



UNICAMP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos
professores das séries iniciais**

Sonia Regina Miranda

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ernesta Zamboni

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ernesta Zamboni (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Ismênia Lima Martins

Prof^a. Dr^a. Kátia Maria Abud

Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Martins

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Campinas, dezembro de 2004

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**SOB O SIGNO DA MEMÓRIA: O CONHECIMENTO HISTÓRICO DOS
PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS**

Autor: Sonia Regina Miranda

Orientador: Profa. Dra. Ernesta Zamboni

Este exemplar corresponde à redação final da
Tese de Doutorado defendida por Sonia Regina
Miranda e aprovada pela Comissão Julgadora.

20 de dezembro de 2004

COMISSÃO JULGADORA

Ernesta Zamboni (Orientadora)

© by Sonia Regina Miranda, 2004.

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

Miranda, Sonia Regina.

M672s Sob o signo da memória : o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais / Sonia Regina Miranda. – Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Ernesta Zamboni.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. História – Estudo e ensino. 2. Didática. 3. Saberes escolares. 4. Cultura escolar. I. Zamboni, Ernesta. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-183-BFE

RESUMO

MIRANDA, Sonia Regina. Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

Esta tese busca contribuir para o campo de reflexões acerca dos saberes docentes e aprofundar a compreensão sobre como diferentes cenários de cultura interferem na variabilidade do conhecimento que professores sem formação específica têm a respeito da História.

Partindo de um quadro teórico constituído em função de autores que advogam a especificidade do conhecimento escolar, e particularmente da compreensão de que a História ensinada na escola configura um conhecimento específico em face de sua matriz disciplinar acadêmica, enveredou-se por uma pesquisa que priorizou a investigação de como instituições escolares distintas lidam com o conteúdo histórico prescrito para o ensino nas séries iniciais.

Foram selecionadas, como focos específicos de análise, duas escolas em diferentes cidades mineiras, selecionadas dentre os resultados públicos do Programa de Avaliação Educacional de Minas Gerais. A partir de então, cada instituição escolar foi estudada com o objetivo de auxiliar no entendimento de como diferentes quadros culturais interferem tanto na conformação das práticas escolares como no conhecimento histórico dos professores, o que não deixou de ter repercussões importantes para o desvelamento de aspectos que ficam obscurecidos em meio às estatísticas oficiais.

Ao priorizar a cultura urbana como foco de análise, a discussão relativa aos projetos de memória - e do esquecimento - projetou-se como tema privilegiado de reflexão e compreensão a respeito dos processos de constituição dos saberes docentes.

Palavras-chave: ensino de História, saberes docentes, cultura escolar, saber histórico escolar, Didática de História, Memória

ABSTRACT

MIRANDA, Sonia Regina. Under the sign of Memory: the historical knowledge of beginning school year teachers. Doctoral Thesis. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

This thesis seeks to contribute to the field of reflections concerning professors' knowledge and deepen the understanding on how different cultural scenarios interfere with the variability of the knowledge that professors without a specific field of study have regarding History.

Starting from a theoretical picture established due to authors who advocate the specificity of school knowledge, and particularly of the understanding that History taught in school configures a specific knowledge in its academic disciplinary matrix, the study led to a research that prioritized the inquiry of how distinct school institutions deal with the prescribed historical content for education in the initial school years.

Two schools in different cities in Minas Gerais were selected as specific foci of analysis, selected amongst the public results of the Programa de Avaliação da Educação de Minas Gerais. From that point on, each school institution was studied with the purpose of assisting in the understanding of how different cultural pictures interfere with the conformation of the school practices as well as in the historical knowledge of the professors, that didn't fail in leaving important repercussions for the unraveling of aspects that are overcast in official statistics.

When prioritizing the urban culture as focus of analysis, the discussion regarding the projects of memory - and the forgetfulness - was projected as privileged issue of reflection and understanding regarding the process of constituting teachers' knowledge.

Key words: The teaching of History, teacher's knowledge, school culture, historical knowledge in the school, History didactics, Memory

Tive a sorte, ao longo de minha formação profