caráter único do acontecimento em favor de sua relação com uma hipótese

universal. Ao caráter narrativo da história foi atribuída uma estreita ligação com a singularidade do evento, o que afastou a produção de conhecimento histórico desse elemento narrativo e favoreceu a sistematização de um discurso de causalidades e de leis gerais.

Os trabalhos pioneiros de Michel de Certeau, *A Escrita da História*, e de Paul Ricoeur, *Tempo e Narrativa*, representam uma nova reflexão no campo historiográfico, assumindo a idéia de que o discurso histórico, qualquer que seja a sua forma, é sempre uma narrativa - entendida no sentido que empregou Aristóteles: uma articulação de ações representadas num enredo (CHARTIER, 1994, p. 103).

Em seu polêmico artigo intitulado *O Ressurgimento da Narrativa – Reflexões sobre uma nova velha história*, Lawrence Stone aponta a emergência de uma “tendência subterrânea” que aproximaria o trabalho de muitos historiadores do caráter narrativo da prática historiográfica. A partir da desilusão com o “modelo determinista econômico de explicação histórica” e com a metodologia da quantificação,

“um número cada vez maior dos *novos historiadores* vem tentando agora descobrir o que se passava na cabeça das pessoas no passado, e como era viver naqueles tempos, questões estas que reconduzem inevitavelmente ao uso da narrativa.” (STONE, 1991, p. 25)

Além disso, esses “novos historiadores” estariam preocupados em tornar suas produções mais acessíveis a um público não especializado, ao contrário dos historiadores estruturalistas que, pela linguagem utilizada e pelo caráter de suas preocupações, direcionariam seus trabalhos para o circuito acadêmico. Para atingir esse objetivo de “popularização” do discurso histórico, a forma narrativa seria a mais recomendada.

Stone registra, ainda, o ressurgimento do acontecimento e do indivíduo na historiografia, citando os trabalhos de Georges Duby, que dedicou um livro ao relato de uma única batalha, e de Carlo Ginzburg, que centrou uma de suas análises ao pensamento de um “obscuro e humilde moleiro do norte da Itália”. Tais elementos seriam representantes do “fim da tentativa de criar uma explicação científica coerente sobre a transformação no passado” (STONE, 1991, p. 32), instaurando uma forma narrativa.

Contudo, essa metodologia seria diversa da história narrativa tradicional em cinco aspectos principais: seu interesse estaria centrado em indivíduos obscuros e esquecidos, ao invés dos célebres e poderosos; haveria a busca, acompanhando essa nova ênfase, por novas fontes; as obras dessa nova historiografia conciliariam descrição e análise; os fatos concretos e materiais já não seriam tão centrais, tendo em vista a emergência do conceito freudiano de inconsciente e dos sentidos simbólicos propagados pelos antropólogos; e, por último, o retorno do singular, simbolizado pelo indivíduo e pelo acontecimento, seria narrado tendo em vista a sua inserção numa cultura e numa sociedade.

O texto de Stone foi criticado por vários historiadores, debate que ampliou a discussão teórica acerca da natureza epistemológica da produção histórica. Eric Hobsbawn produziu um artigo em resposta a Stone, colocando em xeque alguns dos pressupostos de suas idéias, tais como o abandono do esforço explicativo sobre o passado. Embora concorde com a idéia de um deslocamento nos temas e interesses históricos, afirma que a ampliação do campo das fontes e daquilo que se considera como preocupações legítimas do historiador tornou o trabalho historiográfico mais complexo, demandando mudanças no método. Tais inovações, no entanto, poderiam ser caracterizadas “mais como uma complementação do que como uma suplantação das tendências e estruturas sócio-econômicas” (HOBSBAWN, 1991, p. 43), na medida em que o singular estaria sempre conectado e inserido na estrutura. Para Hobsbawn, a novidade

detectada por Stone não configura uma rejeição ao estruturalismo, mas uma mudança de ênfase do olhar:

“Não há nada de novo em escolher olhar o mundo por um microscópio, ao invés de um telescópio. Na medida em que concordamos que estamos estudando o mesmo cosmo, a opção entre o microcosmo e o macrocosmo é uma questão de escolha da técnica adequada. É significativo que um maior número de historiadores atualmente considere o microscópio muito útil, mas isso não significa necessariamente que rejeitem os telescópios como coisa ultrapassada.” (HOBSBAWN, 1991, p. 44-45)

Nesse sentido, o deslocamento para um olhar micro representaria mais uma continuidade em relação aos métodos anteriores do que sua rejeição.

Para o debate acerca da narrativa histórica, são significativas ainda as contribuições de Paul Veyne, para quem a história é tecida pelo historiador através da intriga (elemento primordial das narrativas de ficção); Peter Gay, que propõe uma indagação sobre a natureza do conhecimento histórico através da análise do estilo de historiadores clássicos, analisa o conhecimento enquanto atravessado por práticas culturais e liga a sua produção a relações educativas mais amplas do que o que se considera formalmente como “educação”; e Hayden White, que sustenta que a urdidura do enredo é o que supera o mero relato cronológico dos acontecimentos, classificando essas estruturas de enredo em arquétipos narrativos (tropos).

É possível perceber um movimento de reaproximação entre história e literatura, através do argumento segundo o qual o conhecimento histórico se produz apropriando-se da principal estratégia das obras ficcionais: a narrativa. Essa discussão foi travada na esteira do chamado "linguistic turn", movimento inspirado na semiótica e que toma a realidade como constituída pela linguagem e através dela. O pressuposto da verdade histórica é abalado, juntamente com o estatuto de conhecimento que a história, enquanto disciplina científica, pretendia manter. Ao

ser aproximada da ficção, a historiografia se deparou com a possibilidade de indiferenciação entre o seu discurso e as narrativas literárias.

Tal concepção "narrativista" do discurso histórico foi amplamente questionada por vários historiadores, que se baseiam, até os dias atuais, nas idéias de testemunho, fontes e representação para defender o estatuto de cientificidade do trabalho historiográfico e criticar sua redução ao campo da literatura. Ao salientar a referencialidade externa do real, ao qual remontaria o discurso histórico, pretende-se salvaguardar o conceito de verdade histórica, reafirmar a produção historiográfica como conhecimento científico e, mesmo reconhecendo seu caráter narrativo, diferenciá-lo, através de sua epistemologia interna, do conceito de narrativa de ficção.

Na discussão acerca do caráter narrativo da história, Hayden White salienta que a narrativa não é vista, por seus críticos, como base para um método, mas é considerada enquanto um aspecto puramente formal do discurso histórico. Nesse sentido, o que a diferenciaria de uma narrativa ficcional seriam os *conteúdos* ou *fatos* ao quais se remetem. O conteúdo dos relatos históricos seriam acontecimentos reais, e não acontecimentos imaginários ou inventados. A forma narrativa do discurso seria “antes um simulacro da estruturas e processos dos acontecimentos reais” (WHITE, 1991, p. 9), resultando num processo mimético de configuração de uma história vivida em alguma realidade histórica.

Apesar das inúmeras críticas que podem ser feitas ao trabalho de Lawrence Stone, seu artigo traz à tona uma discussão epistemológica do fazer historiográfico. Ao salientar a ênfase no singular, obscurecido pelas correntes estruturalistas, emerge a possibilidade de se analisar a prática dos historiadores em seu caráter narrativo. Isso não significa que a narratividade estivesse ausente nas produções anteriores, mas é fato que essa historiografia buscou se contrapor à idéia clássica de narração enquanto descrição do particular. A narrativa que

“retorna” é, com efeito, diferenciada daquela que era proposta até então, conforme apontou Stone – e esse pode ser um elemento fértil a ser discutido numa epistemologia da história.

Paul Ricoeur, em seu livro *Tempo e Narrativa*, desenvolve a idéia de que toda história é permeada por uma lógica narrativa e fomenta o debate acerca da função epistemológica da narrativa na produção de conhecimento histórico. O autor argumenta que até mesmo a história estruturalista, com sua recusa à chamada história *événementielle*, seria construída lançando mão de elementos narrativos. A apologia da longa duração, sintetizada na obra de Braudel, é considerada compatível com o modelo narrativo se a própria noção de acontecimento for deslocada de seu sentido anterior: “importa mais a um acontecimento que ele contribua para o progresso de uma intriga do que seja breve e nervoso, ao modo de uma explosão” (RICOEUR, 1994, p. 152, tomo I). É no desenvolvimento temporal que Ricoeur encontra a articulação entre longa duração e narração, fazendo uma analogia entre elementos estruturais generalizantes (coletividades como sociedade, nação, etc) e elementos específicos típicos das narrativas (indivíduos e sujeitos particulares), instaurando a noção de “quase-acontecimento”:

Por *quase-acontecimento*, queremos dizer que a extensão da noção de acontecimento, além do tempo curto e breve, permanece *correlativa* da extensão semelhante das noções de intriga e de personagem. Há quase-acontecimento onde podemos discernir, mesmo muito indiretamente, muito obliquamente, uma quase-intriga e quase-personagens. (...) Um acontecimento, ainda uma vez, é o que não somente contribui para o desenvolvimento da intriga, mas dá a esta a forma dramática de uma mudança de sorte. Resulta desse parentesco entre quase-acontecimento e quase-intriga que a pluralidade dos tempos históricos, pontificada por Braudel, é uma expansão do traço cardeal do tempo narrativo. (...) A saber, que mesmo às estruturas mais estáveis algo acontece. (RICOEUR, 1994, p. 320, tomo III)

Associando as temporalidades históricas ao tempo subjetivo, Ricoeur insere a história estruturalista no modelo de compreensão narrativa. Dessa aproximação

deriva a ênfase no caráter narrativo dos elementos do discurso histórico. O grau de relevância que tais elementos assumem na produção historiográfica é variável de acordo com o seu posicionamento em relação a outros elementos, como a explicação e a análise históricas.

Ricoeur e a Tríplice Mimese

Paul Ricoeur, na obra já mencionada anteriormente, propõe-se a analisar os laços entre o saber histórico e a compreensão narrativa, tomada como “a competência de base que temos de seguir uma história” (RICOUER, 1994, p. 133, tomo I). O filósofo critica o “ecletismo preguiçoso” de se considerar a história meramente como uma disciplina ambígua, – meio literária, meio científica – sem analisar adequadamente as implicações epistemológicas dessa relação. Entretanto, ao explicitar o caráter ultimamente narrativo da história, o autor não pretende defender a “história narrativa” como forma particular de metodologia e de apresentação do conhecimento histórico. Para Ricoeur, é justamente o caráter estrutural narrativo da história que preserva tacitamente sua especificidade como ciência histórica:

Se a história rompesse todo e qualquer laço com a competência de base que temos de seguir uma história e com as operações cognitivas da compreensão narrativa, ela perderia seu caráter distintivo no concerto das ciências sociais: cessaria de ser histórica. (...) Minha tese repousa na asserção de um laço indireto de derivação pelo qual o saber histórico procede da compreensão narrativa sem nada perder de sua ambição científica. Nesse sentido não é uma tese do meio termo. (RICOEUR, 1994, p. 133-134, tomo I)

Para analisar as condições últimas de inteligibilidade da história, ou seja, seu caráter essencialmente narrativo, o autor divide a operação cognoscente do sujeito (leitor) num percurso de três fases: mimese I, mimese II e mimese III.

A mimese I é o momento da *imitação* ou *representação da ação*, a pré-compreensão do agir humano. Para isso, o sujeito recorre à mediação simbólica, pois os símbolos são interpretantes internos da ação. É nesse momento que se dá uma significação à ação, a qual pode ser partilhada por outros atores do jogo social. Compreender uma história demanda que ela seja inserida na amálgama cultural de quem a interpreta. A ação só pode ser narrada porque é simbolicamente mediatizada; não fosse isso, seria incomunicável.

No âmbito de mimese I, é interessante observar seu traço temporal que, para Ricoeur, é indutor da narrativa. Recorrendo a Santo Agostinho, o autor apresenta um intercâmbio entre diferentes dimensões temporais, efetuado pela ação. No momento da ação, “não há um tempo futuro, um tempo passado e um tempo presente, mas um tríplice presente, um presente das coisas futuras, um presente das coisas passadas e um presente das coisas presentes” (RICOEUR, 1994, p. 96, tomo I). É a articulação prática entre essas três dimensões, uma em relação à outra, que constitui o primeiro indutor da narrativa a partir da ação.

Por fim, mimese I representa a ligação essencial entre o narrar e o fazer: é a *configuração* daquilo que já está figurado na ação humana.

A mimese II consiste no momento da tessitura da *intriga*: a mediação entre mimese I e mimese III. Uma história não pode ser apenas uma lista de eventos em série; deve ser organizada numa totalidade inteligível. A mimese II realiza essa operação de transformar uma simples sucessão de eventos num todo, inserindo nele os acontecimentos singulares, atribuindo sentidos e ligações.

Nesse sentido, é na mimese II que se expressam as conexões causais entre os eventos e a conclusão final da trama. Na disposição desses fatos num laço causal, emergem “tipos”, ou seja, formas narrativas oriundas da tradição, que fornecem as regras para a organização do enredo. No outro pólo, há a inovação, que não

obstante seu caráter de novidade, sempre se liga aos paradigmas da tradição. Esse jogo entre tradição e inovação revela a inserção da narrativa na cultura.

A dimensão temporal da mimese II compreende também dois pólos: o da representação linear, dado pela dimensão episódica da sucessão de eventos, e o da dimensão configurante, dada pela conclusão da história:

A retomada da história narrada, governada como totalidade pelo seu modo de acabar, constitui uma alternativa à representação do tempo como escoando do passado em direção ao futuro, segundo a metáfora bem conhecida da “flecha do tempo”. (...) Lendo o fim no começo e o começo no fim, aprendemos também a ler o próprio tempo às avessas. (RICOEUR, 1994, p. 106, tomo I)

A mimese III é o momento em que a narrativa alcança seu sentido pleno, sendo restituída ao tempo do agir. Ela “marca a intersecção entre o mundo do texto e mundo do ouvinte ou do leitor” (RICOEUR, 1994: 110, tomo I). O caráter circular da mimese é apontado por Ricoeur como um “círculo saudável”, no qual a mediação passa muitas vezes pelo mesmo ponto, mas em altitudes diferentes – como numa espiral.

É interessante observar que, no processo de mimese, Ricoeur aponta uma “estrutura pré-narrativa da experiência”. O ato de narrar, reconfigurado através do círculo mimético, seria uma demanda da própria experiência:

Contamos histórias porque finalmente as vidas humanas têm necessidade e merecem ser contadas. Essa observação adquire toda a sua força quando evocamos a necessidade de salvar a história dos vencidos e dos perdedores. Toda história do sofrimento clama por vingança e exige narração. (RICOEUR, 1994, p. 116, tomo I)

Os acontecimentos seriam, assim, preenchidos por histórias não (ainda) narradas. O fazer narrativo re-significa o mundo na sua dimensão temporal, na medida em que contar é refazer a ação segundo o convite do texto. Ao tomar a palavra dirigir-se a um interlocutor, o sujeito que narra leva o acontecimento à linguagem e,

dessa maneira, pode partilhar como outro uma nova *experiência*, que tem como horizonte o mundo vivido.

O círculo mimético possibilita associar as temporalidades históricas ao tempo subjetivo do leitor (mimese III), além de articular o modelo de compreensão narrativa ao modelo conceitual-explicativo (mimese II).

O trabalho a partir de um modelo narrativo que engendre o círculo mimético não anula a concepção analítico-explicativa, que está presente em mimese II. Ao realizar a tessitura da intriga, o aluno, na relação com a história narrada, estabelece relações causais, conexões conceituais e elabora explicações. Entretanto, na mimese III essa análise é extrapolada através da articulação entre o mundo subjetivo, a narrativa e a cultura. A mimese, como processo reconfigurante do real, articula subjetividade, cultura e tradição e, no caso da história, passado e presente. É nesse processo que se encontram as lacunas, zonas de indeterminação que criam espaços para a manifestação do sujeito, convidando-o a configurar por si mesmo a história: “é finalmente o leitor que conclui a obra” (RICOEUR, 1994, p. 118, tomo I). O conhecimento passa, dessa maneira, de uma dimensão meramente analítica para a dimensão da experiência.

É nesse sentido que se pode aproximar Ricoeur e Benjamin: a mimese III do primeiro contém a lacuna necessária para a idéia benjaminiana de inserir os fatos no fluxo insondável das coisas através da amálgama concretizada pela ação do sujeito. O que Benjamin denuncia ser impossível no romance, pelo fato deste terminar a história com um “fim”, um “ponto final”, na narrativa é potencializado: o sujeito, diante dos espaços vagos, pergunta a si mesmo “o que vem a seguir?”. É nesse momento que a narrativa se enraíza na tradição: ao falar de “uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia” (BENJAMIN, 1994, p. 221), pode-se lembrar de Ricoeur, deixando a cargo do sujeito a conclusão do ato de narrar: “a narrativa tem seu sentido pleno quando

é restituída ao tempo do agir e do padecer em mimese III” (RICOEUR, 1994, p. 110).

A narrativa e os conhecimentos históricos escolares

Jorge Larrosa Bondía (2002), retomando a polaridade estabelecida por Benjamin entre informação e conhecimento, aponta que vivemos numa obsessão pela informação, que é quase uma antiexperiência. A experiência é “aquilo que nos toca”: o que deixa vestígios, marcas, produz afetos. O aluno pode sair de uma aula extremamente bem informado, sabendo mais coisas do que sabia antes, mas isso não quer dizer que ele tenha sido tocado, que algo lhe tenha acontecido. Não ocorre necessariamente uma transformação do aluno enquanto ser vivente e sujeito do conhecimento. A experiência requer a suspensão do juízo, da vontade, do automatismo da ação; requer a abertura dos olhos e dos ouvidos, numa postura de esquecimento de si para o mergulho no outro. Benjamin, no texto *O Narrador*, delinea a mesma imagem: “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido”. (BENJAMIN, 1985, p. 205.)

Como isso pode ser possível numa concepção analítica e explicativa, que exige a presença do sujeito ativo a todo o tempo? Para Larrosa, “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”, vida esta que é de sujeitos singulares e concretos. No caso da história, podemos dizer que essa relação pressupõe um encontro entre vidas distanciadas, em grande parte das vezes, pelo tempo. Porém, a tentativa de se controlar totalmente a experiência, transformando-a em experimento, convertendo-a num instrumento do método, pressupõe a possibilidade de se conhecer e dominar a verdade das coisas – o que não é compatível com a idéia de experiência:

“A partir daí o conhecimento já não é um páthei máthos, uma aprendizagem na prova e pela prova, com toda a incerteza que isso implica, mas um mathema, uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem. Uma vez vencido e abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se.” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28)

Esse é o risco no qual incorre uma visão demasiado explicativa e conceitual da história: a perda da experiência. O saber histórico deixa de promover o encontro dos homens no tempo e se torna um mero arcabouço de eventos, conceitos, causalidades e explicações. Um saber pretensamente crítico e questionador, mas perdido em meio à sua própria capacidade analítica.

Os alunos, ao se interessarem pela história do cotidiano e pelas vidas particulares, não buscariam esse reconhecimento do outro através da experiência no tempo? O que os liga aos homens do passado não são as estruturas e conceitos, mas sim a experiência vivida por cada um deles, que se aproxima ou distancia da vida presente e remete ao que há de comum na condição humana. O trabalho com a história analítica e conceitual não deve anular esse reconhecimento, sob pena de afastar cada vez mais os alunos da experiência do passado e do presente, culminando no abismo apontado por Ricoeur e mencionado no início desse trabalho.

O trabalho com o caráter narrativo do conhecimento histórico pode ser extremamente frutífero e enriquecedor, sem significar um retorno às narrativas teleológicas positivistas. Enquanto a lógica do experimento busca produzir consenso e ser genérica, a lógica da experiência produz a pluralidade e a diferença (LARROSA, 2002, p. 28), pois carrega em si as marcas do sujeito.

Tomamos aqui esse rastro do sujeito (no caso, discentes e docente) não apenas como inerente à história, mas como seu grande trunfo, permitindo-lhe aproximar-se de imagens do passado, na relação com as experiências vividas no presente.

A proposta de trabalhar a história na sala de aula a partir de um modelo narrativo não significa realizar uma sobreposição da narrativa – tal qual a elaboram Benjamin, Ricoeur e outros autores – à história escolar. O que se pretende é avaliar em que medida o modelo narrativo de compreensão da história, bem como suas dimensões epistemológicas, podem contribuir para a construção de uma concepção de conhecimento histórico escolar que transcenda a dimensão analítico-explicativa. Nesse sentido, a história poderia tomar, para o aluno, um aspecto menos moldado pela racionalidade técnico-instrumental, aproximando-se do que Maria Carolina Bovério Galzerani, baseada em Olgária Matos, chama de “racionalidade estética”. Para a autora, é importante

abrir brechas reflexivas, pensando-se nas possibilidades de reinvenção das práticas de ensino de história na contemporaneidade, a partir, sobretudo, do destaque à racionalidade estética (Olgária Matos, 1989). Racionalidade capaz de produzir a ampliação da dimensão sensível dos conhecimentos, bem como das relações entre os diferentes saberes. Racionalidade capaz de reencantar práticas de produção de saberes, muitas vezes instrumentalizadas e hierarquizadas, as quais acabam por despoetizar as relações educativas, excluindo sujeitos e saberes. (GALZERANI, 2008 B, p.1)

É no rastro deixado por essa proposta que se insere o presente trabalho. A narrativa, dado o seu caráter aberto e lacunar, é um convite à manifestação do sujeito. No âmbito do conhecimento histórico, isso implica em assumir sua natureza provisória, incompleta, seletiva, limitada e definida pelas perguntas feitas aos documentos, conforme aponta Thompson (1981, p. 49). Tal natureza pode ser ressaltada através do modelo narrativo.

Thompson afirma ainda que o conhecimento histórico se dá na relação entre sujeito (pesquisador, aluno) e evidência (documento histórico):

Cada idade, ou cada praticante, pode fazer novas perguntas à evidência histórica, ou pode trazer à luz novos níveis de evidência. Nesse sentido, a “história” se modificará, e deve modificar-se, com as preocupações de cada geração ou, pode acontecer de cada sexo, cada nação, cada classe social. (THOMPSON, 1981, p. 51)

Essa relação só é possível devido às lacunas presentes na evidência histórica, as quais são preenchidas na relação apontada.

Uma proximidade que podemos detectar entre a concepção de conhecimento histórico em Thompson e a imagem benjaminiana de narrativa é o fato de que a história trata de sujeitos particulares, com uma vida singular, não se restringindo às estruturas potencialmente analíticas: “o historiador examina vidas e escolhas individuais, e não apenas acontecimentos históricos (processos)” (THOMPSON, 1981, p. 52). Por isso, o historiador pode realizar juízos de valor, não quanto a processos passados, mas quanto às opções dos indivíduos que deles participaram. Portanto, essa concepção possui uma estreita ligação com a de narrativa, que expressa a experiência de sujeitos particulares, deixando ao ouvinte (leitor) a liberdade para a formulação de juízos, a partir da relação com sua própria experiência de vida.

A dimensão narrativa da história permite, ainda, uma transformação radical na concepção de tempo histórico. A idéia de Ricoeur, dialogando com Santo Agostinho, no que respeita à visão de um “tríplice presente”, pode ser articulada à idéia benjaminiana de um presente que provoca o relampejar da imagem do passado, revelando os pontos de contato com uma época distante. Para tanto, é necessário romper com o tempo linear, pois

a linearização da história é um ato destrutivo que acaba com sua verdadeira complexidade. Os elementos desta linha artificial, os acontecimentos históricos, foram isolados de sua configuração original para obedecerem a um conceito teórico que se baseia na lei da causa e efeito. (OTTE, 1994, p. 66.)

Em seu texto “Teoria do Conhecimento, Teoria do Progresso”, presente na obra *Passagens* (2006), Benjamin articula linearidade e progresso: “o conceito de progresso deve ser fundamentado na idéia de catástrofe. Que ‘as coisas continuam assim’ – eis a catástrofe” (N 9a, 1). A continuidade traz a catástrofe devido ao caráter autoritário do *telos*. Para atender ao objetivo final, os fenômenos devem estar articulados por causa e efeito, com conexões lineares, submetidos a uma organização de contigüidade forçada e artificialmente tomada como natural. O progresso em Benjamin faz a contraposição à catástrofe: “o progresso não se situa na continuidade do curso do tempo e sim em suas interferências” (N 9a, 7). O verdadeiro progresso é a interferência no curso do tempo, rejeitando a idéia de que as coisas vão acontecer inevitavelmente de acordo com rumos previamente definidos. O progresso é atividade, movimento e mudança. Perder a oportunidade de agir é catástrofe; o progresso seria a primeira medida revolucionária (N 10, 2).

Nesse sentido, é a articulação da causalidade dentro da história que engessa o tempo numa configuração linear, em direção ao futuro. Georg Otte aponta, em sua obra, essa falácia da linearidade, que se apresenta como coesa por garantir uma continuidade sem lacunas. No entanto, a história transcende uma sequência contínua de acontecimentos; a linearização é destrutiva para a sua complexidade, por suprimir seus espaços vazios. Para que se realize o movimento inverso, do presente para o passado (..), é necessário explodir esse *continuum* (OTTE, 1994, p. 66).

A narrativa permite que as lacunas do texto fiquem evidentes, graças ao seu caráter incompleto. Aquele que conta a história lança, em sua tessitura, várias franjas, cabendo ao ouvinte/leitor escolher quais as que pretende atentar. Em casos mais extremos, como sustenta Ricoeur ao mencionar o *Ulisses* de Joyce, algumas narrativas desafiam a capacidade de o próprio leitor configurar por si mesmo a obra que o autor parece tentar desfigurar.

Na prática escolar, esse caráter aberto da narrativa potencializa a irrupção dos alunos na produção dos conhecimentos escolares. Com isso, é possível transcender a idéia de um conhecimento neutro e linear, que produz estranhamento, em direção a um conhecimento construído na relação entre sujeito e objeto – o saber de experiência defendido por Larossa Bondia. É nas lacunas evidenciadas na narrativa que se realiza o choque, a suspensão do juízo, o esquecimento temporário de si, para a irrupção da subjetividade do aluno. Do esquecimento à revelação – uma relação entre polaridades, configurando o processo de construção do conhecimento como uma imagem dialética, plena de ambigüidades.

No texto “Teoria do Conhecimento, Teoria do Progresso”, presente no Livro das Passagens, Benjamin afirma que “a imagem dialética é uma imagem que lampeja” (N 9,7). Para se conhecer um fenômeno histórico (ou uma época), é preciso delinear suas polaridades, estabelecendo contornos e contrastes, constituindo um movimento infundável de negação de um pólo para a sua própria afirmação. Configura-se, assim, uma imagem que carrega em si os elementos do tempo que lhe é anterior e daquele que a sucede. Tal imagem salta do continuum do tempo, da progressão linear, propiciando o encontro do ocorrido com o agora. Imóvel, ela recusa o decorrer linear do tempo, captando o entrecruzamento de tempos em sua configuração interior: “onde ele [o pensamento] se imobiliza numa constelação saturada de tensões, aparece a imagem dialética”. (N 10a, 5) Arrancada da linearidade, a imagem dialética “revela uma síntese autêntica” (N 9a, 4) do objeto histórico. Nela, a polarização engendra o confronto entre a época anterior e a posterior, permeado pelo olhar do presente – a atualidade penetra no fato histórico. A imagem possui um índice histórico, que revela o seu pertencimento a uma determinada época, ao mesmo tempo em que permite a sua legibilidade numa outra época. É impregnada de presente, e nele se revela a partir da explosão da homogeneidade da época passada; retém a centelha do encontro do

ocorrido com o agora – como mônada. É aí que se pode “descobrir na análise do pequeno momento individual o cristal do acontecimento total” (N 2, 6).

As mônadas e os saberes escolares

As contribuições contemporâneas dos historiadores da educação - tais como Ivor Goodson, André Chervel, Dominique Julia, dentre outros - permitem-me, neste momento, afirmar que os saberes que emergem do processo de pesquisa aqui realizado são específicos do processo pedagógico e, portanto, podem ser definidos como saberes escolares. André Chervel, por exemplo, considera a escola como um local de inovação:

O estudo dessas [das propriedades das disciplinas escolares] leva a por em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais. (...) E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebe que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184.)

A ênfase nesta transformação cultural relativa ao sistema escolar, dada pelo autor, não elimina a necessidade de reconhecermos, ao mesmo tempo, as marcas das permanências existentes nas culturas escolares. A articulação entre esses dois pólos, tradição e inovação, é que constitui a amálgama na qual se estabelece um conjunto de saberes escolares atribuído a cada disciplina.

Chervel aponta a necessidade de se discutir acerca das finalidades do ensino escolar e, nesse processo, o papel do docente é fundamental. É ele quem articula finalidades externas, construídas pelo Estado e pelos sistemas educacionais, às suas percepções subjetivas dessas finalidades – inclusive de longa duração – e

aos seus próprios objetivos pedagógicos. Para se ensinar história, é preciso que o professor tenha uma concepção do que seja a história – e todo docente a possui, mesmo que de maneira implícita. É nesse processo que se articula o saber escolar: a partir, fundamentalmente, do conhecimento acadêmico, formam-se saberes específicos do ambiente da sala de aula. Como cada docente articula à sua maneira as finalidades do ensino, as metodologias utilizadas e suas concepções teóricas derivadas do conhecimento acadêmico, o conhecimento ali produzido não pode ser considerado como uma mera vulgarização ou adaptação das matérias acadêmicas de origem. As disciplinas de ensino são, dessa maneira, irredutíveis às categorias acadêmicas tradicionais.

Além disso, a própria concepção do que é a disciplina escolar, elaborada pelo docente, possui um distanciamento da prática cotidiana. Para Chervel “constata-se que, entre a disciplina escolar posta em ação no trabalho pedagógico e os resultados reais obtidos, há muito mais do que uma diferença de grau, ou de precisão” (CHERVEL, 1990, p. 184.). Assim como os(as) docentes, os alunos são sujeitos que produzem dissonâncias no espaço escolar, são ativos e efetuam rupturas. Nesse sentido, o desenvolvimento de pesquisas acerca da prática cotidiana da sala de aula se faz necessário para um aprofundamento das reflexões sobre a escola, as culturas escolares e a forma escolar.

Esta pesquisa desenvolve a questão proposta por Chervel: quais são os resultados do ensino? Não se trata de uma mera transposição das concepções historiográficas e educacionais (dentre outras de natureza acadêmica) à realidade escolar; estas representam as diretrizes teórico-metodológicas que inspiraram o meu trabalho como docente. Os saberes produzidos na sala de aula constituem um campo próprio e específico, que possui aproximações e distanciamentos, tanto das diversas concepções de história e de educação, provenientes da academia, quanto das propostas academicamente reconhecidas como relevantes para o ensino de história.

Embora reconheça a importância do conceito de saberes escolares como um avanço contemporâneo nas reflexões da área educacional, optei, neste trabalho, por utilizar, na maior parte das vezes, a expressão *conhecimento histórico educacional*. Tal opção tem por base as concepções de Thompson acerca da produção de conhecimentos. O conceito de *saber escolar* aponta o caráter ativo e inovador de seu processo de produção; entretanto, o conceito de conhecimento proposto por Thompson, ao reconhecer esse processo como fundamentalmente dialogal, enfatiza a idéia de que ele se realiza na relação entre dois pólos: o subjetivo e o objetivo. Dessa maneira, o conceito de *conhecimento histórico-educacional* efetua uma crítica direta ao subjetivismo radical, sem desconsiderar seu caráter criativo e original. A escolha se dá por acreditar que essa expressão amplia ainda mais as potencialidades da produção de conhecimentos, quando também inseridos no contexto educacional.

CAPÍTULO II

A pesquisa de campo

*Te aprendo ao fácil, Zé Mariano, maior vaqueiro, sob vez de contador.
A verdadeira parte, por quanto tenhas, das tuas passagens, por
nenhum modo poderás transmitir-me. O que a laranjeira não ensina ao
limoeiro e que um boi não consegue dizer a outro boi. Isso o que
acende melhor teus olhos, que dá trunfo à tua voz e tento às tuas
mãos. Também as estórias não se desprendem apenas do narrador,
sim o performam;
narrar é resistir.*

João Guimarães Rosa - Entremeio com o vaqueiro Mariano (1952)

Segundo Hernández et al., durante várias décadas, a pesquisa em educação foi realizada numa perspectiva que considerava as práticas educativas como fenômenos que podem ser descritos, observados e controlados com rigor. Tal concepção pretendia estabelecer relações entre as variáveis ligadas ao ensino e à aprendizagem, baseadas em repostas dos estudantes às atividades de diagnóstico, as quais eram classificadas e hierarquizadas de acordo com critérios pedagógicos. Segundo tal pesquisador, “isto levou à redução do *educativo* a um objeto natural, que pode ser medido, observado, quantificado, regulado e controlado em termos de resultados e de condutas observáveis”. (HERNÁNDEZ et al., 2000, p. 40)

Entretanto, os fenômenos educativos possuem uma complexidade muito maior do que essa concepção pode abarcar. Por se constituírem na interação entre sujeitos inseridos numa cultura, apresentam nuances que podem ser obliterados numa análise do objeto enquanto algo diretamente observável. Nesse sentido, as fontes coletadas e as situações vivenciadas devem ser interpretadas, e não meramente analisadas em termos de categorias rígidas e classificatórias, buscando-se a compreensão do processo, ao invés da avaliação de resultados.

O enfoque interpretativo possibilita o conhecimento da estrutura específica dos fatos em um determinado contexto, favorecendo a compreensão da perspectiva de atores concretos em relação a acontecimentos específicos (HERNANDEZ et al, 2000:42). Nessa pesquisa, a concepção interpretativa está aliada ao estudo de caso.

O estudo de caso, definido como o estudo de um sistema limitado, possibilita a interpretação das relações entre as partes de um sistema, buscando compreender a diversidade que o caracteriza, suas especificidades e singularidades. Pretende mostrar a complexidade das relações nele estabelecidas, investigando-o em profundidade e analisando intensamente os múltiplos fenômenos que o compõem. Os fenômenos educativos, por sua constituição dinâmica e múltipla, demandam do pesquisador esse olhar interpretativo.

Perfil da escola

O trabalho de campo foi realizado no Centro Pedagógico da UFMG, uma escola de ensino fundamental localizada no campus principal da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte. O método de seleção para a entrada dos alunos na instituição é o sorteio; por isso, ela possui um público de estudantes muito diversificado, provenientes de diversas regiões da cidade e de diferentes categorias sociais.

Existe um grande interesse dos pais em matricular seus filhos na escola, visto que a imagem da instituição perante a sociedade é a de possuir “um bom ensino”. A Universidade possui um programa de incentivo ao aperfeiçoamento profissional – grande parte do corpo docente possui mestrado e/ou doutorado, além de se envolver com pesquisas acadêmicas e projetos educacionais de extensão. Além disso, é uma instituição aberta a pesquisas acadêmicas, devido à sua proximidade

com a Faculdade de Educação. Ao longo da existência do Centro Pedagógico, muitas pesquisas já foram desenvolvidas com seus alunos.

A escolha da instituição se deve a quatro fatores principais. Trabalhei nessa escola por dois anos como professora substituta, o que possibilitou um contato mais íntimo com seu projeto pedagógico, suas práticas cotidianas e seu corpo docente. A abertura da instituição às pesquisas acadêmicas foi outro fator importante para a escolha, pois, ao fazer desse tipo de processo algo rotineiro para professores e alunos, a integração do pesquisador ao ambiente escolar é facilitada. Além disso, a proposta pedagógica da escola é marcada por sua abertura às práticas educacionais inovadoras, que são sempre bem recebidas pelo corpo docente. Finalmente, o público diversificado da instituição possibilitou à pesquisa ter um caráter mais amplo, no que se refere às capacidades cognitivas e ao ambiente cultural dos discentes participantes.

Nesse sentido, a experiência de pesquisa desenvolveu-se no interior de uma dada cultura escolar, situada no contexto atual das escolas federais de aplicação e, mais especificamente, da escola onde foi realizada. O Centro Pedagógico da UFMG, ou CP, como é carinhosamente chamado, caracteriza-se por ser uma escola pública independente da maior parte dos mecanismos de controle estatal, pois reformas de âmbito municipal e estadual não a atingem. Ela encontra-se submetida diretamente à administração federal e às diretrizes universitárias. Nesse sentido, embora não seja totalmente autônoma, seus limites são mais flexíveis do que os de outras instituições públicas, pois a esfera federal não consiste numa rede escolar com diretrizes únicas. Além disso, por se tratar de uma instituição de ensino fundamental, está isenta das responsabilidades legais dirigidas a esse nível de ensino (o ensino fundamental é, atualmente, uma responsabilidade atribuída aos municípios), podendo ampliar suas liberdades pedagógicas, principalmente no que tange ao número de alunos por turma e série.

Nesse sentido, o CP-UFMG, assim como as demais instituições federais de ensino fundamental ou colégios de aplicação, configuram uma cultura escolar específica, que as diferencia das demais escolas públicas e particulares. Dominique Julia conceitua cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p.10). Tal como já foi apontado, a escola já possui uma tradição de inovações pedagógicas e de pesquisas acadêmicas, o que por si só já consiste numa ruptura com uma cultura escolar dominante (nas escolas de ensino fundamental como um todo).

No caso específico da disciplina de história, alguns professores da instituição são ligados às pesquisas da Faculdade de Educação nessa área, o que promove uma constante reflexão acerca das possibilidades educacionais desse campo do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho aqui exposto como uma inovação nas brechas não é uma experiência isolada no contexto da instituição, embora não constitua, também, uma prática cotidiana no interior da mesma.

Perfil da docente das turmas

A professora responsável pela disciplina possuía quatro aulas semanais com a turma, duas em cada dia da semana. Foram cedidas para a pesquisa duas dessas aulas semanais, o que possibilitou à docente dar continuidade ao seu planejamento anual.

A professora é tradicionalmente responsável pelas aulas de nono ano na escola já há vários anos. Trata-se de uma docente com vasta experiência no Ensino Fundamental; lecionou por muitos anos na rede municipal de Belo Horizonte e, ao final da carreira, ingressou na Universidade como professora da Escola Básica.

Sua trajetória é marcada pelo envolvimento com pesquisas e projetos na área educacional, o que indica a sua abertura para diversas formas de construção do conhecimento. Nesse sentido, seu perfil é de uma docente menos tradicional. Suas aulas eram caracterizam-se pela maior liberdade em relação à disposição espacial dos alunos, à possibilidade de diálogo durante as exposições e pelo uso de estratégias didáticas reflexivas. O livro didático adotado pela escola era a coleção História Temática, de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Júnior, editado pela Scipione. Para o nono ano, o programa curricular da escola, naquele semestre, previa a discussão acerca de temas relacionados à história geral do século XX: as duas Guerras Mundiais, a Revolução Russa e a Guerra Fria.

Tendo em vista que a produção de conhecimento é sempre um ato relacional, os saberes constituídos nesse ano letivo, com essa professora em especial, afetam a maneira como os alunos percebem e realizam a construção do conhecimento histórico.

Perfil dos alunos participantes

A pesquisa foi realizada com adolescentes pertencentes ao último ano do terceiro ciclo de formação humana do ensino fundamental, totalizando 65 alunos (33 moças e 32 rapazes), divididos em duas turmas. A faixa etária dos discentes variou entre 14 e 15 anos. O número de alunos participantes foi pequeno, por se tratar de uma pesquisa essencialmente qualitativa e pelo fato de se basear a análise em produções dissertativas. A escolha da faixa de idade e de escolarização determinadas possui três motivos: em primeiro lugar, a proximidade da amostra com a vivência da pesquisadora como docente, o que possibilitou o surgimento de muitas das questões debatidas aqui; em segundo lugar, o fato de que nessa idade escolar os alunos já operam num nível de abstração conceitual

significativamente maior do que nos ciclos anteriores; finalmente, os alunos dessa faixa de escolarização ainda não consolidaram tão intensamente a prática vigente da disciplina histórica quanto os alunos do ensino médio, podendo revelar uma postura mais sensível às mudanças do que estes últimos – fator que, numa pesquisa de intervenção e modificação da prática pedagógica cotidiana revela-se fundamental.

É importante apontar ainda que os alunos escolhidos para a pesquisa já haviam sido meus alunos no 1º ano do 3º ciclo do Ensino Fundamental, durante o ano de 2006. Tal fator facilitou o processo de pesquisa/docência, pois os alunos já estavam cientes do desenvolvimento desta pesquisa em nível de Mestrado e, ao mesmo tempo, já conheciam – pelo menos em parte – as balizas metodológicas que coloquei em ação neste trabalho educacional em sala de aula.

O trabalho de campo

A pesquisa aconteceu durante os meses de maio e agosto de 2008, em duas aulas geminadas por semana, totalizando vinte aulas, cedidas por uma professora da instituição escolhida. O tema escolhido foi “O Holocausto”. Os alunos já haviam estudado o tema “II Guerra Mundial” nas suas aulas de história; assim, já possuíam conhecimentos prévios acerca do assunto.

O tema foi desenvolvido como uma unidade temática, usando como metodologia a análise de fontes diversas a respeito do tema. As fontes selecionadas foram: fragmentos do livro “O Diário de Anne Frank”; exibição do filme “O Pianista” e fragmentos do livro “É Isto um Homem?”, de Primo Levi.

Considerações acerca do tema

Na primeira aula da pesquisa, os alunos debateram acerca dos temas que foram considerados mais marcantes acerca do assunto “II Guerra Mundial”. Como a temática havia sido desenvolvida nas aulas pouco tempo antes da realização da pesquisa, surgiram várias idéias para o debate. Os itens mais destacados foram, conforme as expressões utilizadas pelos próprios alunos: nazismo; preconceito contra todos os que não fossem arianos, perseguição aos judeus; separação entre judeus e alemães; Hitler; bomba atômica; participação dos Estados Unidos.

Dentre esses temas, a opção pelo assunto “Holocausto” se deu por dois motivos principais. Em primeiro lugar, surgiu como destaque nas discussões dos próprios alunos, que consideraram a questão como uma das mais relevantes dentro do recorte “II Guerra Mundial”. Em segundo lugar, o Holocausto consiste num processo histórico que marcou profundamente a história do século XX. Há uma diversidade grande de relatos narrativos, em primeira pessoa ou não, acerca do tema. Além disso, é um fato digno de lembrança e problematização por parte de artistas e da grande mídia, ou seja, está inserido na memória coletiva do mundo contemporâneo.

Materiais utilizados como fontes históricas

1. O Diário de Anne Frank

Trata-se de um livro que relata a história de um grupo de judeus escondidos no anexo de um prédio, durante a ocupação nazista na Holanda. A história é narrada, em forma de diário, por Anne Frank, uma adolescente na faixa dos 12-13 anos. O diário foi publicado em 1947 pelo pai de Anne, Otto Frank, com alguns cortes em seu conteúdo. Após vários estudos para a certificação da autenticidade do relato,

o livro foi considerado fidedigno e publicado em sua totalidade, após a morte de Otto.

A escolha desse material foi baseada na idéia de se trabalhar com uma fonte primária. Além disso, o texto é escrito numa forma narrativa clássica: o diário, e sua escritora é uma adolescente. O diário é uma atividade típica dos adolescentes na faixa etária dos alunos participantes; dessa maneira, a escolha do texto foi uma tentativa de criar uma identificação entre os leitores e a personagem principal – resguardadas as diferenças existentes entre ser adolescente nessas diferentes temporalidades. A história narra, de maneira fluida e em linguagem simples, o cotidiano da garota, permeado por acontecimentos políticos que marcaram sua vida. Essa articulação entre os “fatos históricos” e o dia-a-dia da garota foi um elemento central na escolha do material.

Tendo em vista a dificuldade de se conseguir um exemplar do livro para cada aluno, além do pouco tempo disponível para a leitura completa do material, foram selecionados apenas alguns fragmentos do texto. A leitura foi realizada em sala, com os alunos reunidos em duplas. Eles puderam ler da maneira que achassem mais conveniente: sentados no chão da própria sala, nas carteiras, ou, a pedido dos próprios alunos, no corredor, em locais onde havia sol. Tal postura foi uma estratégia para tornar a leitura mais livre e menos presa às formas escolares tradicionais, aproximando os alunos do texto de uma maneira mais descontraída.

Durante a leitura, os alunos tinham duas tarefas: selecionar um fragmento que eles consideravam mais significativo e destacar alguns “fatos históricos” em que gostariam de aprofundar sua reflexão. Essa atividade tinha como objetivo estabelecer conexões entre as leituras plurais dos alunos e os seus conhecimentos e saberes prévios acerca do tema abordado.

Após a leitura, foi realizado um pequeno debate acerca das principais dúvidas destacadas pelos alunos, as quais foram listadas no quadro:

- O que eram os campos de concentração?
- O que era a SS?
- O que era a Gestapo?
- O que eram os *pogroms* de 1938?
- Qual o valor de 1 florim?
- O que foi a capitulação de 1940?
- Para que usar uma estrela amarela?
- Por que havia uma oposição entre alemães e judeus?
- Por que os judeus eram perseguidos?

Tais questões foram discutidas em sala, com intervenções e esclarecimentos da pesquisadora. Nesse debate, alguns discentes articularam oralmente as questões acerca do texto às suas lembranças das aulas sobre II Guerra Mundial.

É interessante observar que as questões formuladas, tanto por mim, professora, como pelos alunos, estão bastante enraizadas na cultura escolar, baseadas na concepção de “fato histórico”. Além disso, as visões dos alunos abarcam, muitas vezes, noções provenientes da cultura positivista - mais especificamente, a valorização da história como uma seqüência de fatos e personagens marcantes -, presentes tanto na cultura escolar como extra-escolar. A questão acerca da moeda utilizada na época, o florim, se destaca das demais, por estabelecer uma conexão entre o texto e o mundo contemporâneo: o aluno queria saber quanto valia um florim no Brasil dos dias atuais. Nesse sentido, ele efetuou um entrecruzamento temporal, relacionando passado e presente em dois lugares espacialmente distantes.

2. Filme “O Pianista”

No segundo momento da pesquisa, na terceira, quarta e quinta semanas, respectivamente, as turmas assistiram ao filme “O Pianista”, dirigido por Roman Polanski e lançado em 2002. Entre as diversas obras acerca do Holocausto, esse filme foi escolhido, principalmente, por consistir numa história contada sob um ponto de vista autobiográfico e por fugir aos clichês tão facilmente encontrados nas obras acerca do tema.

É interessante observar, num primeiro momento, o entrecruzamento de memórias presente no filme. Filho de pai judeu, o diretor, nascido em Paris, mudou-se para Varsóvia na década de 1930 e ali pôde conviver com o extremismo racista. Perdeu a mãe no campo de concentração, mas conseguiu fugir da perseguição anti-semita. Já o protagonista do filme, Wladyslaw Szpilman, é um dos milhares de judeus que viviam em Varsóvia quando a Alemanha invadiu a Polônia, em 1939. Assistiu à perda de todos os seus familiares, um a um, diante da ofensiva nazista, sobrevivendo até o final da II Guerra Mundial numa realidade agonizante. A história narrada é baseada na autobiografia de Szpilman, consistindo, dessa maneira, num filme baseado em experiências vividas.

Polanski foi premiado com a Palma de Ouro do Festival de Cannes e com o Oscar de melhor diretor no ano de 2002. O filme é consagrado como um dos mais belos e interessantes sobre o tema do holocausto. Entretanto, possui alguns elementos que o diferenciam das produções características da grande mídia de massas, principalmente seu ritmo lento e sua atmosfera pesada.

Devido à pouca familiaridade com obras que fogem ao estereótipo do cinema hollywoodiano, os alunos tiveram algumas dificuldades para acompanhar o filme. Seu encadeamento lento, a ausência de cenas de ação e velocidade, a ênfase nas questões dramáticas e existenciais da personagem apresentam-se como um desafio para o grande público, não obstante façam do filme uma obra de grande

sensibilidade estética. Esse fator foi muito importante na escolha do material a ser trabalhado, na medida em que amplia as possibilidades de o aluno se relacionar com a temática de uma maneira menos formatada previamente.

O Holocausto é um assunto largamente representado na mídia, especialmente no cinema. Ao mesmo tempo em que essa divulgação aproxima o público do tema, familiarizando-o com os principais acontecimentos e provocando reflexões (mesmo que induzidas), pode favorecer o desenvolvimento de idéias previamente estabelecidas, presentes nos estereótipos de Hollywood. As câmaras de gás e a morte indiscriminada de judeus são, muitas vezes, representadas com uma dramaticidade que chega a ser caricatural, visando apenas causar a comoção do espectador. Nesse sentido, a visão propiciada pela maior parte dos filmes acerca do Holocausto pode induzir a uma representação simplista e desenraizada das experiências vividas historicamente.

O *Pianista* possibilita transcender essa relação viciada. O espectador pouco afeito às produções não-hollywoodianas estranha, num primeiro momento, o ritmo lento e espaçado dos acontecimentos. A história é longa – o filme possui 142 minutos - e extremamente dramática; a trilha sonora, embora bela, não possui momentos intensos de sedução do espectador.

Além dos aspectos formais, é importante destacar as diferentes representações sociais presentes no filme. O principal elemento nesse sentido é a quebra do maniqueísmo humano: na história, há judeus que traem o seu próprio povo e, com isso, obtém privilégios; por outro lado, há um alemão que se comove com a música do protagonista. Isso revela o tratamento mais complexo dado pelo diretor à questão da condição humana que, ao invés de ser pintada apenas em tons de branco e preto, foi preenchida com alguns matizes de cinza, intercalados entre os dois estereótipos extremos, presentes nas representações da relação entre judeus e alemães.

Durante a exibição do filme, os alunos perguntaram se a história era ou não real. Nesse momento, houve um pequeno debate acerca do papel do diretor na construção da história. Mesmo sendo baseada numa autobiografia, ela não necessariamente revelaria a realidade tal como aconteceu, não obstante isso não tire sua legitimidade enquanto representação histórica. Essa importante dimensão foi levantada na relação com um questionamento advindo dos próprios alunos, embora não tenha sido a ênfase principal do trabalho realizar uma discussão mais aprofundada acerca do cinema enquanto possibilidade de representação histórica. O elemento principal a ser destacado, dentro do trabalho proposto, foi a possibilidade de se compreender o filme como uma narrativa, em sua acepção benjaminiana: uma história contada aos ouvintes, repleta de lacunas e brechas a serem preenchidas, propiciando sua continuidade e sua amálgama enquanto experiência presente.

A longa duração da história exigiu que exibição do filme durasse três dias, correspondendo a seis aulas. Devido ao seu ritmo diferenciado, um comentário comum foi “esse filme é enorme e não acontece nada”. A partir disso, foi possível despertar em alguns estudantes uma reflexão acerca do que pode ser considerado “acontecer algo”. O protagonista perde sua família, seu possível amor e sua relação com a música, sendo expropriado de sua individualidade e, quiçá, de sua humanidade. Em que sentido poderia se afirmar que “nada aconteceu” durante a história? A expectativa dos alunos em relação aos “acontecimentos” estava ligada a uma temporalidade acelerada da história, fruto tanto dos estereótipos cinematográficos já mencionados anteriormente, como da própria forma escolar na qual estão inseridos. Mais uma vez, irrompe uma visão episódica da história, que desconsidera questões psíquicas, emocionais e afetivas, privilegiando estruturas sociais e políticas em detrimento dos sujeitos. A exibição e análise do filme abriu a esses estudantes a possibilidade de questionar esse estereótipo. Embora uma parte significativa das turmas demonstrasse

desinteresse, alguns alunos aceitaram adentrar na, talvez, nova experiência estética que foi proposta durante a pesquisa.

Um ponto interessante destacado pelos alunos, oralmente e ao longo da exibição do filme, foi a existência de uma milícia judia e de judeus ricos, ambos representados explicitamente no filme. Os estudantes ficaram intrigados, pois até aquele momento viam os judeus como uma categoria homogênea (“os judeus”). A partir disso, construímos através de um pequeno debate a idéia de que muitos judeus “traíram” seu próprio povo para obter benefícios econômicos e sociais. Essa pequena informação já modifica, para o aluno, a categoria “judeu”: de um conceito abstrato e homogêneo, passa-se para a idéia de uma reunião de pessoas que, apesar de terem a mesma religião, podem travar relações diferentes e até opostas perante uma mesma circunstância. Dessa maneira, a categoria histórica tornou-se mais complexa, abarcando as ambigüidades e contingências da experiência humana no tempo.

Outro questionamento interessante, levantado pelos próprios alunos durante a exibição do filme, foi: “seria possível isso acontecer hoje?”. A partir dele, realizamos um pequeno debate acerca do tema, com o intuito de levantar as visões prévias dos alunos, tentando incorporar suas dimensões racionais, sensíveis, conscientes e inconscientes. A conclusão a que o grupo chegou foi a de que “atualmente, isso não acontece muito, pois todos são seres humanos”. Nesse fato, é importante destacar a conexão feita entre os tempos passado e presente. O desenrolar da história fez com que alguns alunos relacionassem os acontecimentos do filme ao momento atual, questionando sua possibilidade. Nesse processo de entrecruzamento temporal, muitos alunos efetuaram o movimento proposto por Benjamin nas Teses: “deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos” (BENJAMIN, 1985: 226). Para realizar essa operação, algo presente na história os tocou, algo se passou neles – conforme Larossa, deu-se uma *experiência*.

Esse processo de produção de conhecimentos históricos escolares foi favorecido pela prática educacional pautada na narrativa fílmica.

3. Primo Levi – É Isto um Homem

O terceiro momento da pesquisa foi realizado com a obra autobiográfica intitulada “É Isto um Homem?”. O livro, publicado em 1947, relata a experiência de Primo Levi, judeu italiano enviado para Auschwitz em 1944 e um dos três únicos sobreviventes entre os 650 com ele deportados.

Foram selecionados os dois primeiros capítulos do livro: “A Viagem” e “No Fundo”. O primeiro retrata a detenção do autor pela milícia fascista, em 1943, quando tinha vinte e quatro anos, e seu transporte de trem até o campo de concentração. Já o segundo capítulo relata os momentos iniciais vividos no interior de Auschwitz, nos quais os presos conheciam suas novas condições de vida e se defrontavam com a possibilidade da morte.

A leitura do primeiro capítulo foi realizada integralmente, a partir de cópias xerográficas distribuídas aos alunos. O segundo capítulo foi recortado por mim, com o intuito de destacar os trechos mais significativos, constituindo um novo texto fragmentado. Esse texto foi colocado à disposição para leitura *online* em um *blog* próprio.

Produções dos alunos

O principal objeto de análise da pesquisa são os registros escritos produzidos pelos alunos, não obstante algumas interações orais tenham sido consideradas. Os materiais consistem em produções realizadas a partir das seguintes

orientações, fornecidas aos alunos ao longo das aulas, à medida que os documentos foram apresentados:

1. Filme “O Pianista”

- a. Descreva a cena do filme que a dupla achou mais marcante. Quais as razões da escolha dessa cena?
- b. O que essa cena revela sobre a condição dos judeus durante a II Guerra?

2. “O Diário de Anne Frank”

- a. Selecione no texto dois fragmentos que a dupla considera importantes.
- b. Por que esses trechos foram escolhidos? Que tipo de sensação provocaram? Quais reflexões podem ser feitas a partir deles?
- c. Como cada trecho se relaciona com a II Guerra Mundial?
- d. Aponte três fatos históricos importantes que estão presentes no texto e aponte os trechos que se referem a eles.

3. A partir do filme “O Pianista” e dos fragmentos de “O Diário de Anne Frank”, pense numa imagem que represente a relação entre a II Guerra Mundial e o ser humano. Revele esta imagem através de um texto analítico, dissertativo, narrativo, poético, de um desenho ou de uma charge.

4. “É Isto um Homem?” – capítulo “A Viagem”, de Primo Levi → Exercício *online* no ambiente virtual. O relato do *post*³ abaixo foi realizado por Primo Levi, judeu italiano preso pelos nazistas durante a II Guerra Mundial. Levi foi um dos poucos sobreviventes dos campos de concentração e publicou vários livros, com a intenção de narrar ao mundo essa experiência. Com base nesse primeiro fragmento, escreva um texto comentando a respeito da viagem dos

³ A palavra *post* designa as postagens em um *blog* ou fórum virtual, as quais podem ser constituídas por textos, imagens, vídeos e/ou músicas.

prisioneiros até os campos de concentração, destacando as partes do texto que chamaram mais a sua atenção.

Observação: durante a realização dessa atividade, houve uma orientação oral no processo. A pesquisadora sugeriu aos alunos que buscassem estabelecer alguma conexão entre o texto lido e as suas próprias vidas: algo que os tenha tocado, uma aprendizagem, etc.

5. “É Isto um Homem?” – Capítulo “No fundo”, de Primo Levi → Exercício em sala, no papel.
 - a. Relacione o texto [ao título do livro.
 - b. Explique por que o título do texto é “No Fundo”.

As questões foram formuladas com o intuito de favorecer o estabelecimento de relações mais estreitas com os textos focalizados, propiciando a manifestação de sujeitos ampliados, valorizados em outras dimensões: afetiva, emocional, social, moral, etc. A idéia principal foi transcender a suposta objetividade do conhecimento e incentivar os alunos a se colocarem em relação com os documentos e com os sujeitos ali presentes, não numa mera exposição de opinião, mas numa apropriação do passado como elemento constituinte de dilemas vividos no presente.

A escolha das fontes – narrativa em primeira pessoa

A narrativa em primeira pessoa favorece o processo de estilização da linearidade do tempo histórico pois, ao ser contada por um sujeito real, que vivenciou os fatos, está resguardada da pretensão totalmente objetiva da verdade histórica. O testemunho é, pois, salvaguardado pelo par memória-esquecimento. Não há pretensão de validade universal para um relato subjetivo, individual. Nesse caso, as lacunas, normalmente suprimidas em outros tipos de texto, ficam

evidentes e não podem ser ignoradas. É nelas que o aluno vislumbra a possibilidade de se inserir, estabelecendo com aquela pessoa que conta a história uma relação de identificação.

Os materiais utilizados são compostos por fragmentos narrativos das obras em questão. Em seu texto “Teoria do Conhecimento, Teoria do Progresso”, Benjamin traz a irrupção do fragmento como possibilidade de se estilhaçar a linearidade do caminho na construção do conhecimento. Um caminho pode ser feito através dos desvios: “o que são desvios para os outros, são para mim os dados que determinam a minha rota” (N 1,2). A ruptura da linearidade possibilita “preservar os intervalos da reflexão” (N 1, 3), arrancando o fenômeno do continuum e possibilitando sua explosão como mônada. É daí que se abre espaço para “erguer as grandes construções a partir de elementos minúsculos, recortados com clareza e precisão.” (N 2, 6) O fragmento desloca o olhar para as interrupções, para os intervalos, para o que está entre... para o limiar.

Através do uso das narrativas, a produção do conhecimento histórico-educacional ocorre a partir da ênfase no singular, em suas relações com uma dimensão social mais ampla. A forma narrativa do discurso, ao se constituir na relação com os processos da vida, possibilita o processo mimético de configuração de uma dada realidade histórica.

Produção dos dados

Por se tratar de uma pesquisa que pressupõe uma intervenção na prática pedagógica cotidiana, a análise do trabalho não foi baseada na aprendizagem de “fatos”, mas na construção de problemas e questões levantados a partir das ações propostas na sala de aula. De que maneira os agentes envolvidos no processo – eu, a pesquisadora/docente e os alunos – operam com outra concepção de

história, que engendra novas práticas pedagógicas, e quais os significados que atribuímos em torno dela? Nesse sentido, esta pesquisa não está centrada na análise de “resultados”, mas de todo o processo educativo presente no trabalho, bem como das relações que os sujeitos envolvidos estabelecem com a construção do conhecimento histórico-educacional.

A apresentação do processo educativo desenvolvido será realizada através de pequenos fragmentos denominados mônadas⁴. Tais fragmentos revelam o olhar da pesquisadora sobre o objeto, constituindo miniaturas de significado (GAGNEBIN, 1994, p. 62, *apud* GALZERANI, 2005) que serão tomadas como os principais elementos de análise. Para confeccionar tais mônadas, utilizei os registros de campo, submetidos a recortes e a novos arranjos de seus elementos.

O processo e os materiais desenvolvidos (ou seja, a totalidade dos documentos produzidos na interação entre mim e os discentes) serão analisados numa perspectiva de diálogo com o meu próprio objeto de pesquisa. Devido à natureza aberta, plural e dinâmica do objeto de pesquisa, as reflexões realizadas têm caráter provisório, incompleto, limitado e definido pelas perguntas realizadas, mas, nem por isso, são inverídicas. (THOMPSON, 1981, p. 49).

As Mônadas

Tendo em vista que a proposta deste trabalho é associar a narrativa histórica à idéia de mônada, desenvolvida por Walter Benjamin, é importante realizar uma pequena análise dessa representação, de acordo com o autor.

⁴ A utilização das mônadas como metodologia de análise em dados de pesquisa foi realizada, de forma pioneira, por Maria Inês Petrucci Rosa e exposta em seu artigo “Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente”, publicado na revista Brasileira de Educação, v.13, n.39, 2008.

A imagem da mônada, utilizada por Walter Benjamin em seus escritos, é inspirada, segundo referências do próprio autor, na “Monadologia” de Leibniz. As mônadas são conceituadas como os elementos das coisas, indivisíveis e indissolúveis, substâncias simples e sem partes, que conformam o real em sua totalidade. Sendo a realidade múltipla e diferenciada, tais elementos mínimos diferem entre si e estão sujeitos às mudanças naturais. Essas mudanças só podem proceder de um princípio imanente, pois, como comenta Paulo Schneider, as mônadas “não têm janelas” e dão a idéia de “algo que não tem fora nem dentro”. Daí deriva a sua ligação com o universal, pois a substância simples – ou mônada – deve ter um “pormenor do que muda, que produza, por assim dizer, a especificação e variedade” (LEIBNIZ, 1974, p. 64); contudo, algo muda e algo permanece, gerando uma pluralidade de relações na substância simples – uma multiplicidade na unidade.

Para Leibniz, fatores externos não podem alterar a interioridade da mônada, não obstante a interpretação de Paulo Schneider sugira a renúncia da dicotomia interior/exterior para se pensar na mônada em sua relação com a totalidade. Sendo o universal a razão última das coisas, na infinidade da diversidade das substâncias simples residem as diversas perspectivas de um só. Dessa maneira, todas as mônadas “tendem confusamente para o infinito, para o todo” (LEIBNIZ, 1974, p. 64). Considerando o fato de que elas não são estáticas e contêm em si mesmas a centelha da mudança, as mônadas revelam o princípio da universalidade dinâmica. Não são corpos materiais, mas, na própria definição de Leibniz, consistem em “autômatos incorpóreos” que, não obstante a sua imaterialidade, estão profundamente conectados ao mundo dos corpos.

Articulando a perspectiva de união entre diversidade e unidade, expressa por Leibniz, à imagem proposta por Benjamin, Jeanne Marie Gagnebin apresenta as mônadas como miniaturas de sentido, imagens exemplares finitas nas quais se circunscreve um sujeito que diz de si, mas não somente, abrindo espaço a “algo

outro que não si mesmo” (GAGNEBIN, 2004, p. 80). Tais imagens são capazes de reter o fluxo do tempo “na intensidade de uma vibração”. Essa idéia traz o elemento temporal de paralisação e de congelamento do fluxo da história que está imbricado na mônada. Ela é um fragmento que salta do desenrolar contínuo do tempo; no entanto, carrega em si a estrutura de um todo universal, concretamente ligada ao que a circunda. Na imobilização da mônada, pode-se flagrar a imagem dialética – uma configuração saturada de tensões, nas quais ela se cristaliza.

É nessa tensão entre o particular e o universal que a mônada de Benjamin se inscreve: “a idéia é mônada – isto significa, em suma, que cada idéia contém a imagem do mundo. A representação da idéia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo.” (BENJAMIN, 1984, p. 70) O olhar para a mônada se direciona não para o seu caráter fragmentário, mas para a sua potencialidade de relações através dessa especificidade que, num mosaico de outras particularidades, configura uma totalidade. Paulo Schneider afirma que “mesmo que em espaço e tempo as coisas sejam percebidas como separadas umas das outras, isto apenas se constitui num efeito de superfície, pois no todo o fragmentário forma uma unidade implícita e encoberta” (SCHNEIDER, 2005, p. 281). A mônada encontra-se, dessa maneira, numa constante abertura de significados e de conexões com outras partículas elementares presentes no desenrolar do tempo. Em cada mônada estão presentes todas as outras. As palavras de Leibniz conectam a sua “Monadologia” à apropriação da imagem das mônadas por Benjamin: cada uma delas é, a seu modo, um “espelho do universo”, que harmoniza em si o infinito e o particular.

Em seu texto “Infância em Berlim por volta de 1900”, Benjamin constrói uma série de pequenas narrativas que remetem à sua infância. Nelas, é possível vislumbrar a articulação entre o vivido individual do autor e as esferas sociais mais amplas, ressignificando a experiência do passado infantil a partir do olhar adulto. O sujeito que ali se revela é imbuído de uma dimensão social ampliada, pois, como afirma

Jeanne-Marie Gagnebin, “renunciando à clausura tranqüilizante, mas também à sufocação da particularidade individual, é atravessado pelas ondas de desejos, de revoltas, de desesperos coletivos.” (GAGNEBIN, 2004: 74-75) Nesse sentido, os pequenos textos memorialísticos podem ser considerados mônadas, que espelham em suas linhas particulares uma subjetividade inserida num universo social.

A mônada revela-se como uma chave para a questão da emergência do sujeito, sem cair num individualismo idiossincrático e hermético, que não se comunica com o mundo exterior e com outros sujeitos, ou numa consciência social ilusória, que pretenda abarcar os sujeitos desprezando suas especificidades.

O trabalho com as mônadas na sala de aula foi realizado através da minha seleção e remontagem de fragmentos dos materiais apresentados na pesquisa de campo. As fontes históricas – sejam iconográficas, textuais, cinematográficas, arquitetônicas ou de outros tipos – podem ser vistas como mônadas que revelam a articulação entre o autor e seu tempo histórico. Além disso, é possível compreender, ainda, as produções dos alunos enquanto mônadas que revelam suas próprias articulações entre sua subjetividade, seu tempo vivido e o tempo projetado no passado que buscam vislumbrar.

Entretanto, para a análise do processo de aprendizagem a partir dos referenciais teóricos tomados como base na pesquisa, foi utilizada como metodologia a minha própria produção de mônadas. Ao invés de interpretar os trabalhos dos alunos como simples dados de pesquisa, foram montados pequenos fragmentos que constituem o meu olhar perante o objeto, incorporando as vozes dos alunos neste discurso.

Tal procedimento se relaciona à imagem de “montagem”, presente nos escritos de Walter Benjamin. Em seu texto, o autor se propõe a “desenvolver ao máximo a

arte de citar sem usar aspas” (N 1, 10). Assim ele realiza o processo de *montagem*: inserir outras vozes no seu discurso, dizendo *com* outros autores, produzindo conhecimento na relação com eles. Para isso, utiliza os *resíduos*, incorporando outras vozes no seu dizer. O mesmo processo se dá com o conhecimento histórico-educacional: as imagens do passado se sobrepõem e ficam interligadas pela montagem. É a citação que arranca o objeto histórico do seu contexto, possibilitando sua reconfiguração. Essa montagem é constelar: os fragmentos se aproximam e se afastam em pontos diversos e têm múltiplas possibilidades de contato. Entre eles, há espaços e descontinuidades. A imagem da constelação engendra a recusa da contigüidade, da linearidade e da causalidade: “para que o fragmento do passado seja tocado pela atualidade não pode haver qualquer continuidade entre eles” (N 7, 7). Ao recolher os resíduos do passado e transformá-los em imagens, o historiador/educador dialético poderia propiciar a restauração do todo – idéia presente no conceito de *apocatástase*. Tal conceito remete à origem; na astronomia, indica o retorno de um astro à sua posição aparente no céu, enquanto na tradição judaico-cristã significa o retorno de todos os seres à sua condição original. Sobre a doutrina elementar do materialismo histórico, diz Benjamin que “a história se decompõe em imagens, não em histórias”. Através delas, seria possível dar a uma época a sua fisionomia, atingindo sua interioridade na relação com o presente.

Esse processo pode ser interessante tanto para o desenvolvimento da compreensão histórica escolar pelos alunos, a partir da leitura das fontes como mônadas, quanto para a configuração do material de pesquisa a ser analisado. É um processo que favorece a expressão do caráter narrativo da produção de conhecimento, na medida em que entrecruza as subjetividades dos alunos e da pesquisadora sem, no entanto, desprezar questões culturais por eles amalgamadas.

A construção das mônadas

As mônadas foram construídas a partir dos registros escritos realizados pelos alunos durante a pesquisa, tendo sido mantidas as formas ortográficas produzidas pelos estudantes. Há fragmentos montados a partir de um único texto feito em dupla, enquanto outros surgiram a partir da montagem de vários trechos selecionados, pertencentes a dois ou mais trabalhos de duplas de alunos. Nesse caso, as mônadas são caracterizadas como “vários autores”, entre parênteses, ao lado de sua numeração.

Os títulos das mônadas, bem como suas epígrafes, foram dados por mim. Cada fragmento, ao se constituir como mônada, torna-se uma imagem que engendra a “dialética em paralisia”⁵, representando as polaridades por ela potencializadas. Aberta de todos os lados, a mônada possibilita diversas conexões; o título e a epígrafe pretendem intensificar um ou mais pólos para o direcionamento do olhar: eles podem condensar uma idéia já presente no fragmento do aluno, sugerir uma abertura da interpretação, ou ainda ir numa direção oposta, mas também possível. Em várias mônadas foram utilizados provérbios populares como epígrafes. Benjamin considera o provérbio como uma síntese das antigas narrativas e, portanto, uma maneira de comunicar a experiência através de conselhos “com a autoridade da velhice” (BENJAMIN, 1985, p. 114). O entrelaçamento entre a produção escrita dos alunos e os títulos configura o ponto explícito de cruzamento entre os saberes histórico-educacionais produzidos pelos alunos e por mim, enquanto pesquisadora e docente. No entanto, nem sempre encontrei um provérbio apropriado para uma determinada mônada; devido a isso, algumas possuem fragmentos de poemas ou músicas como epígrafe, enquanto outras possuem apenas o título, abrindo mão da epígrafe.

⁵ Expressão utilizada por Benjamin em seu texto “Paris, capital do século XIX”, publicado pela primeira vez em 1935. A referência encontra-se na nota V, página 39 da edição que consta nas referências bibliográficas (1985).

Cada mônada foi produzida reunindo um tema, uma visão, um conceito ou uma visão de mundo, de maneira a expressar uma idéia que entrecruza a percepção do aluno a partir do tema “holocausto” e a visão da pesquisadora acerca do processo de produção de conhecimentos históricos escolares. Dessa maneira, cada mônada configura uma imagem do processo educacional.

Não há uma ordem linear para a leitura das mônadas. Remetendo à idéia benjaminiana de constelação, cada fragmento possui múltiplas pontas que possibilitam seu entrelaçamento com diversos outros, formando novas imagens e possibilitando diferentes representações.

Mônada 1 (vários autores)

Homens sem marcas

*Sentado sobre uma pedra estava o homem
desenvolvido a moscas.
Ele me disse, soberano:
Estou a jeito de uma lata, de um cabelo, de um cadarço.
Não tenho mais nenhuma idéia sobre o mundo.*
Manoel de Barros - Retrato do Artista Enquanto Coisa (1998)

Até que ponto as pessoas eram capazes de viver na precariedade, sofrendo e sendo torturadas. (...) Já não se podia dizer ser uma pessoa, pois não tinham mais nada, não se tinha exatamente nada, só havia uma carcaça que obedecia as ordens só esperando o final.

[as pessoas] não tinham controle sobre elas próprias. (...) Eram obrigados a ter um comportamento de “cachorro”, não tinham o direito de expressão. (...) Não tinham direito de mais nada, nem de sonhar.

Pouco a pouco iriam perdendo tudo, roupas, calçados, filhos (família), não tinham o que beber nem o que comer.

...“vida não vida” a identidade deles foram tiradas, seus nomes foram substituídos por números, sua língua “desconsiderada”, seus pertences trocados.

“É isso um homem?” Um homem que humilha a sua própria raça. Que trata o próprio homem como animal. O livro tem o intuito de lhe fazer refletir sobre o que realmente é o homem.

...no gênero, sim, eles [os judeus] são homens, mas a vida que eles levavam no campo de concentração não é a vida que um homem leva. Eles eram maltratados, passavam frio, fome, sede, eram torturados, perderam suas identidades, os nomes foram substituídos por números.

...fico na dúvida se é um homem ou uma coisa.

Mônada 2 (vários autores)

Roupinhas nos varais

*Porque se chamavam homens/ Também se chamavam sonhos/ E sonhos não envelhecem
Em meio a tantos gases lacrimogênicos/ Ficam calmos, calmos/ E lá se vai mais um dia...*

Milton Nascimento e Lô Borges
Clube da Esquina nº2 (1972)

E principalmente uma parte que nos chama muito a atenção é essa: *As mães, porém, ficaram acordadas para preparar com esmero as provisões para a viagem, deram banho nas crianças, arrumaram as malas, e, ao alvorecer, o arame farpado estava cheio de roupinhas penduradas para secar. Elas não esqueceram as fraldas, os brinquedos, os travesseiros, nem todas as pequenas coisas necessárias às crianças e que as mães conhecem tão bem. Será que vocês não fariam o mesmo? Se estivessem para ser mortos, amanhã, junto com seus filhos, será que hoje não lhes dariam de comer?* essa parte nos marcou muito, pois mesmo sabendo que poderiam morrer, as mães continuaram seus afazeres, e mesmo que a morte os assolasse queria continuar ali, tendo o seu papel de mãe representado e mesmo morrendo queria está ao lado dos filhos. Se compararmos com a realidade de hoje, de mães que abandonam filhos frequentemente em lugares impróprios sujeitando-lhes a morte e em contraposição, aquele lugar aprisionadas, o único objetivo destas era zelar pelos filhos.

É triste imaginar uma situação como essa, mas a maneira como as mães cuidavam de suas crianças, mesmo sabendo o que viria a seguir, nos impressionou.

As mulheres eram muito cuidadosas com seus filhos, pois apesar de saber que iriam morrer no outro dia, ainda arrumavam seus filhos! Um ato bonito, pois não desistiam até que chegasse a morte.

Mônada 3

Exemplo de vida

Nunca se esquecem as lições aprendidas na dor.
Provérbio popular

Os judeus, muitas vezes detidos por policiais nazistas ou até mesmo se apresentavam por livre espontânea vontade eram levados a campos de concentração, onde não somente os Judeus ficavam, mas também todos aqueles que eram considerados politicamente suspeitos.

Numa manhã de 1944, todos os refugiados tiveram que fazer uma viagem de quinze dias, mas não sabiam por que e onde estava indo. Essa viagem foi muito sofrida, as pessoas passaram fome, sede, falta de ar, frio, algumas pessoas gritavam , urrava, pois sentiram muitas dores.

Achamos que as judias, mesmo sofrendo todo esse alvoroço, procuravam arrumar seus filhos, dar-lhes banho, fazer comida e todos aqueles rituais que costumavam fazer antes da viagem em suas casas com muita dedicação para amenizar o sofrimento. E isso é um grande exemplo de vida , pois mesmo com todas as dificuldades que passamos, devemos erguer a cabeça e seguir em frente sempre que encontrarmos uma pedra no caminho.

Hoje em dia, nós reclamamos por um mínimo problema e isso faz uma tempestade em copo D'água. Com esse relato, vemos que as pessoas tinham grandes dificuldades e mesmo assim as encaravam e faziam de tudo para esquecê-los e tentar superá-los.

Mônada 4

Medo da loucura

*A maior loucura que um homem pode
fazer é deixar-se morrer.*
Provérbio popular

O que mais nos impressionou no texto, foi quando eles se depararam com os “sujeitos estranhos” e tiveram medo de acabarem como eles. Como se eles tivessem mais medo de ficarem loucos, do que de “sofrerem fisicamente” (Passar fome, frio...), o que eles já vinham sofrendo há bastante tempo. Ou seja: Eles zelavam por sua sanidade. O texto representa tudo o que o ser humano já foi capaz de fazer com a sua própria espécie - Com outras pessoas, com sentimentos, família, e toda uma vida. E que mais do que tudo o que vemos hoje em dia, de que o ser humano é capaz (Guerras, violências...), essa parte da história da humanidade representa o pior lado das pessoas.

Mônada 5

Uma estação no inferno

A noite tomba em meus olhos, em pleno sol!
Artur Rimbaud, 1873

O transporte dos judeus era uma embarcada ao inferno, e isso sem nem sequer ter chegado aos campos de concentração.

os judeus muitas vezes passavam por fome, falta de água, maus tratos e ainda chegavam nas piores condições possíveis aos campos onde seriam severamente castigados com trabalhos pesados e mais maus tratos.

a parte do texto que mais me comoveu foi quando Levi disse que aqueles que ficavam doentes eram tacados para fora do trem enquanto ele estava em movimento.”

Mônada 6

O sofrimento dos judeus

Para uns é outono, para outros inverno.
Provérbio latino

Achamos uma história muito comovente e que nos mostra como nossa vida é boa e como os judeus sofriam muito, sem mesmo saber o porque disso tudo.

Vimos que a viagem até os campos de concentração eram muito longas e não havia conforto nenhum... nem o básico como: comer, beber água, tomar banho etc.

O que mais nos impressionou foi a parte que as mães pedem água para seus filhos e não são atendidas e também a parte em que grupos de pessoas com roupas listradas chegam para "revistar" as bagagens dos outros judeus e eles ficam com medo pois sabem que provavelmente irão ficar do mesmo jeito que eles.

Isso mostra o que as pessoas são capazes de fazer com as outras por preconceito etc.

Mônada 7

Direitos universais

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948

O texto de Levi mostra como era a realidade cruel na época do Reich, mostra como ele e as outras pessoas (judias) sofriam e não tinham maneiras de se defender. Eles tinham uma morte agonizante, fria e sem motivo algum...

Crianças, jovens e adultos eram levados em vagões super apertados como se fossem mercadoria barata e depois eram jogados em câmaras de gás, poucos sobreviviam e ainda assim ficavam muito doentes e fracos, lhes eram negados comida, água e tudo o que tinham direito de desfrutar! Tudo isso nos fez pensar sobre como devemos respeitar e tratar uns aos outros, já que cor, religião, nacionalidade não significa nada, somos todos humanos e, portanto temos os mesmos direitos...

Mônada 8

Homem ou títere?

*Não é criança, tem medo
Do medo que o tem
Que lhe segura os cordões
Movimenta-o e o faz dançar
E depois, guarda-o na caixa
Até amanhã.*
Francisco Cleóbulo Teixeira, 2001

Naquela época da II guerra, as pessoas sofriam muito e a imagem que nós temos é que a maioria não concordava com a guerra e com os nazistas, mas não se podia fazer muita coisa pois o povo não tinha poder. Vemos o homem como uma “marionete” que se não obedecesse ordens era punida severamente.

Se um jovem, por exemplo, fosse convocado para servir ao exército e não quisesse ir, ele era preso. Se alguém se mostrasse contra o nazismo o[u] ajudasse judeus, era preso... Era um momento de grande medo e opressão.

As pessoas viviam com medo, pois podiam morrer a qualquer momento, seja por armas, bombas, doenças e muitas outras coisas.

Mônada 9 (vários autores)

Certeza da Morte

A morte é o termo dos sofrimentos.
Provérbio latino

A viagem dos judeus aos campos, foi uma tortura muito grande incluindo muitas pessoas, em pequenos vagões enfrentando frio e também outras dificuldades, durante a viagem. A vida dos judeus era uma dúvida pois eles não sabiam o seu destino a única coisa que tinham certeza era da morte.

Durante toda a viagem, o medo e a certeza em relação à sua morte dominavam seus sentimentos...

Mônada 10

O homem e o poder

Nas dificuldades se conhece quem é homem.
Provérbio latino

O ser humano não “consegui” ver um outro ser humano crescer e ele ficar na mesma. Os homens que estão no comando querem que as outras pessoas sigam as suas “regras” – que são favoráveis só à eles que estão no poder. Com essa imposição de poder, as pessoas que não tem boas condições financeiras sempre sofrem muito, e quem tem boas condições acabam perdendo o que possuem...

É importante assim, manter no poder pessoas de bom caráter que respeitam a vida e o respeito de todos.

Mônada 11 (vários autores)

Violência injustificável

Sofrer e esperar.
Provérbio latino

O texto de Levi mostra como era a realidade cruel na época do Reich, mostra como ele e as outras pessoas (judias) sofriam e não tinham maneiras de se defender. Eles tinham uma morte agonizante, fria e sem motivo algum.

Nos mostra o sofrimento das pessoas e o quanto elas eram mal tratadas. Não tinha como se defender pois os soldados, matavam por qualquer motivo. Realmente nos leva a dar valor pra nossa vida e pra liberdade que temos em nosso país.

Naquela época, os judeus eram discriminados, não tinham direitos como os outros cidadãos e executados sem nenhum motivo.

...cada vez mais a vida dos judeus ia ficando mais difícil, inclusive de se esconder. Trás uma sensação de indignação de como que os seres humanos conseguem ser tão frio a ponto de matar por nada. Até hoje o nosso mundo vive no dilema de pessoas matando por nada.

Mônada 12 (vários autores)

Igualdade e cidadania

Todo o ser humano é um estranho ímpar.
Carlos Drummond de Andrade

Os judeus, sofriam preconceitos e eram humilhados por soldados nazistas e por civis. (...) Ele [o texto] nos mostra o quanto os judeus sofreram nas mãos dos nazistas com o preconceito.

Antes mesmo de chegarem ao campo de concentração, já eram precariamente instalados, maltratados, tinham fome, sede e eram brutalmente humilhados.

Os judeus não tinham direito a nada, nem mesmo à liberdade de expressão.

Os judeus eram pessoas que tinham muitas dificuldades, eram discriminados, não eram tratados como cidadãos.

Ele [Primo Levi] faz a mesma pergunta presente em nossas mentes: “como é que, sem raiva, pode-se bater numa criatura humana?”. É difícil acreditar que apenas por ter uma etnia diferente, eles eram tratados como meras mercadorias, sem ter as principais necessidades de um ser humano, se é que os alemães os viam dessa maneira, água e alimento. O que nos conforta é saber que o mundo se transforma, e que hoje em dia temos a consciência de como as diferenças são importantes.

Mônada 13 (vários autores)

Sentimentos

*A verdade é negra, eu sei/ E o homem é mau
Espero algo mais desse ódio/ Espero um pouco mais e aprendi
A ser como o meu gato,/ Que descansa com os olhos abertos*
Lô Borges

"Depoimento" muito legal, expressa a opinião, passa a emoção vivida nos campos de concentração e em todo o caminho. Um trecho que mais me marcou foi: "(...)E lá recebemos as primeiras pancadas, o que foi tão novo e absurdo que não chegamos a sentir dor, nem no corpo nem na alma. Apenas um profundo assombro: como é que, sem raiva, pode-se bater numa criatura humana(...)". Pois isso é uma coisa muito real "natural" porque mostra que os seres humanos são movidos por emoções, por sentimentos, mas aí eu me pergunto... onde está o sentimento desse ser que mata uma criança indefesa e pura?!

O texto nos retrata muito bem, a falta de compaixão do homem com o mesmo. Matavam sem dó, matavam por matar, crianças judias eram castigadas por serem "judias" e mortas brutalmente sem que não haja nenhuma dó da parte dos outros.

[Os poloneses] são humilhados pelos alemães que não demonstraram nenhum sentimento, pois, tirava seus familiares, seus bens, enfim seus pertences. Eles tiravam até seus direitos humanos, pois não os alimentavam, e os deixava nu durante um bom tempo. A relação aí é que os alemães não demonstrava sentimentos, fazendo com que o homem não tivesse piedade do próximo.

O texto provoca tristeza em quem lê, pois mostra a crueldade que fizeram com as pessoas nessa época.

Mônada 14

A morte heróica

Nem sempre os heróis cantam vitória.
Provérbio latino

Dentre outras, uma das cenas mais marcantes foi quando os alemães se surpreendem com uma até então inesperada reação judaica. Insatisfeitos com o isolamento e a precariedade com que viviam, e buscando acabar com a aceção de pessoas com o qual estavam submetidos, eles resolvem através de materiais bélicos atacar o outro lado do muro, em vão; ou nem tanto assim. Apesar da 'derrota' resultante em morte, foi a morte mais digna, pois estavam lutando pelos seus ideais, morrendo assim por uma causa em que acreditavam; Por esse motivo escolhemos essa cena.

Mônada 15

Existindo sem viver

... a vida dos judeus não era fácil, eram proibidos de fazer tudo (até mesmo de viver). Para não serem pegos tinham que se virar em um esconderijo. Isso nos leva a refletir que os judeus apenas existiam e não tinham direito à vida.

Mônada 16

Judeu contra judeu

Contra raposa, sejamos raposa.
Provérbio latino

“Cena: ‘Embarcação dos judeus para o campo de extermínio’

Escolhemos essa cena porque ela retrata como os próprios judeus contribuíram para a extinção de sua raça, os polícias, sem dó, enganaram sua cultura, pois, os judeus não sabiam que iriam ser exterminados, eles pensavam que iriam trabalhar para os alemães. A cena revela que os judeus não tinham opinião própria, tudo que os alemães falavam para eles fazer, eles faziam sem perguntar, reclamar (como escravos).”

Mônada 17

O absurdo real

[uma cena marcante é] A cena em que os guardas jogam o homem de cadeira de rodas pela janela. Porque é muito absurdo e ilário o fato de que os guardas pressionam a um homem impossibilitado para se levantar. Que não importava a idade nem a situação dos judeus; eles eram simplesmente considerados seres indignos de piedade

Mônada 18

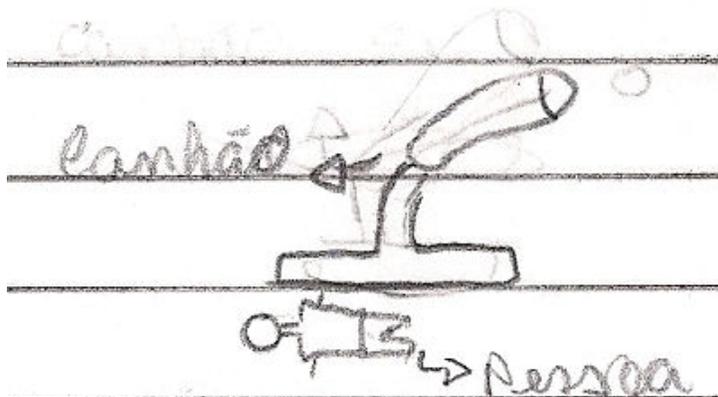
O avesso da ética

Ninguém pode servir a dois senhores.
Provérbio alemão

[Um trecho interessante é] quando Isaac chama o pianista para participar da polícia [milícia]. É um ato interessante, pois faz com que o pianista tenha que escolher entre a honestidade com os judeus e a comida pra família. Eles escolhiam a dignidade ou escolhiam ter o que comer. Mostra a injustiça com os judeus, os alemães queriam que eles perdessem o direito de viver feliz, nada justifica isso. Quando lemos sentimos raiva dos alemães, e podemos pensar que nada justifica atitudes tão cruéis. [Esse trecho] relaciona com a perda que as pessoas tem em meio à guerra, elas precisam abandonar e mudar completamente suas vidas.

Mônada 19

O homem abaixo de tudo



Podemos tirar a conclusão de que o ser humano durante a II guerra estava abaixo de tudo. Na imagem representada podemos ver um canhão, com uma pessoa embaixo. Então deduzimos que o principal objetivo dos integrantes da guerra era vencer, que as pessoas eram usadas para ajudar nesse combate, ou se interferiam, ou era diferente, eram mandadas para o campo de extermínio.

Mônada 20

A união da família

A felicidade ganha Amizade. A desventura é quem as prova.
Provérbio alemão

A cena que nós achamos mais marcante foi quando eles gastaram muito dinheiro para conseguir um só caramelo, dividindo igualmente para todos da família. Isso mostra a situação precária que os judeus estavam passando durante a II Guerra. Muitos gastavam tudo que tinha para conseguir um pouco de alimento, e, ainda assim, não ficavam satisfeitos. Vários morreram de fome por não terem condições de comprar comida, tamanha a pobreza que estava no Gueto de Varsóvia.

Porém, mais marcante que isso, foi ver a união da família diante das dificuldades.

Mônada 21

É isso o homem?

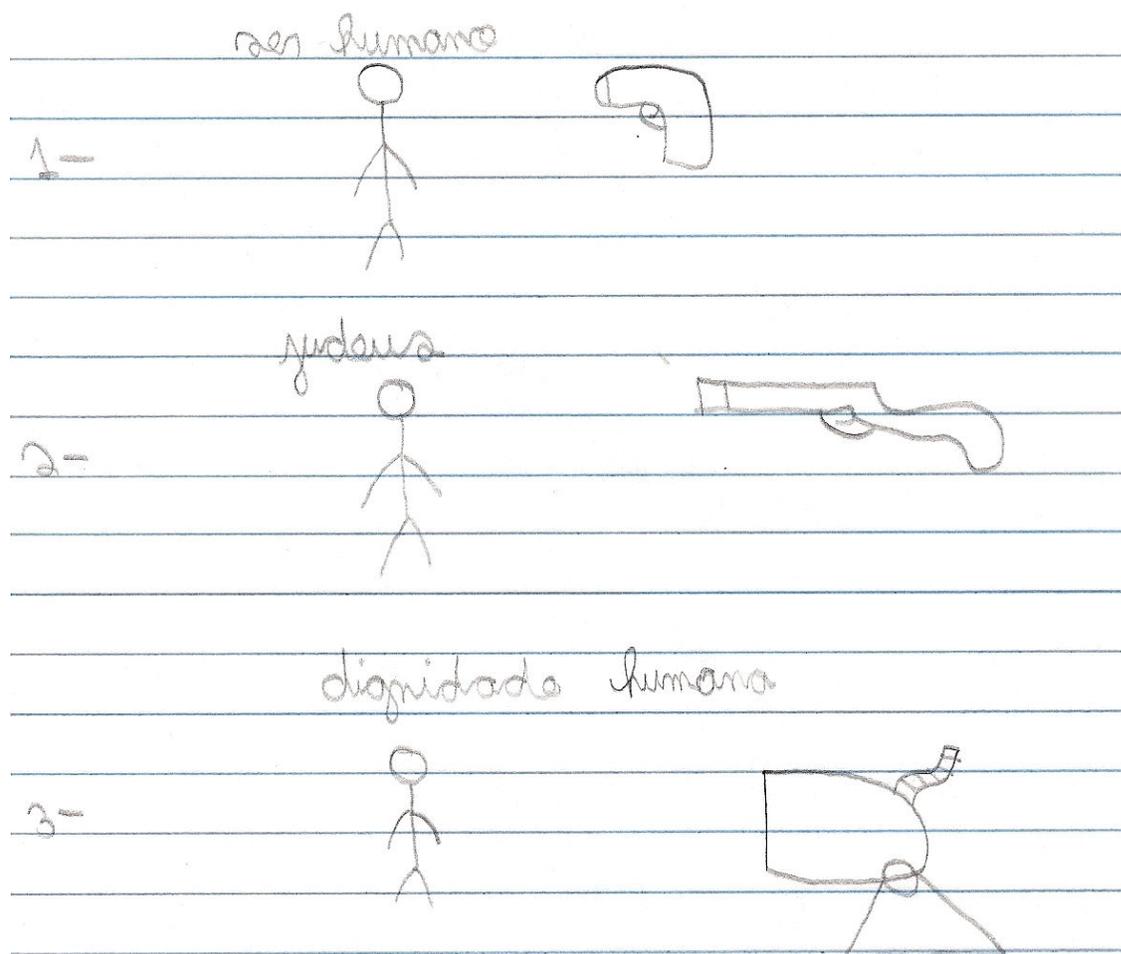
O texto mostra a tristeza que ocorreu na 2ª Guerra, nos Campos de concentração. As pessoas eram submetidas a condições de vidas desumanas, em que perdiam até mesmo o direito de ter um nome.

Diante de tanto sofrimento fazemos a mesma pergunta que há no livro: “É isso o homem?”. Será que um homem é capaz de oprimir tanto alguém, que por ventura são de espécies iguais, só por ela ter uma nacionalidade, uma cultura diferente?

Nós sempre ouvimos dizer que o difere o ser humano dos animais é a sua inteligência, a sua capacidade de pensar, porém o livro prova que o que havia ali não era homens, e sim, seres primitivos que se importavam mais com o sangue, a origem da pessoa, do que com a personalidade.

Não, Primo Levi. Isso não é o homem. O homem é um ser com a capacidade de possuir compaixão. Alguém que não possui um pouco de compaixão, ou não a utiliza, não é um homem, é um ser que ainda não descobriu a maravilha que é poder ajudar, conviver, amar alguém.

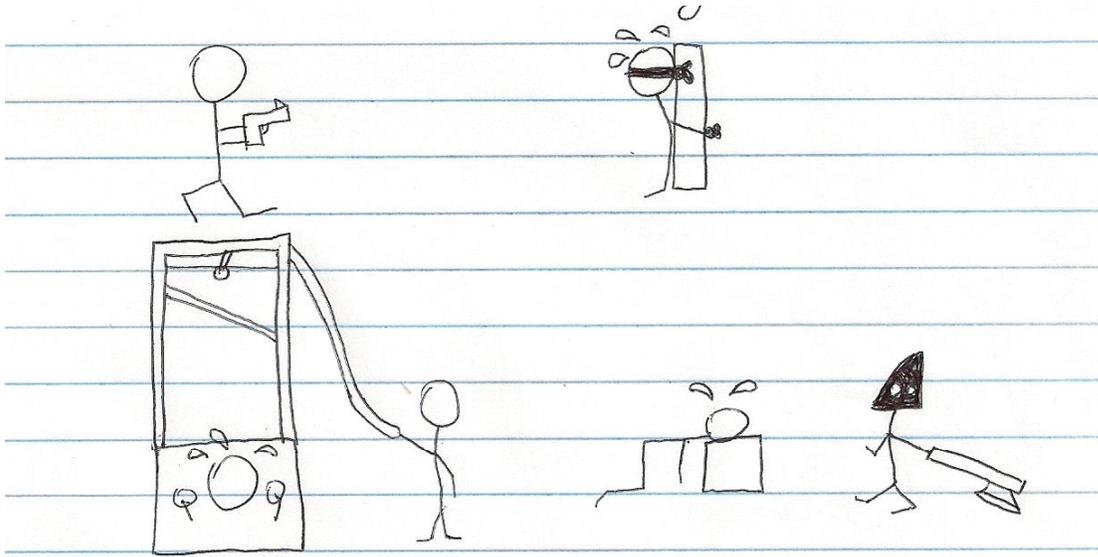
A (in)dignidade humana



O desenho mostra o impacto da guerra sobre 3 coisas diferentes, quanto maior a arma desenhada maior o impacto sobre a coisa durante a guerra.

Como matar seu semelhante

*Para a morte não há remédio.
Provérbio alemão*

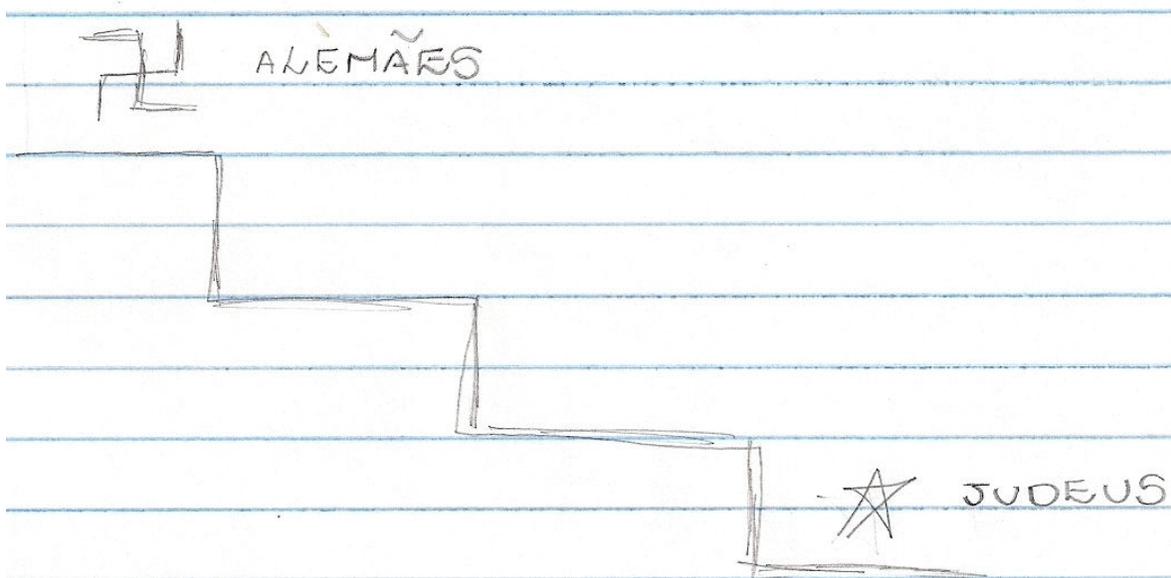


MEIOS DE ASSASSINATOS
USADOS EM
GUERRAS e CONFLITOS

Mônada 24

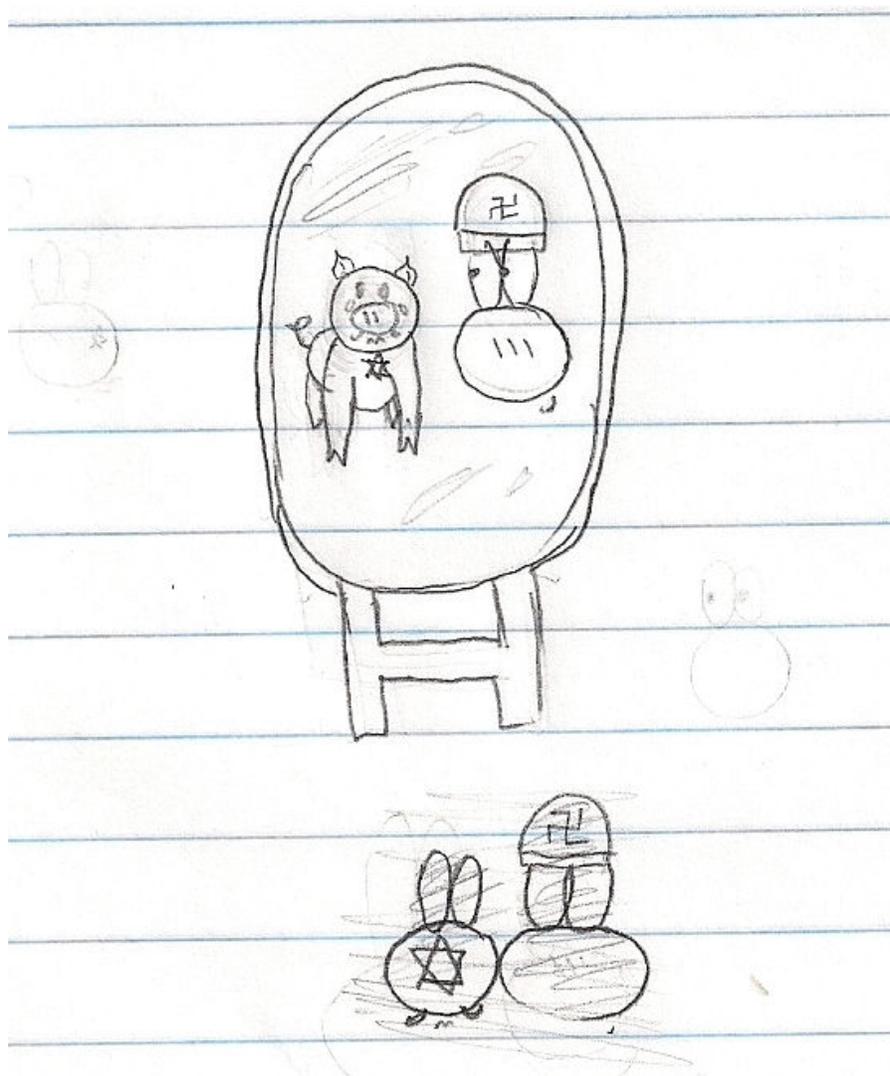
Hierarquia entre (des)iguais

A morte a todos iguala.
Provérbio português



O espelho revelador

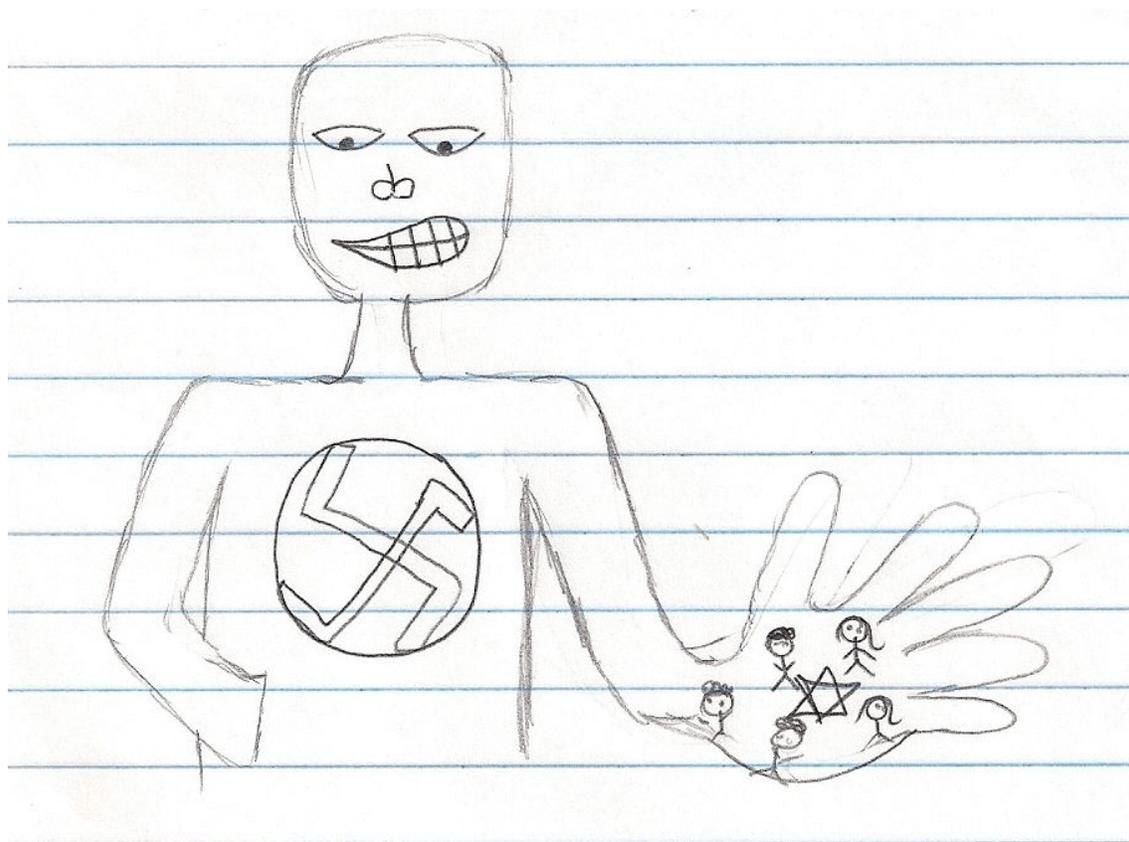
O que vemos, o que nos olha.
Georges Didi-huberman, 1998



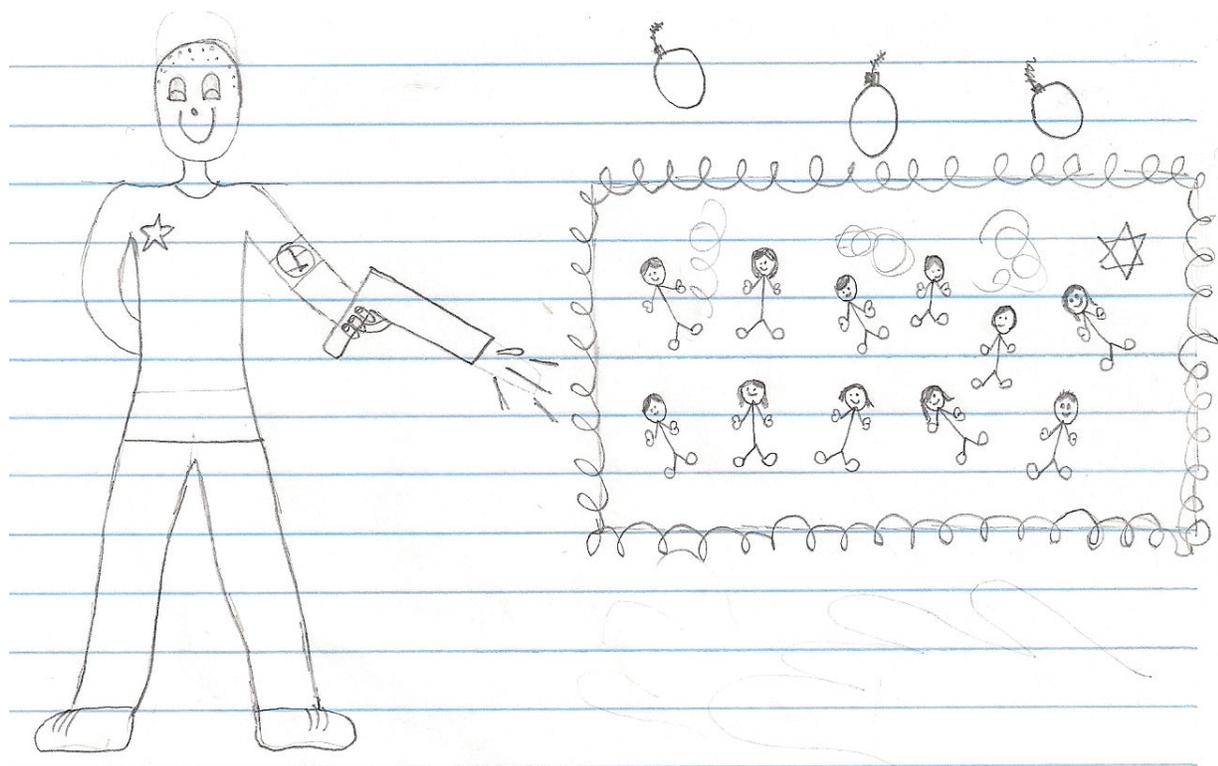
Mônada 26

Um povo refém de uma idéia

Contra a força, a justiça nada pode.
Provérbio alemão



A felicidade é uma arma quente



Mônada 28

Até o fim

*Perder a fortuna é nada, perder a esperança
é muito, perder a alma é tudo perder.*
Provérbio latino

O texto relata do triste fato de pessoas que presenciaram o preconceito em relação aos judeus. A viagem retrata dos judeus que infelizmente eram mandados com suas famílias para um terrível lugar, pelos alemães, onde o fato de viver era incerto.

O Judeu que conta a história, mostra como as mães amenizavam os seus filhos, não se pode nem ter noção de como estaria os corações daqueles judeus que eram confinados. Mas podemos perceber que apesar de todo o desespero e sofrimento daquelas pessoas, o espírito de união estava presente até o fim. Obs: Este texto é grande exemplo para nós, porque hoje as pessoas estão cada vez mais desunidas e "pobres de espírito".

Mônada 29 (produzida por mim, ainda na relação com os alunos)

Autômato?

O homem despojado de si mesmo. Sem identidade, sem subjetividade, exilado do mundo social. Tal é a imagem de homem que emerge a partir dos registros dos alunos. Que homem é esse? Trata-se do judeu confinado no campo de concentração, no momento exato em que se depara com a negação de sua existência. De um homem pleno de vida, de relações humanas, de afeto, de sensibilidades, chega-se ao homem desenraizado do mundo social. Ao perder as roupas, a família, os cabelos, e até seu próprio nome, todas as marcas de sua subjetividade se esvaem. Ao perceberem negada a sua língua, vêem a possibilidade de comunicação impedida. Forma-se a imagem do autômato: aquele que, resignado, privado de sonhos e de esperanças, acata as condições materiais e aguarda o desenrolar inexorável do destino. Biologicamente, constituem-se como *homo sapiens sapiens*, mas o que isso ainda preserva de sua condição humana? É isto um homem – ainda?

CAPÍTULO III

PRODUÇÃO MÚLTIPLA DE SENTIDOS – O CONJUNTO DAS MÔNADAS E AS PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA

Conforme já foi salientado, as mônadas não têm a pretensão de estabelecer um único caminho de leitura. A mônada, por sua própria natureza, propicia o questionamento das relações diretas de causa e efeito, estilhaçando a linearidade característica do pensamento científico. Nesse sentido, sua leitura dá espaço para lacunas – espaços em que há possibilidades de relações complexas entre os fragmentos. Conforme aponta OTTE (1994), “os saltos e interrupções são os ‘choques’ que evitam que a narrativa se transforme num *continuum*.”

Dessa maneira, não é intenção desse trabalho *explicar* as mônadas produzidas pelos alunos, tampouco classificar os conhecimentos produzidos de acordo com categorias previamente identificadas. Tal procedimento eliminaria as lacunas, e é justamente “o choque das lacunas que desafia a imaginação do leitor e que provoca a transformação do texto linear em imagens” (OTTE, 1994, p. 12). A idéia aproxima-se da visão de uma constelação no céu: observar cada fragmento como uma estrela, parte de um todo maior que, ao se ligar a outras, forma uma *imagem*. Existem as constelações tradicionalmente observadas, porém a percepção não está limitada por elas; o conjunto de imagens que pode resultar das conexões é vasto e varia conforme o presente que as configura.

A partir da leitura das mônadas, é possível perceber a relação entre os conhecimentos produzidos pelos alunos e as minhas reflexões enquanto pesquisadora/docente. Em que medida esses conhecimentos se articulam com a história como disciplina escolar? Ao entrar em contato com as narrativas de vida e construir seus próprios textos, os alunos produzem conhecimentos históricos escolares? Quais saberes são movimentados nesse processo?

Cada fragmento consiste numa *imagem dialética*, caracterizada por suas tensões internas. Essas tensões derivam tanto das idéias apresentadas pelos alunos quanto de sua articulação com o título e com a epígrafe escolhidos por mim. Esses dois elementos (título e epígrafe) podem intensificar uma tensão ou atuar em um de seus sentidos possíveis. Para Benjamin, a imagem do passado é uma imagem dialética, que imobiliza momentaneamente a história (tese 5ª) e se constitui sem a imposição de um nexos causal (OTTE, 1994, p. 50.). Nesse sentido, o conjunto monadológico configura diversas imagens do passado a partir da temática “holocausto” e, por essa natureza, expressa relações com o presente.

Ao contrário de muitos procedimentos da história escolar tradicional, que afastam o fato histórico do sujeito devido ao seu pertencimento a diferentes momentos no tempo, as mônadas aproximam-se do conceito benjaminiano de *reminiscência*. Assim como o anjo da Tese 9ª quer restituir a vida aos mortos, as mônadas trazem o passado para o presente, através de comparações, reflexões existenciais, juízos de valor e até mesmo de anacronismos. O passado não é tido como acabado, mas acompanha o presente dos sujeitos que o contemplam.

A mônada 3, “Exemplo de vida”, revela a preocupação dos alunos em extrair do passado uma lição para o presente – no caso, um presente individual. Ao conhecer uma realidade de sofrimento alheio, os alunos se colocam enquanto sujeitos e relacionam aquela situação específica ao seu cotidiano. Aquele fato histórico não foi motivo de indiferença e “aconteceu”, na concepção de Larrosa, para os alunos. Naquele momento, eles realizaram uma reflexão sobre as suas vidas particulares, comparando-as à vida do narrador do texto – que estava relacionada ao contexto histórico do holocausto. Considerando o holocausto como um fato histórico geral e o sofrimento do personagem como um fato particular, a ligação entre ambos despertou nos alunos uma reflexão articuladora entre um passado coletivo e um presente individual.

Num trabalho mais ligado à forma escolar⁶, em que são feitas perguntas direcionadas ao “conteúdo” estudado (como num exercício do livro ou numa prova), respostas deste teor não fazem sentido para o aluno. Uma reflexão sobre a sua vida pessoal não é, na maioria das vezes, esperada pelo professor – e os alunos sabem responder aquilo que lhes é perguntado, de acordo com as convenções tacitamente prescritas. O momento de se colocarem como sujeitos, portadores de emoções, julgamentos e sonhos, fica reservado para as questões que solicitam explicitamente: “dê a sua opinião”. A ruptura desse processo foi favorecida pelo trabalho numa perspectiva narrativa, que prioriza a emergência do sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de fontes de narrativa individual também favoreceu esse tipo de reflexão. Ao ler sobre personagens específicos, que possuem afetividade, sentimentos e entes queridos, ao invés de ter contato apenas com instituições e estruturas, os alunos desenvolveram uma identificação maior com o processo histórico. A emergência do sujeito é ainda mais favorecida pelas lacunas que o material narrativo propicia ao leitor, possibilitando suas interferências nos sentidos do texto.

Dessa maneira, o processo de produção de conhecimentos históricos escolares levou à tomada de aspectos da experiência histórica como um referencial para a vida individual. Na mônada “Exemplo de vida”, os alunos apontam a importância de se superar as dificuldades com dignidade, ao invés de tomar uma postura de reclamação em relação aos problemas. Essa reflexão, propiciada pelo contato com o relato de sujeitos do passado, levou a uma proposta de atitude perante as dificuldades de suas próprias vidas, tomando como modelo as ações dos judeus confinados. Assim, o conhecimento histórico serviu de base para a experiência presente. A admiração das atitudes dos judeus diante das situações extremas por que passaram também se faz presente na mônada “A união da família”, em que os

⁶ Conforme conceito desenvolvido por Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin e discutido mais adiante.

alunos admiram o senso de coletividade e de partilha do pouco que se tem – atitude que está no pólo oposto do individualismo predominante no mundo contemporâneo.

Entretanto, outro pólo que pode ser considerado a partir desse tipo de reflexão é a visão de história que lhe é subjacente. Baseada no pressuposto de que a história “ensina”, realiza uma sobreposição do passado em relação ao presente. Situações históricas muito diferentes (a condição de vida dos judeus no holocausto e a vida um aluno brasileiro do ensino fundamental no século XXI) e pouco relacionadas entre si são postas num mesmo patamar, levando a juízos superficiais e a uma visão que desconsidera as especificidades de cada contexto. Nesse caso, o sofrimento dos judeus fica banalizado ao ser comparado a problemas cotidianos. Tal concepção de passado e, conseqüentemente, de história como exemplar, tem o risco de incorrer numa perspectiva simplificadora das experiências humanas.

Um exemplo interessante de permanência da forma escolar (dominante) é a mônada “A felicidade é uma arma quente”. O título, dado por mim, é proveniente de uma canção de John Lennon: *Happiness is a Warm Gun*, lançada no disco *White Álbum*, em 1968. Na figura, o aluno representou, através de um desenho, um campo de concentração: os judeus estão cercados por um arame, rodeado de bombas, enquanto um soldado nazista, porém judeu (ou seja, da milícia), atira neles com uma arma. O elemento que mais chama a atenção nesse desenho é o fato de todos os seus personagens estarem sorrindo, com expressões felizes. Isso deriva, certamente, de um elemento da cultura escolar, que desde a primeira infância representa o ser humano como um indivíduo sorridente. O traço da representação dos judeus é o desenho infantil básico, feito com palitos, tendo como única diferenciação os cabelos – a expressão do rosto é sempre a mesma: um sorriso. O recado de John Lennon pode ser interpretado de várias maneiras. Sem a intenção de esgotar o simbolismo da canção, podemos perceber a frase como um aviso acerca dos perigos que residem por trás de uma concepção ideal

de felicidade. Na mônada, a frase remete a essa representação ideal de ser humano, com um semblante contente e apaziguado, revelando a permanência de um universo cultural permeado pelo apagamento dos conflitos, das dores e das tristezas. No mundo escolar infantil, os livros não mostram, em sua maioria, pessoas felizes, em situações ideais?

Outro tipo de reflexão presente nas mônadas está ligado à questão dos direitos humanos. A situação a que os judeus foram submetidos é considerada desumana: a falta de água e de comida, os maus tratos e os trabalhos pesados configuram uma realidade que ameaça os direitos básicos pertinentes a qualquer ser humano (mônada 7). Esse discurso está atrelado à idéia de igualdade, ou seja, de que não se poderia submeter nenhum grupo social a esse tipo de realidade degradante, pois todos pertencem igualmente ao gênero humano. O tema da igualdade, ou de sua ausência, está presente também na mônada “Hierarquia entre (des)iguais”, que mostra a posição de judeus e alemães numa escala que simboliza o poder, e ainda na mônada “Um povo refém de uma idéia”, em que o nazista é representado num tamanho bem maior ao dos judeus que, com sua impotência representada no desenho em menor tamanho, estão nas mãos de outrem.

A idéia de igualdade está, muitas vezes, associada à de cidadania (mônada 12). Os dois conceitos parecem diretamente relacionados: um homem é um cidadão apenas quando seus direitos são respeitados, em igualdade com os demais.

A tríade igualdade – cidadania – direitos humanos é encontrada em muitos textos, revelando a forte presença dessa temática no mundo contemporâneo, tanto na mídia de massas quanto no processo de escolarização. O judeu é despojado de sua condição de cidadão, não tem seus direitos respeitados e não é tratado com igualdade. Não é mencionado, porém, que essa discussão é mais pertinente ao presente do que ao passado, na medida em que os conceitos da tríade são amplamente divulgados atualmente – o que não quer dizer que assim fossem no

passado. A idéia de igualdade remonta ao Iluminismo, mas a discussão associada à cidadania é mais característica do período pós-guerra, com a consolidação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1948.

Dessa maneira, a relação presente-passado derivada dessa reflexão é marcada pela *sobreposição*, pois o tempo presente tem maior peso e se sobrepõe ao passado, às vezes de maneira anacrônica. No caso desses três conceitos, não se chega a constituir um anacronismo, pois o episódio do holocausto foi um tema gerador da discussão acerca dos direitos humanos ao longo da segunda metade do século XX; entretanto, é importante ressaltar a predominância do presente em relação ao passado na construção dessa idéia. Os alunos criticam a ausência dos direitos, da igualdade e da cidadania, sem questionar a validade de tais conceitos no período histórico estudado. Uma proposta interessante, nesse caso, seria retomar essa idéia em aulas posteriores, tomando essa reflexão como base para discutir a historicidade dos três conceitos.

Ainda em relação com a tríade apontada acima, destaca-se o tema do preconceito (mônadas 6 e 12). A questão religiosa e cultural configura uma desigualdade, que deveria, entretanto, ser respaldada pela igualdade dos direitos. Como a perseguição era direcionada principalmente aos judeus, os alunos analisaram os atos de violência como derivados do preconceito em relação à religião e às práticas culturais.

Nessa temática, podemos perceber uma visão progressista na relação entre os tempos. Na mônada 12, os alunos dizem que as diferenças são respeitadas na atualidade, trazendo uma sensação de conforto ao ver as atrocidades do passado. Tal reflexão é típica de uma concepção evolucionista da história, em que o presente é melhor do que o passado e os fatos históricos são inseridos na linha do progresso. O tema das diferenças é bastante discutido atualmente, mas isso não

implica no efetivo respeito a essas diferenças. O debate acerca das chamadas “ações afirmativas” e da “inclusão” ainda é polêmico e a promoção da igualdade de direitos ainda é mais propriamente um ideal do que uma realidade. Esse otimismo em relação ao presente revela uma visão pouco enraizada na experiência social contemporânea, visto que não contempla os aspectos da dominação e do desrespeito aos tão divulgados direitos humanos. Nesse sentido, é interessante observar a presença de uma visão teórico-metodológica da história que permanece tácita na história escolar.

Dessa maneira, emerge do conjunto monadológico uma relação entre tempos, entrecruzando passado e presente num âmbito individual, sem enraizar a experiência presente na coletividade. Ainda na mônada 6, os alunos refletem que suas vidas são “muito boas”, enquanto os judeus “sofriam muito”, desconsiderando o sofrimento de várias categorias sociais contemporâneas a eles.

Outro momento que evidencia essa relação pode ser encontrado no fragmento “Violência Injustificável”, em que os alunos mencionam que devemos dar valor à vida e à liberdade existentes no Brasil atual. A comparação ao momento do holocausto e à disseminação do nazismo, privando os judeus de sua liberdade, poderia ser relativizada com uma análise que revelasse as contradições sociais ainda existentes em nossa sociedade. O aluno se coloca como sujeito individual, porém oblitera outros sujeitos que vivem em diferentes condições, muitas vezes bastante precárias e limitadas no que tange o direito à liberdade.

A mônada “Roupinhas nos varais” traz outro tipo de relação histórica, observando o zelo das mães judias ao arrumarem seus filhos às vésperas da morte. A atitude comovente é trazida para a contemporaneidade através de uma comparação com a falta de cuidado maternal das mulheres que abandonam seus filhos pequenos à própria sorte, dando-lhes como destino a iminência da morte. Tal relação configura

o processo de *correspondência*: o entrecruzamento dos tempos presente e passado a partir do olhar do sujeito, que produz uma ruptura no *continuum* da história. O aluno traz uma reflexão referente ao passado para o tempo presente, não obstante mantendo a percepção da separação entre os dois tempos. Assim, permanece consciente de que o processo é passado, mas não deixa de estabelecer conexões entre esse passado e suas próprias experiências vividas. Na correspondência, a relação com o presente se dá através da inserção do sujeito no seu mundo social, sem cair num subjetivismo radical.

Ao longo da leitura das mônadas, outro elemento marcante é a fala acerca dos sentimentos humanos. O homem ali retratado possui dores, emoções, amores e vários tipos de sentimentos; o que emerge dessa representação é um sujeito histórico mais inteiro, portador de sensibilidades. A história escolar tradicionalmente privilegia as dimensões política e social dos homens, deixando à margem outros elementos formadores da experiência histórica. As mônadas, a partir do trabalho com a narrativa, trazem à tona esse sujeito mais completo, abarcando a dimensão dos sonhos e das sensibilidades. A mônada “Sentimentos” sintetiza esse aspecto do trabalho, mas a questão perpassa o conjunto monadológico como um todo.

Os aspectos discutidos revelam as relações entre passado e presente construídas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Tais relações, marcadas pela emergência da subjetividade e da sensibilidade, contemplam as possibilidades do trabalho com a história escolar numa perspectiva narrativa. Porém, o aspecto que considero mais interessante e com grande potencialidade para ser trabalhado no ensino de história é a reflexão existencial acerca da natureza humana.

Esse elemento foi determinante na escolha dos textos a serem trabalhados. O conjunto de fontes narrativas foi selecionado tendo em vista essa discussão,

favorecida pela obra de Primo Levi que, já no título, a propõe como pergunta ao seu leitor.

A dimensão humana é questionada pelo próprio objeto de estudo e é o teor principal das reflexões que emergem das mônadas. Roney Cytrynowicz, em seu artigo acerca das memórias do holocausto, afirma que os contos de Elie Wiesel, judeu cujo pai foi assassinado durante a Segunda Guerra, negam a possibilidade de inserção dos fatos num plano histórico, devido à sua própria natureza: “é como se Wiesel nos dissesse que não é possível reconhecer uma dimensão humana no nazismo, humana no sentido de entender o nazismo na História, e que não é possível reconhecer homens nos nazistas” (SELLIGMANN-SILVA, 2006, p. 124).

As falas dos alunos mostram como eles captaram essa atmosfera de desumanização, propiciada pelo documento histórico que tinham em mãos. A obra de Primo Levi foi o eixo central dessa reflexão, porém há momentos em que se pode inferir as relações com o texto de Anne Frank e com o filme apresentado. A mônada “É isso o homem?” questiona diretamente a natureza humana ou não dos fatos ocorridos durante o holocausto. A história revela uma crise da espécie; a aniquilação em massa provoca, além de sentimentos de comoção, tristeza e revolta, uma pergunta: até que ponto as ações do holocausto revelam uma dada concepção de homem?

A mônada toca no ponto de não se possuir compaixão. A esse respeito, Cytrynowicz salienta que, nos campos de extermínio da Polônia, “atingiu-se o limite máximo de capacidade física de matar com o máximo de não envolvimento pessoal dos próprios nazistas e máxima possibilidade de negação da morte e posterior destruição dos vestígios” fazendo com que o genocídio atingisse uma escala industrial: “não havia ódio, mas uma burocratização limite da morte” (SELLIGMANN-SILVA, 2006, p. 126-128). A violência é algo sempre presente na história e na vida cotidiana contemporânea, porém os alunos realizaram um

movimento de estranhamento em relação à violência do holocausto. Nesse sentido, um conceito que é vulgarizado pela mídia (holocausto, “matança dos judeus”, “câmaras de gás”) foi desnaturalizado e enraizado na experiência histórica. O holocausto representou um ponto de ruptura no mundo contemporâneo, pois condensou em si as possibilidades de destruição em massa sem envolvimento pessoal; como tal, provocou nos alunos o questionamento acerca dos limites ontológicos da humanidade. Do conjunto monadológico emerge a indagação: “fico na dúvida se é um homem ou uma coisa” (mônada 1).

A mônada “Homem ou títere?” traz essa reflexão sob outro ângulo, apontando a falta de autonomia dos sujeitos comuns perante a máquina do nazismo. Ao se encontrarem subjugados, eles sucumbiam a um poder externo, tornando-se facilmente manipuláveis. Essa condição também representa uma ameaça à sua humanidade, na medida em que retira do homem um dos elementos que o caracteriza enquanto sujeito: a liberdade de ação e expressão.

Já a mônada “O homem abaixo de tudo” propõe a idéia de uma humanidade superada pela guerra, enquanto a mônada “A (in)dignidade humana” revela que o abalo do holocausto sobre a dignidade humana (tomando o homem enquanto espécie) é ainda maior do que aquele causado ao povo judeu. Na mônada “O espelho revelador”, vemos um judeu e um alemão representados de costas, aparentemente semelhantes; no entanto, o espelho à sua frente revela o judeu como porco, fazendo mais uma referência à desumanização. Por fim, a mônada “Existindo sem viver” focaliza a existência sem experiência vivida, na mesma direção apontada por Hanna Arendt ao afirmar que “o verdadeiro horror dos Campos de Concentração e de extermínio reside no fato de que os internos, mesmo que consigam manter-se vivos, estão mais isolados do mundo dos vivos do que se tivessem morrido” (apud CYTRYNOWICZ, in SELLIGMAN-SILVA, 2006, p. 129).

Em alguns momentos, a reflexão é direcionada para os judeus que, por serem privados de sua liberdade, sua autonomia, sua família, ou até mesmo de seus nomes e de seus sonhos, teriam, talvez, perdido aquilo que os tornara humanos. Em outros, o questionamento atinge os alemães, que por suas ações burocratizadas, impessoais e desprovidas de sentimentos (seja ódio ou compaixão), poderiam ter se transformado em autômatos de um sistema que lhes é maior, peças de uma grande engrenagem que os transcende.

A participação dos judeus nas milícias nazistas é outro ponto interessante que integra as reflexões existenciais realizadas a partir das mônadas. A mônada “Judeu contra judeu” menciona que os próprios judeus agiam contra o seu povo ao se integrar à polícia alemã e “enganar sua cultura”. Ao fazê-lo, tornavam-se “escravos” de sua decisão, prestando obediência total aos nazistas no extermínio de seu povo. Já a mônada “O avesso da ética” traz à tona a complexidade da natureza humana, analisando a contradição expressa na atitude aparentemente traidora: “escolher entre a honestidade com os judeus e a comida pra família”. Nesse momento, o julgamento da ação dos sujeitos do passado é inserido em dois âmbitos: o campo da ética para com a sua própria cultura e o campo da necessidade historicamente situada. Assim, a análise transcende a visão maniqueísta da realidade histórica e confere aos seus sujeitos uma dimensão mais inteira, provida inclusive de contradições e aporias.

O outro pólo: as mônadas e a pesquisadora

É fundamental reconhecer no processo de produção de conhecimentos históricos escolares uma *relação* intersubjetiva entre alunos e docente, cada qual movendo saberes específicos. As mônadas, conforme já foi salientado, configuram imagens representativas da articulação entre esses diferentes saberes e da maneira como foram apropriados pelos sujeitos participantes.

Até esse momento, foram discutidos aspectos que tinham como ênfase a aprendizagem histórica dos alunos. A partir de agora, deslocaremos o olhar para as relações entre o processo de pesquisa e a minha formação em exercício como docente, tecendo considerações que revelam algumas potencialidades da pesquisa também nessa dimensão.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos de da experiência”. Os autores apontam que, de modo geral, a relação que os professores mantêm com os saberes que utilizam (exceto os saberes de experiência) é uma relação de exterioridade, na qual são considerados meros transmissores ou depositários de saberes produzidos por outras instâncias sociais, socialmente legitimadas.

Os saberes profissionais, pedagógicos e das disciplinas, produzidos pelas universidades, bem como os saberes curriculares, produzidos pelo Estado e pelas instituições escolares, normalmente não integram os professores em seu processo de constituição, mas apenas no processo de difusão e transmissão de conhecimentos. Esses saberes surgem como determinados e relativamente consolidados em sua forma e conteúdo, inserindo-se na tradição cultural e sendo incorporados à prática docente. Nesse sentido, os docentes da Educação Básica, em grande parte das vezes, vêem-se limitados a reproduzir apenas os saberes da oficialidade escolar, sem perceber a própria articulação desses com os demais saberes da experiência. Dessa maneira, tende-se a efetuar um processo de alienação dos docentes em relação o saber.

Apesar dessa conjuntura desfavorável, os professores não são apenas canais de transmissão de saberes produzidos por outros grupos; admite-se que eles

produzem, em seu campo profissional, saberes específicos. Nessa pesquisa, é possível observar a emergência de “saberes docentes criativos e autônomos, propiciadores da produção reflexiva, também criativa e autônoma dos discentes” (GALZERANI, 2008).

O conceito de *mediação didática*, proposto por Alice Lopes (1999), conduz a reflexão para essa direção, ao considerar a apropriação das idéias do âmbito acadêmico no universo escolar como um processo dialético. As diferenças entre o conhecimento escolar e o conhecimento científico não seriam provenientes de uma defasagem ou vulgarização, mas da necessidade de reestruturação do conhecimento, para que este se transforme em saber escolar. Daí a emergência de configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de produzir saberes específicos “a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas”, marcados por “um profundo sentido de dialogia” (LOPES, 1999, p. 208). Nesse processo, o docente atua como mediador entre os diferentes campos do saber – o que significa que ele não constitui um mero reprodutor ou simplificador de concepções produzidas por outros atores, mas sim um produtor, junto a seus alunos, de saberes com configurações cognitivas próprias. De acordo com essa visão, compartilhada no presente trabalho, a atividade do professor conduz a uma criação original e a escola é tida como uma instância ativa na produção de conhecimentos.

O questionamento inicial da pesquisa propõe que o ensino de História esteja articulado a uma dada visão teórico-metodológica de história e de educação. A articulação entre o que se ensina e a concepção docente acerca da disciplina em questão movimentou a minha própria visão de história e de educação, relacionando a prática de sala de aula aos meus estudos do período da graduação. Nesse sentido, o saber acadêmico não esteve externo à minha prática; pelo contrário, propiciou um movimento de reflexão sobre a história, na relação com a educação, e sua concepção enquanto narrativa, desdobrando-se em

escolhas epistemológicas e metodológicas para o trabalho com a disciplina escolar. Os saberes da disciplina estiveram, durante a pesquisa, intimamente relacionados aos saberes da experiência.

Por se constituir numa pesquisa acadêmica que tem como objeto a prática do ensino, o processo esteve imbuído, todo o tempo, de reflexões advindas das Ciências da Educação. Dialogando com autores da pedagogia, da psicologia, da sociologia da educação, do currículo e da história das disciplinas escolares, pude, gradativamente, constituir um campo de saberes diretamente relacionados à prática de pesquisa e de docente. Tais conhecimentos foram movimentados com autonomia, sem permanecer numa relação mecânica e exteriorizada de aplicação de modelos ou de prescrições. Pode-se dizer que os saberes da formação profissional, assim como os saberes da disciplina de História, estiveram enraizados na minha experiência docente.

A análise dos resultados provocou um interessante movimento de deslocamento do olhar em direção aos saberes curriculares. O processo de construção das mônadas foi efetuado a partir dos entrelaçamentos entre a experiência docente e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Apesar de ter em mente a proposta de efetuar rupturas com a forma escolar consolidada, em alguns momentos, durante essa construção, foi possível flagrar a reprodução inconsciente de algumas práticas interiorizadas.

Inicialmente, ao ler as produções dos alunos, minhas considerações foram na direção do fracasso da proposta principal do projeto. Nas primeiras leituras, não pude perceber os movimentos de rompimento, pois estava imbuída de uma expectativa de ruptura brusca da concepção de ensino de História ligada à racionalidade técnica. A construção das mônadas revelou-se um ponto decisivo na minha própria percepção enquanto pesquisadora, pois ao longo desse processo pude compreender, ao mergulhar na perspectiva benjaminiana de imagem

dialética, as ambivalências subjacentes às produções escritas. Para se vislumbrar as polaridades, é preciso buscá-las. Conhecer através da relação imagética e analisar as ambivalências de um processo não é uma prática cognitiva recorrente no processo de formação docente do mundo contemporâneo. Portanto, foi necessário efetuar uma ruptura, sempre vigilante em relação aos automatismos que derivam da consolidação de uma determinada maneira de se produzir conhecimento, da qual me vi portadora enquanto pesquisadora e enquanto professora.

Nesse sentido, houve uma ruptura em relação ao que estava consolidado, para mim, como “saber curricular” da disciplina de História. Foi necessário rever o que era considerado conhecimento válido no interior da disciplina para que os resultados da pesquisa pudessem emergir: valorização dos saberes afetivos e práticos dos alunos, ampliação do sujeito do conhecimento, entrecruzamento de tempos, entre outros aspectos já abordados no tópico anterior. Assim, o currículo da disciplina de História foi transformado pela pesquisa, ao propor novos saberes, novas relações com o conhecimento e uma outra metodologia de trabalho em sala de aula. Foi possível efetuar um diálogo entre a minha prática docente, minhas concepções teórico-metodológicas no campo da História e da Educação, e o currículo institucional da escola.

Ao reformular a própria concepção de currículo, pude deslocar meu próprio olhar para os alunos. Alguns estudantes, por mim considerados como de baixo rendimento nos anos em que fui docente oficial da escola, revelaram associações cognitivas surpreendentes. Isso só foi possível devido ao processo reflexivo desenvolvido na pesquisa e à ruptura com expectativas previamente construídas, possibilitando a quebra de uma imagem monolítica acerca dos alunos participantes e a busca de um diálogo mais aberto em relação ao outro.

Desde seu início, o trabalho foi pautado pela tentativa de propor um rompimento com o ensino de história vinculado a uma perspectiva da racionalidade técnica-instrumental. No primeiro capítulo, foram abordados alguns de seus aspectos mais relevantes: a ênfase nas estruturas históricas em detrimento dos sujeitos, o distanciamento necessário entre presente e passado, a premissa da objetividade do conhecimento, a ênfase na explicação e o reconhecimento de um passado em si e acessível através do conhecimento (mesmo que se considere a possibilidade de diferentes versões).

Durante o trabalho de campo, não houve muitas dificuldades no relacionamento com os alunos, pois já havia sido construída uma relação de aproximação anterior, no ano em que lecionei na escola. Dessa maneira, eles já conheciam meu ritmo de trabalho e já estavam acostumados com as pequenas rupturas promovidas em sala de aula, como a busca por outros espaços de aprendizagem, a relativização das hierarquias escolares (por exemplo, ir ao banheiro sem solicitar autorização) e uma maior liberdade de negociação em relação às tarefas propostas. Os alunos tinham conhecimento de que se tratava da minha pesquisa de Mestrado e alguns deles até mesmo perguntavam como estava o andamento do trabalho.

Não obstante, nem todo o processo ocorreu sem sobressaltos. Tardif, Lessard e Layahe (1991) consideram que “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que constituem limites à atuação do professor”. Nesse momento, a postura reflexiva torna-se essencial para a prática docente, possibilitando a sua reformulação diante de imprevistos. É interessante observar que um dos momentos de tensão do processo de pesquisa está representado em uma das mônadas, intitulada “O absurdo real”. Numa das aulas de exibição do filme “O Pianista”, uma cena perturbadora provocou uma reação imprevista por parte dos alunos. A polícia nazista invade a residência de uma família judia, reunida na mesa de jantar, para prender seus integrantes. Os policiais ordenam que todos os membros se levantem; porém, entre os familiares há um senhor idoso numa

cadeira de rodas que não pode, obviamente, se levantar. Os nazistas, num tom de escárnio, repetem a ordem e, diante da já prevista impossibilidade, carregam o senhor até a sacada e o jogam abaixo do edifício. Nesse momento, a sala é tomada por dois tipos de reação: por um lado, espanto e comoção, enquanto outra parcela da turma incorre em gargalhadas.

Ao ver e ouvir as gargalhadas, fui tomada por um grande espanto, pois aquela reação era para mim totalmente imprevista e preocupante. Pausei a exibição e indaguei aos alunos o motivo daquela reação. Após vários minutos de silêncio constrangedor, alguns alunos respondem: “É um filme, não é real”; “Se acontecesse comigo eu não acharia graça”; “É engraçado pedir a um paraplégico que se levante, pois é uma situação ridícula”. Mesmo diante das explicações, não consegui refletir, naquele momento, acerca da situação. Era necessário um distanciamento do fato, que ainda me parecia bastante perturbador, para que pudesse analisar a situação ocorrida como um fenômeno inserido no processo de ensino-aprendizagem, sempre articulado às práticas culturais mais amplas. A minha reação impulsiva certamente foi marcante para os alunos, pois a cena do filme e a discussão em sala foram retratadas num dos registros escritos que se transformaria, posteriormente, em mônada.

A mônada caracteriza a cena como “absurda e hilária”, dando a ela uma dimensão de não-realidade que justificaria o riso. É evidente que a escolha desse fragmento está diretamente relacionada ao episódio ocorrido em sala de aula e sua forte repercussão nas minhas reflexões. O caráter hilariante da situação retratada seria derivado de sua impossibilidade – isso é o que a mônada nos apresenta. A gargalhada revela um movimento do sujeito, pois há algo na relação com o outro (no caso, o personagem da história) que o desperta e impede a indiferença. Entretanto, é possível ir além dessa relação inicial, efetuada pelos alunos, entre o riso e a violência. É interessante observar a prática contemporânea de se rir diante de situações de violência vivenciadas por outras pessoas, legitimando uma

postura de ridicularização. Isso fica evidenciado em alguns programas de TV que exibem “pegadinhas” ou “videocassetadas”. Outro ponto interessante é a questão do gênero, visto que os alunos que riram eram todos do sexo masculino. Há um constrangimento socialmente instituído para as reações masculinas diante de situações de violência. Nesse sentido, é possível inferir a presença da fragmentação do sujeito “homem masculino” que, apesar de ser portador de sensibilidades, não as pode revelar socialmente com a mesma liberdade dada a seus pares do sexo feminino. Na adolescência, período concebido na contemporaneidade como de tentativas de integração social, essa dificuldade se faz ainda mais determinante.

Dessa maneira, a mônada “absurdo real” traz uma interessante possibilidade de articulação, na sala de aula, entre os saberes dos alunos, a imersão dos sujeitos participantes nas práticas culturais contemporâneas e a minha própria construção de um saber docente.

Nesse sentido, as mônadas propiciam, através do deslocamento do olhar, uma outra prática de educação. Assim como Benjamin afirma que o historiador “considera sua tarefa escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225), o convite aqui é realizar uma educação a contrapelo, um olhar para direção contrária das práticas já consolidadas na racionalidade técnica, buscando saberes e processos de produção de conhecimentos históricos escolares que foram obliterados pela hierarquização e classificação do conhecimento. Não é intuito desse trabalho apresentar o aprendizado dos alunos em níveis, para saber o quanto eles se aproximaram ou se distanciaram de um modelo do que deve ser a aprendizagem histórica. A busca, aqui, consiste em apresentar as potencialidades daquilo que foi construído pelos alunos como um ponto possível para se prosseguir no desenvolvimento da aprendizagem. A sala de aula pode dialogar com saberes tradicionalmente desconsiderados (emoções, opiniões, sentimentos e relações humanas), dando a eles o estatuto de conhecimento legítimo e rico em

possibilidades de desdobramento, na direção de construir uma relação com o ensino de História que seja fecundo para as pessoas situadas no tempo presente.

Assim, é importante considerar que a mediação docente exerceu um importante papel na abertura das concepções de ensino de História que emergem das mônadas. Reconheço, pois, que os avanços realizados na ampliação da dimensão psicológica e social dos sujeitos da aprendizagem, bem como no desenvolvimento – por eles produzido – de relações históricas igualmente mais amplas e mais dinâmicas foram possíveis na relação direta com o trabalho teórico-metodológico por mim colocado em prática. Tal processo se configurou na produção de uma ação docente, que pude admitir como impregnada, também, por contradições.

Mudanças e permanências: pólos da história, pólos da pesquisa

Outrossim, o trabalho com a concepção narrativa de história e a construção nas mônadas efetuou um rompimento em relação a inúmeras dimensões da forma escolar, conforme conceituada por Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, atuando nas suas brechas. Os autores apresentam o conceito de forma escolar como uma estrutura subjacente à instituição “escola”, desde o seu surgimento no século XVI. A escola representaria um modelo concretizado numa configuração sócio-histórica, pautada em cinco elementos principais: sua emergência como campo específico, separado de outros espaços sociais; a existência de saberes objetivados; a codificação dos saberes e das práticas em saberes escriturais formalizados, trazendo a cultura acumulada independente das vidas dos indivíduos; a aprendizagem de formas de exercício de poder através da despersonalização das relações sociais; finalmente, o domínio da língua escrita (VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D., 2001).

Essa pesquisa não consiste numa separação ou num rompimento pleno da forma escolar, na medida em que seus elementos estruturantes continuam presentes. Entretanto, mobiliza alguns deles no interior da prática escolar, aproximando-se do modo de conhecimento vinculado às formas sociais orais.

Ao definir as características da apropriação dos saberes nas formas sociais orais, em contraposição à forma escolar das culturas escritas, os autores destacam alguns de seus elementos essenciais. Entre eles, a idéia de que o saber não constitui um campo autônomo, mas está ligado ao “saber-fazer”, às situações particulares de uso. Nesse contexto, a aprendizagem se opera na e pela prática, sem passar, necessariamente, pela linguagem verbal da explicação. Essa é a estratégia da mimese, em que o sujeito se identifica com o real e daí deriva o ato de aprender. A narrativa, conforme vimos na análise de Paul Ricoeur, traz a possibilidade da mimese através da reconfiguração da realidade. Nesse processo, é possível afirmar que se opera a aprendizagem, na medida em que o sujeito insere nas lacunas a sua própria experiência social (conforme aponta o primeiro capítulo desse trabalho).

Além disso, a relação entre ser e saber é estreita, pois o saber, ao não ser objetivado, está imbricado no sujeito. Para os autores, “o que é aprendido pelo corpo não é alguma coisa que se tem, como um saber que se pode segurar diante de si, mas alguma coisa que se é” (VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D., 2001, p. 24). Ora, uma das potencialidades verificada nas mônadas é, justamente, aproximar o sujeito do saber escolar, o conhecimento histórico da vida pessoal do aluno, considerando os diferentes âmbitos do seu ser.

Um último aspecto a ser apontado acerca do conhecimento nas formas sociais orais é a analogia entre saber e prática, que é contextual e não sistematizada segundo uma lógica. Dessa maneira, ela permite o variável, o contraditório e o ilógico. Tal concepção se aproxima da idéia de estilhaçamento da linearidade,

operada pela narrativa e pela mônada. É nas lacunas que irrompem os aspectos não-lineares do conhecimento, que derivam da própria ontologia humana, porém ficam apagados diante da rígida estrutura das conexões lógicas entre causa e efeito.

Apesar dessas aproximações com as formas sociais orais se mostrarem relevantes, a forma escolar permanece forte no trabalho aqui realizado. A proposta de articulação entre saber e experiência pode ser aproximada da relação mimética, porém não retira do campo do saber a sua autonomia. Da mesma maneira, a vinculação do conhecimento a uma perspectiva subjetiva, relacionando intimamente ser e saber, não retira desse saber sua objetivação. O conhecimento permanece autônomo em relação à experiência, pois a narrativa foi inserida num contexto escolar e, nesse sentido, artificial – não se construiu a partir de uma demanda da vida prática. A língua escrita permaneceu predominante, apesar de o arcabouço conceitual ser pautado na análise de Benjamin sobre as narrativas tradicionais orais. Isso não anula, contudo, a mudança de perspectiva proposta para a relação com esse saber enquanto esfera social objetivada.

Nesse sentido, as mônadas questionam a hierarquização dos saberes, que deriva justamente dessa autonomização do campo do saber. O professor, como portador dessa cultura consolidada, e o aluno, como aquele que deve ser iniciado e inserido nesse campo que lhe é externo, constituem elementos de uma dissociação entre experiência e saber. As mônadas, na medida em que revelam as relações entre conhecimento histórico e o contexto de vida dos alunos (seja num âmbito mais individual ou mais coletivo/social), representam uma reconfiguração do processo cognitivo, mesmo que inserido nos aspectos dominantes da forma escolar.

Jean-Claude Forquin aponta a hierarquização de saberes no interior do currículo, afirmando que certas matérias são consideradas mais relevantes do que outras,

fato que se manifesta nas divisões desiguais de horários e nos diferentes pesos nas avaliações. Tais questões de legitimidade remetem ao processo chamado pelo autor de “arbitrário cultural”, ou seja, às questões ligadas à cultura, à política e à tradição pedagógica, discutidas pela sociologia do conhecimento. A estratificação dos saberes possui uma significação diretamente política, na medida em que coloca em jogo relações de poder internas e externas à escola (Forquin, 1992).

Essa análise do autor nos inspira, ao mesmo tempo, a revisitar analiticamente os saberes internos de uma única disciplina – no caso desta pesquisa, da disciplina História, pois nela também há pesos diferenciados para os tipos de raciocínio ou de construção cognitiva desenvolvidos. Do lado da tradição, podemos elencar o saber descritivo, o saber analítico e o saber conceitual como fundamentais à compreensão histórica. Os vestibulares, as avaliações sistêmicas promovidas pelo Estado e os testes de seleção geralmente destacam tais operações cognitivas em seus materiais, além, é claro, da recorrente habilidade de memorização de fatos e processos históricos. Nesta pesquisa, as mônadas colocam em evidência o saber emotivo, o saber afetivo, o saber da experiência e o saber narrativo, colocando-se, dessa maneira, numa nova postura diante do saber histórico educacional. Esse processo está ligado tanto à concepção teórico-metodológica do ensino de História colocada em ação no ato de docência, quanto aos saberes escolares movimentados pelos alunos e expressos no conjunto monadológico.

É interessante lembrar também que, num processo de inovação pedagógica, não ocorre um apagamento total da tradição. As antigas práticas se articulam às novas, formando uma nova configuração cultural que pode ou não se tornar dominante. Assim, as permanências da forma escolar aqui detectadas não obliteram as potencialidades das transformações.

Relações entre conhecimento e vida: experiência

Retomando quatro autores fundamentais para este trabalho, – Thompson, Benjamin, Peter Gay e Jorge Larrosa – podemos analisar a pesquisa na dimensão da experiência, mencionada no primeiro capítulo. Benjamin sugere a narrativa como possibilidade de realização da experiência. Em que medida o trabalho com o ensino de História em sua dimensão narrativa propiciou a produção de conhecimentos histórico-educacionais enquanto experiência?

Thompson, em “A Miséria da Teoria”, aponta a ausência do conceito de experiência nos marxismos vulgares, que são, fundamentalmente, por ele criticados ao longo do livro. Tal lacuna seria responsável por inúmeros equívocos teóricos. Ao indicar a necessidade de se considerar a experiência humana nos processos históricos, o autor afirma que “através do termo ausente, ‘experiência’, a estrutura é transmutada em processo, e o sujeito é reinserido na história” (THOMPSON, 1981, p. 188.). Dessa maneira, o primeiro elemento fundamental que caracteriza a experiência é a emergência do sujeito no processo histórico. Entretanto, esse sujeito, conforme salienta Thompson, não é totalmente livre ou autônomo, mas está inserido em situações e relações produtivas socialmente configuradas. É a partir delas que o sujeito constitui as experiências, em sua consciência e em sua(s) cultura(s), das mais variadas e complexas maneiras. O sujeito histórico está, na dimensão da experiência, inserido e enraizado no social.

Os sujeitos não experimentam suas experiências somente como uma profusão de idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos. Eles “também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura. (...) Em cada ‘necessidade’ há um afeto, ou ‘vontade’, a caminho de se transformar num ‘dever’ (e vice-versa).” (THOMPSON, 1981, p. 189.). Aqui, Thompson configura uma dimensão da experiência que vai além da racionalidade. Ao destacar sentimentos e emoções, há a emergência de aspectos que

transcendem o sujeito racional, abrindo espaço para suas dimensões menos controláveis.

Nesse ponto, a análise de Thompson segue na mesma direção da visão de Peter Gay, apesar deste último realizar um diálogo explícito com a obra de Freud, (elemento ausente em Thompson). Na introdução do primeiro volume de “A Experiência Burguesa: da rainha Vitória a Freud”, Gay afirma que a experiência pode mostrar-se fugidia, por ser “criação de impulsos ambíguos e conflitos não resolvidos” (GAY, 1989, p. 19.). O autor, dialogando com conceitos da psicanálise, insere o elemento inconsciente na análise dos processos históricos e afirma que a experiência é imbuída de um lado não-racional: “as experiências são em parte racionais e em parte irracionais, frutos tanto do raciocínio como de desejos não satisfeitos que os indivíduos e os grupos mal conhecem e que dificilmente poderão admitir.” (GAY, 1989, p. 22.) Temos, então, o segundo elemento da experiência: sua dimensão inconsciente e além do racional, abarcando a imaginação, o desejo e os sentimentos.

Gay salienta ainda a importância do indivíduo, que, não obstante represente uma cultura parcial e única, constitui inegável testemunha dos vários mundos de que faz parte. Na ótica psicanalítica, tal como em Thompson, o indivíduo é social. O autor analisa a reciprocidade entre mente e mundo, considerando que os materiais que o sujeito emprega para construir sua realidade são, quase todos, articulados à estrutura social, impossibilitando a simples “invenção” de um mundo próprio. Nesse sentido, a experiência é “o encontro da mente com o mundo, no qual nem esta nem aquela são jamais simples ou totalmente transparentes.” (GAY, 1989, p.19)

“Experiência como encontro” é uma idéia presente no já citado artigo sobre experiência de Jorge Larrosa (ver capítulo 1): “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”

(LARROSA BONDIA, 2002, p. 25). Dessa maneira, o terceiro elemento da experiência a ser destacado é a idéia de *relação* entre o sujeito e o mundo, configurando um encontro. Esse encontro, para Peter Gay, também pode se constituir como um encontro do passado com o presente.

Em Thompson, por sua vez, o conceito de experiência, historicamente datado, igualmente pauta-se na relação entre sujeito e objeto (no ato de produção de conhecimentos), entre sujeitos e sujeitos (ativamente concebidos) os quais vivenciam processos complexos de dominação, mas, muitas vezes, ao mesmo tempo, de resistências.

Do conjunto monadológico emergem manifestações desse encontro. Na mônada “Medo da loucura”, os alunos refletem sobre as relações entre o sofrimento e a (in)sanidade: consideram aquilo que “o ser humano já foi capaz de fazer com a sua própria espécie” e afirmam que o episódio do holocausto revela “o pior lado das pessoas”. Do estudo de uma narrativa histórica à reflexão sobre o homem, sua existência e a possibilidade da loucura como resposta para condições extremas de sofrimento: eis uma oportunidade de o aluno se encontrar com os sujeitos do passado e configurar para si uma experiência. E os sujeitos dessa experiência – tanto os homens do passado quanto os próprios alunos – tangenciam a dimensão do irracional, pois a loucura não é mais do que os horizontes além da fronteira da razão. A mônada valoriza essa dimensão subjetiva mais inteiriça, que abarca, além de sensibilidades, o medo da perda do controle racional.

Na mônada “Uma estação no inferno”, os alunos destacam uma parte do texto que lhes pareceu mais “comovente” – é a palavra utilizada por eles. O vocabulário revela, ao longo de todo o conjunto monadológico, essa outra dimensão do processo de conhecimento: comoveu, impressionou, provoca tristeza, crueldade, sofrimento. Tais palavras indicam uma aproximação da experiência, pois o sujeito-

aluno está mais inteiro na relação com o sujeito histórico do passado, também este mais inteiro. Não se tem um indivíduo mutilado de sua sensibilidade; nesse processo, transcende-se o sujeito do conhecimento da racionalidade técnica – autocontrolado, neutro e fragmentado. O conceito de inconsciente não é utilizado pelos alunos, mas a aproximação com o sujeito da psicanálise, encontrado em Peter Gay, está presente no próprio destaque do sentimento de medo da morte. Vale lembrar que, para Freud, a pulsão de vida e a pulsão de morte são os elementos básicos que constituem a natureza humana:

Partindo de especulações sobre o começo da vida e de paralelos biológicos, concluí que, ao lado do instinto para preservar a substância viva e para reuni-la em unidades cada vez maiores [pulsão de vida], deveria haver outro instinto, contrário àquele, buscando dissolver essas unidades e conduzi-las de volta a seu estado primevo e inorgânico [pulsão de morte]. Isso equivalia a dizer que, assim como Eros, existia também uma pulsão de morte. Os fenômenos da vida podiam ser explicados pela ação concorrente, ou mutuamente oposta, dessas duas pulsões. (FREUD, 1984, p.141.)

Assim, a preocupação dos alunos em ressaltar o medo que os judeus sentiam como uma possível explicação para suas ações, no contexto da narrativa, revela uma possibilidade interessante e, por que não, surpreendente, de análise histórica, ressaltando elementos pouco valorizados pela racionalidade técnica. As percepções e reações em relação à iminência da morte permeiam diversas mônadas e se constituem como um dos elementos mais recorrentes em todos os textos.

A mônada “O Averso da Ética” também configura aspectos que transcendem o sujeito racional, abrindo espaço para dimensões menos controláveis da experiência. Os sujeitos históricos ali retratados vivem um conflito interno, oscilando entre trair o seu povo e a manutenção de sua própria vida. Os homens que emergem dessa narrativa são imbuídos de ambiguidades e movidos por sentimentos e motivações contraditórios. A percepção dessa contradição por parte dos alunos revela que eles operaram com a história enquanto experiências,

considerando seu caráter processual, valorizando os sujeitos em suas múltiplas dimensões e os inserindo nas culturas.

Temos, ainda, os momentos de aproximação entre as experiências do passado e as vidas dos alunos no presente. Esse processo, já referido anteriormente como a “correspondência” apontada por Benjamin (na mônada “Roupinhas nos varais”, por exemplo), revela a efetiva relação entre conhecimento e vida humana. Para Larrosa, o saber de experiência se dá nessa relação, sendo um de seus componentes fundamentais a capacidade de transformação do sujeito. Ao retomarem suas vidas particulares e pensar que suas realidades não são tão terríveis quanto pensavam antes do contato com aquelas narrativas, ou mesmo ao analisar o abandono de filhos por parte de algumas mães do mundo contemporâneo, os alunos efetuam a travessia de duas vias: de si até os outros no passado e de volta a si mesmos no presente. Nesse trajeto, o sujeito da volta não é mais o mesmo da ida. O processo pode ser mais afastado da dimensão social, como no caso da reflexão da vida particular em comparação às vidas dos judeus, ou mais próximo, efetuando o enraizamento dos indivíduos no coletivo, como no caso da crítica às mães. No entanto, ambos os processos se pautam na relação.

A dimensão da experiência é tomada, dessa maneira, tanto no que se refere aos sujeitos do passado, quanto em relação aos próprios sujeitos do conhecimento (os alunos). A construção do conhecimento histórico-educacional mostra-se como uma relação – ou, como queria Larrosa, um encontro entre sujeitos, ou ainda, como aponta Peter Gay, um encontro entre tempos. E é nesse encontro que tem lugar a “experiência tornada própria” (LARROSA BONDIA, 2002, p. 27).

No ensaio “Sobre Alguns Temas em Baudelaire”, Benjamin retoma o conceito de choque, formulado por Freud. O consciente teria a função de amortecer o choque, agindo como proteção contra estímulos, geralmente ameaçadores. Quanto mais a consciência registra tais choques, menos efeitos traumáticos eles geram no

sujeito. A modernidade inaugurou o tempo dos estímulos constantes, levando o consciente a efetuar sua proteção praticamente por todo o tempo. Os pequenos choques são absorvidos de forma imediata, já que o ritmo acelerado impõe constantemente ao indivíduo novos estímulos, sem dar a ele o tempo necessário para uma verdadeira assimilação. Esse processo configura a esfera da vivência (*erlebnis*). A *Erlebnis* representa o indivíduo em seu isolamento do mundo social, que reage automaticamente ao mundo exterior, que recomeça cotidianamente suas ações descoladas de sua própria história, que não deixa rastros e marcas no mundo. O tempo da *Erlebnis* é frenético e fugaz; o olhar dessa vivência passa pelas coisas sem efetivamente as ver, desenraizando os sujeitos do mundo social.

Em contraposição à vivência, Benjamin propõe a experiência (*Erfahrung*), que retira o indivíduo de seu isolamento, enraizando-o no mundo coletivo. Os elementos da *erfahrung* caracterizam-se pela continuidade e pela articulação na tradição. As sensações são incorporadas ao sujeito, imbricando-se em seu inconsciente de maneira relacional entre ele e o mundo. A experiência permite ao sujeito imprimir as suas marcas no mundo. Conforme aponta Leandro Konder:

“*Erfahrung* é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem (e viajar, em alemão, é *fahren*); o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas, com o tempo”. (KONDER, 1999, p.83.)

Nesse sentido, a experiência, para Benjamin, também se anuncia como encontro entre o sujeito e o mundo. Para o autor, “perceber a aura de uma coisa significa investi-la do poder de revidar o olhar” (BENJAMIN, 1989, p.140). Na amálgama da experiência, o sujeito efetua esse processo de entrecruzamento de olhares. Na contemporaneidade, isso só é possível ao se inserir nos vazios, tal como fez Baudelaire com sua obra, permanecendo nas brechas encontradas em meio ao tempo frenético e saturado de sensações.

Currículo como narrativa?

Em seu instigante artigo “Currículo, narrativa e o futuro social” (2007), o professor Ivor Goodson, pesquisador do currículo e das disciplinas escolares, define, a partir dos estudos de Gregory Bateson, três tipos de aprendizagem: a primária, composta pelos conteúdos do currículo formal; a secundária, que engendra os processos de aprendizagem; e a terciária, que permite efetuar rompimentos e transgressões numa estrutura predeterminada, culminando na apropriação do próprio currículo (GOODSON, 2007). O autor propõe que “precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida” (GOODSON, 2007, p. 242).

Numa proposta prescritiva de currículo, o professor – agente mais intimamente ligado à construção social cotidiana do currículo e da escolarização – tem controlada a sua autonomia e o seu potencial de liberdade nas salas de aula. Essa visão é pautada na idéia de que se pode definir, de maneira imparcial, quais os principais elementos do desenvolvimento da aprendizagem (os conteúdos), articulando-os em sequências padronizadas e sistemáticas. Segundo Goodson, tal modelo é o que predomina no sistema educativo contemporâneo.

Tomando como exemplo as *secondary schools*, escolas inglesas de alto padrão acadêmico que atendem um público das elites, Goodson argumenta que as disciplinas escolares, à medida que são valorizadas enquanto conhecimentos a serem transmitidos socialmente, efetuam uma ruptura em relação às experiências:

... os grupos de disciplinas escolares tendem a afastar-se progressivamente da relevância social ou da ênfase vocacional. O alto *status* da *secondary school* tende a concentrar-se no conhecimento teórico abstrato, distanciando-se do mundo do trabalho ou da vida cotidiana do estudante. (GOODSON, 2007, p. 266)

Esse processo de “academização” das disciplinas escolares não é politicamente desinteressado, mas está ligado à hierarquia social, configurando um processo de exclusão. Somente alunos provenientes das camadas socialmente favorecidas, que partilham da cultura acadêmica em seus ambientes cotidianos, têm acesso às escolas privilegiadas e são dotados da estrutura necessária à excelência nesse tipo de currículo⁷. Os programas das disciplinas não tem, necessariamente, articulação com a vida prática dos alunos. As tentativas de inclusão social pautadas nesse tipo de currículo estão fadadas ao fracasso, pois negligenciam o fato de que ele se fundamenta num “processo de distribuição educacional mais ampla das categorias educacionais de elite” (GOODSON, 2007, p. 244.), categorias estas que foram construídas tendo como base a exclusão social. Dessa maneira, para Goodson, efetuar o deslocamento de um currículo prescritivo para um currículo narrativo representa um avanço na direção da inclusão social.

A aprendizagem narrativa, para Goodson, está centrada na elaboração continuada de uma narrativa de vida e na construção da identidade. Baseado na idéia de flexibilidade do mundo contemporâneo, seu projeto “Learning Lives” propõe uma aprendizagem baseada nas estratégias empregadas pelos sujeitos como resposta para os desafios concretos de suas vidas. O currículo prescritivo está imbuído de uma inércia contextual que não se mais se adapta à configuração social, que exige reformulações constantes, desarticulando posturas teleológicas características do pensamento moderno iluminista.

Entretanto, o autor reconhece, em seu artigo “The Rise of the Life Narrative” (2006), os problemas trazidos pela supervalorização das narrativas individuais. No que ele chama da “Era das Narrativas”, está em voga um tipo particular delas: narrativas de vida e em pequena escala. O colapso das grandes narrativas, principalmente as políticas e sociais, abriu espaço para as micronarrativas. O sujeito dessas narrativas, porém, é fragmentado e descolado do mundo social –

⁷ Normalmente, as *secondary schools* funcionam em regime de internato.

ou seja, desenraizado da experiência coletiva. O autor afirma a necessidade de se considerar o discurso narrativo como proveniente de uma cultura que o transcende e que não pode ser simplesmente desconsiderada. A ligação entre o mundo coletivo e mundo subjetivo é um pressuposto para que a aprendizagem narrativa se consolide como alternativa para um “novo futuro social” (Goodson, 2007).

Apesar do trabalho de Goodson ser ligado às narrativas de vida, contadas pelo sujeito acerca de si mesmo, e estar direcionado especificamente à formação docente, suas idéias são muito fecundas para este trabalho, principalmente a noção básica de currículo narrativo. Enquanto o currículo prescritivo é dirigido por um alvo antecipado, consolida-se de maneira rígida e se afasta da vida prática comum, a proposta de um currículo narrativo baseia-se num outro modelo. A aprendizagem narrativa não possui um fim predeterminado, é flexível e se relaciona diretamente à vida concreta (ou seja, é contextualizada e se articula à formação da identidade). Um dos participantes do projeto de Goodson afirmou: “Isto é, definitivamente, um processo de... de aprendizagem, e é uma dupla aprendizagem, porque você aprende sobre a sociedade em que você está, mas também aprende sobre si mesmo, e como você reage a isso” (GOODSON, 2007, p. 250). Esse comentário sintetiza bem a idéia do trabalho com a narrativa em sala de aula, pois a tentativa, nessa pesquisa, foi justamente articular o ensino de história à vida concreta dos alunos, suas visões de mundo e de si mesmos.

A pesquisa não representou um rompimento pleno com o currículo prescritivo. O tema foi selecionado no interior do currículo da escola e da série participante (9º ano), os tempos escolares foram mantidos, os textos escolhidos não foram pautados diretamente na vida particular dos alunos... entretanto, em pequenos espaços, as características da aprendizagem narrativa puderam ser observadas e trabalhadas, tornando-se um caminho possível para se transcender a aprendizagem prescritiva. O aspecto principal dessa mudança é o entrelaçamento do sujeito no processo de produção dos conhecimentos escolares; embora os

sujeitos históricos estudados fossem os atores do Holocausto, os alunos puderam deixar emergir um pouco mais de si do que tradicionalmente poderiam. E, principalmente, a subjetividade ali presente não foi fragmentada e diluída, mas enraizada na experiência coletiva.

Na história de outros, o sujeito pode se reconhecer e estabelecer relações. Um sujeito que compartilha experiência com outros sujeitos – eis o que pode trazer a narrativa ao currículo escolar. O sujeito aluno possui voz, a ele é dada a voz de dizer-se no mundo, de refigurar (como quer Ricoeur) sua experiência e torná-la acessível a outros. A idéia de saber narrativo traz consigo uma concepção de conhecimento escolar atravessado pela subjetividade de quem fala, de quem conhece, em contraposição à objetividade e à neutralidade do currículo prescritivo. O conhecimento escolar possui, nessa acepção, um autor do texto, um autor daquilo que se diz, remetendo, ao mesmo tempo, a todos os outros autores que tornaram possíveis a existência daquilo que é comunicado – o que se conhece e se dá a conhecer. A idéia de autoria vem da singularidade desse conhecimento; ao ser não-objetivo, parcial, específico, diferencia-se das outras produções. Entretanto, essa especificidade não acarreta o isolamento do sujeito, na medida em que a narrativa se faz somente na existência de um leitor-ouvinte, mesmo que indefinido.

Narrar é resistir ao sujeito despersonalizado e objetivo do discurso. Para Larrosa, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” O pronome “nos”, nesse caso, é o elemento que caracteriza a experiência a partir da subjetividade do acontecimento. Na narração, o sujeito reconfigura o que lhe aconteceu e comunica essa segunda experiência – da narrativa -, que engendra a anterior – da práxis – e inaugura uma nova experiência – a do diálogo. No entanto, conforme aponta Larrosa, a subjetividade não está ligada à emissão de uma opinião, normalmente automatizada e reflexa, gerada a partir de todo e qualquer questionamento que é

apresentado. A narrativa não pressupõe opinião ou uma tomada de posição frente ao assunto em questão.

Qual é o elemento que caracteriza, então, a subjetividade da narrativa? É possível apontar a maneira pela qual o sujeito configura a experiência, as ligações e conexões que ele realiza entre os eventos, a disposição dos acontecimentos e sua alocação numa trama temporal. Esse arranjo resulta numa disposição singular, em que o sujeito se manifesta no discurso e pelo discurso. A forma que a narrativa toma durante o ato de narrar é o conteúdo da subjetividade, e é aí que esta se revela. O sujeito que narra dispõe os elementos em conjuntos que vão compor a narrativa, entrelaçando-os à sua maneira e revelando, nesse processo, a visão de mundo que se constituiu a partir de suas experiências – individuais e coletivas. O leitor-ouvinte, por sua vez, integra esses elementos numa nova experiência, entrecruzada por todas essas subjetividades em diálogo. Dessa maneira, cada mônada representa o discurso de dois ou mais alunos, plenos de autoria, e possibilita o reconhecimento de cada sujeito que os produziu. As “respostas” às questões, imbricadas de subjetividades, caracteriza cada narrativa como singular. Somado a isso, cada fragmento é imbuído da minha percepção enquanto pesquisadora e docente, tornando ainda mais entrecruzadas as suas imagens.

Conforme afirma Goodson, estamos num período de transição e um novo currículo está longe de ser bem definido; esse trabalho pretende fazer parte desse início de uma nova configuração para o currículo, em direção a um currículo como narrativa.

PARA NÃO CONCLUIR...

Este trabalho, desde seu início, esteve pautado numa proposta: superar a distância imaginária entre mestre e aprendiz, apontada por Jacques Rancière (2007). Essa distância é o princípio do embrutecimento pedagógico: confirmar uma incapacidade – a ignorância, ou ausência de saber (ou de luz?) – pelo ato que pretende reduzi-la – o ensino. Mas o filósofo afirma também que “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que o ensino deve se fundar” (RANCIÈRE, 2007, p. 11). Reconhecendo-se isso, é possível passar do embrutecimento para a emancipação: desdobrar desse reconhecimento, incentivando o desenvolvimento autônomo da construção do saber. Ao invés de tomar a igualdade como objetivo, tomei-a, nessa pesquisa, como ponto de partida.

A qual igualdade me refiro? À igualdade dos saberes entre aluno e professor. Não se trata de uma igualdade enquanto verossimilhança, mas de uma igualdade de estatuto. O trabalho com a narrativa potencializa a ruptura com a hierarquização dos saberes, inclusive na prática educacional concreta. A angústia inicial, de que o professor sabe e o aluno não sabe, abriu-se num leque de possibilidades que a negaram.

A História, disciplina considerada por vezes árida pelos alunos, foi trabalhada em sua dimensão mais viva. Tomo por empréstimo as palavras de minha orientadora, que tão bem expressam uma síntese da minha concepção fundadora:

a concepção de produção de conhecimento histórico, muito mais articulada à vida, como *viagem*, como experiência que sempre parte do e retorna ao presente, abrindo possibilidades para o futuro. Produção de saberes históricos escolares que se propõe como um exercício dialogal, aberto à interação com o outro, imbricado nas experiências vividas, que não se posiciona como verdade absoluta, mas, pelo contrário, que renuncia a tudo preencher, para deixar que algo do outro possa dizer-se. Neste sentido, produção de saberes históricos escolares que se

aproxima do conceito benjaminiano de narrativa. (GALZERANI, 2008, p.234)

Isso se tornou possível a partir do distanciamento da racionalidade instrumental, em direção a uma racionalidade estética – que amplia a dimensão de ser sujeito ao estimular o imaginário, o fantasioso, as emoções; racionalidade esta que desestabiliza o olhar, que movimenta conceitos monolíticos e expressa pontos de vista, ao invés de pontos fixos. Mirando-se em Benjamin, a prática da produção de conhecimentos histórico-educacionais por imagens tem como ideal transformar “os tempos passados em tempos redescobertos” (GALZERANI, 2008).

Tomando a idéia de imagens ambivalentes como elemento essencial desta pesquisa, aproveitei o momento de considerações finais para realizar uma pequena reflexão acerca das ambigüidades da minha própria prática docente. Enquanto inserida na teia de articulações do mundo social, ela foi, também, preenchida por contradições. Embora meu ideal fosse construir saberes mais próximos de uma racionalidade estética, elementos da racionalidade instrumental estiveram fortemente presentes em alguns momentos. É possível traçar, aqui, algumas modificações possíveis em relação a esta experiência de pesquisa, no sentido de demonstrar clareza acerca dessas contradições.

Um movimento que poderia desenvolver ainda mais o sentido das mônadas, aproveitando melhor seu potencial enquanto narrativa, seria retomá-las com os alunos após a sua formatação final. Nesse processo, a dimensão relacional do trabalho com as narrativas seria intensificada e os alunos poderiam perceber o seu próprio trabalho enquanto miniaturas de significado. Após esse momento, elas poderiam ser expostas para outras turmas, na forma de mural, ou até mesmo como ponto inicial para debates acerca de questões contemporâneas ali retratadas, tais como preconceito, direitos humanos, dominação e violência. Considero que esse seria um desdobramento muito rico em experiências para todos os sujeitos envolvidos.

Outro ponto que merece ser destacado foram as surpresas que me desestabilizaram ao longo da prática cotidiana. A questão do riso, já colocada anteriormente, só foi para mim um choque pela falta de percepção, no momento da prática, das ambiguidades que permeiam o processo de conhecimento e a própria constituição dos sujeitos. Da mesma maneira, minhas expectativas em relação aos alunos considerados “fracos” na minha experiência docente foram, algumas vezes, surpreendidas por análises interessantes – o que mostra a minha própria inserção numa dada forma escolar, que categoriza a aprendizagem dos discentes e os hierarquiza em relação a suas capacidades. No momento em que isso ocorreu, o lugar que eu ocupava enquanto docente demandou uma reflexão mais aberta, a fim de abarcar tais contradições. Espero poder, nas próximas experiências, tanto de docência, quanto de pesquisa, articular minhas expectativas a essa dimensão ambivalente, lembrando, também no momento da prática cotidiana, que os sujeitos do processo educativo são imprevisíveis, contraditórios e plurais.

A imagem da constelação, referida na Introdução desse trabalho, é composta por várias estrelas, que por sua vez podem se interligar em várias configurações possíveis, formando outras imagens e outras constelações. Esta pesquisa consiste numa *imagem constelar*, porque cada mônada possui vários fios que podem ser puxados e entrecruzados, formando múltiplas tessituras narrativas, sempre abertas às (re)significações.

A mônada, enquanto imagem dialética, é uma imagem que *lampeja*. Lampejar é emitir momentaneamente um brilho ou clarão, lançar faíscas, irradiar, cintilar. Esta pesquisa se fez nas brechas, inseriu-se nas lacunas, colocou-se nos entremeios, trabalhou no limiar. A estrutura educacional, se tomada de um ponto de vista global e genérico, pode parecer inerte nos sentidos aqui delineados. No entanto, ao nos deslocarmos para uma visão microscópica, podemos vislumbrar as

pequenas mudanças no interior do sistema, num âmbito não-normativo. Eis aqui um rastro dessa natureza de experiência. A idéia de currículo como narrativa, lançada por Goodson, encontrou aqui um ponto para lampejar. Que este trabalho possa se desdobrar em faíscas, irradiando para outros micro-universos uma inspiração para a produção de saberes escolares mais próxima das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos – professores e discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Revista Educar*. Curitiba: Editora UFPR, edição especial, p. 93-112, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Vol. 3. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Origem do Drama Barroco Alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. Teoria do Conhecimento, Teoria do Progresso. In: *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____. Paris, Capital do Século XIX. In: KOTHE, Flávio R. (Org.); FERNANDES, Florestan (Coord.). *Walter Benjamin. Sociologia*. São Paulo: Ática, 1985, p. 30-44.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 7, nº 13, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, 1990, p. 177-229.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FRANK, Otto H., PRESSLER, Mirjam. *O diário de Anne Frank*: edição definitiva. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1984, vol. XXI.

GAGNEBIN Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo, Perspectiva: 2004.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia

Goulart; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (orgs). *Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, p.49-67, 2005.

_____. Entrelazando conhecimentos, memórias y prácticas educativas: una producción de culturas docentes. In Galzerani, M.C. Bovério; Pardo, M. B. Lima; Lopes, A. (org.). *Una 'nueva' cultura para la formación de maestros : es posible?* Porto, Portugal : Ed. Livpsic, p.15-38, 2008 (A).

_____. *Ensino de História e Saberes na Contemporaneidade*. Trabalho apresentado em mesa-redonda no VI Encontro dos Pesquisadores do Ensino de História, ocorrido na Faculdade de Educação da USP/SP, em julho de 2008 (B).

_____. A produção dos saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In FERREIRA, Antônio Celso; BEZERA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). *O historiador e seu tempo*. São Paulo: Editora UNESP, ANPUH, 2008.

GAY, Peter. *A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, Ivor. Currículo, Narrativa e o Futuro Social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35 ,maio/ago. 2007.

_____. The Rise of the Life Narrative. *Teacher Education Quartely*, Fall 2006. Disponível em: http://www.teqjournal.org/backvols/2006/33_4/07goodson-life.pdf. Data de acesso: 04/02/2011.

HOBBSAWN, Eric. O Ressurgimento da Narrativa: alguns comentários. In: *Revista de História*. Campinas: IFCH/UNICAMP, nº 2/3, 1991.

HORTA, Emilio Soares de Gouvêa. *Provérbios Latinos*. Juiz de Fora: Off. Graphica "Luz", 1925.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, nº1, jan./jun. 2001.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de educação*, n.19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Revista Educar*. Curitiba: Editora UFPR, edição especial, p. 131-150, 2006.

LEVI, Primo. *É Isto um Homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LEIBNIZ, Wilhelm. Os Princípios da Filosofia Ditos a Monadologia. In: *Coleção Os Pensadores*. 1ª edição. Vol XIX. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

OTTE, Georg. *Linha, choque e mônada: tempo e espaço na obra tardia de Walter Benjamin*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 1994 (tese de doutorado).

OTTE, Georg, VOLPE, Miriam Lídia. Um Olhar Constelar Sobre o Pensamento de Walter Benjamin. *Fragmentos*, n. 18, Florianópolis, jan./ jun. 2000, p. 35-47.

RANCIERE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papirus, 1994. Tomos I e III.

_____. O passado tinha um futuro. In: MORIN, Edgar (org.). *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 369-378, 2004.

ROSA, Maria Inês Petrucci, RAMOS, Tacita Anselmo. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 565-575, 2008.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). *História, Memória, Literatura: o testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas: UNICAMP, 2003.

SCHNEIDER, Paulo Rudi. *A Contradição da Linguagem em Walter Benjamin*. Porto Alegre: PUC-RS, 2005. Tese de doutorado.

SILVA, Helena Maria Quintão Duarte; QUINTÃO, José Luis. *Dicionário de Provérbios: alemão, francês, inglês, português*. Lisboa: Moraes, 1983.

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história. *Revista de História*. Campinas: IFCH/UNICAMP, nº 2/3, 1991.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, vol. 4, 1991, p. 215-232.

THOMPSON, Edward Palmer. *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. *Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VOLTAIRE (François Marie Arouet). Dicionário Filosófico. In: *Voltaire/Diderot*. São Paulo: Nova Cultural, 1998. (Coleção Os Pensadores)

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun/2001.

WHITE, Hayden. A Questão da Narrativa na Teoria Contemporânea da História. In: *Revista de História*. Campinas: IFCH/UNICAMP, nº 2/3, 1991.

BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Vol. 2. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BICHARA, Márcia Regina Poli. *Focando a discriminação em sala de aula: memória, história e ensino de história*. Campinas: [s.n.], 2005. Dissertação de Mestrado.

CABRINI, Conceição *et al.* *Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, 2000.

CIAMPI, Helenice. *A História Pensada e Ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: EDUC, 2000.

FILHO, Luciano Mendes de Faria *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: *Educação e Pesquisa*, vol. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *O almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870, 1880*. 1998. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1998.

_____. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (org). *Educação, Memória e História*. Campinas-SP: Mercado das Letras, p.287-330, 2004.

_____. Memória, tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. *Cadernos CEOM*. Chapecó-SC: Argos, ano 21, n.28, p.15-30, jun.2008. (A)

_____. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso - BEZERRA, Holien Gonçalves - LUCA, Tania Regina de (Orgs.). *O Historiador e Seu Tempo*. São Paulo: Ed. UNESP, p.223-235, 2008. (B)

_____. *Educação Patrimonial: rememoração de uma experiência vivida*. 2009 (no prelo)

_____. A cidade como espaço de aprendizagem da história: em foco um projeto de educação patrimonial. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão [et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, p. 600-620, 2010.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério *et al.* *Memórias e histórias da escola*. Campinas: Editora Mercado das Letras, maio de 2008.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério, PARDO, Maria Benedita Lima, LOPES, Amélia. *Una “nueva” cultura para la formación de maestros: es posible?* Porto, Portugal: Livsic/AMSE/AMCE/WAER, maio de 2008.

KRAMER, Sonia. *Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados*. Porto Alegre, Contrabando, 1998.

LOPES, Fátima Faleiro. *A Cidade e a Produção de Conhecimentos Histórico Educacionais: aproximações entre a Campinas moderna de José de Castro Mendes e a Barcelona “modelo”*. Campinas: UNICAMP, 2007. (Tese de Doutorado)

MATOS, Olgária. Desejo de Evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin. In: _____. *O Desejo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.

MIRANDA, Sônia Regina. *Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*. Campinas: UNICAMP, 2005. (Tese de Doutorado)

ROSA, Maria Inês Petrucci; PAVAN, Adriana Cristina. Discursos Híbridos nas Memórias das Licenciaturas em Ciências. *Ciência e Educação* (UNESP. Impresso), v. 17, p. 25-40, 2010.

SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. *Cadernos CEDES*, v.25, p.348-364, 2005.

_____. A sala de aula de História como espaço de produção de sentidos e novos significados In: *Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História*. Londrina: AtritoArt, p. 93-109, 2005.

_____. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafio para o ensino e aprendizagem In: *Quanto tempo o tempo tem?* Campinas: Alínea Editora, p. 109-143, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, p. 25-41, Jan/Jun 2009.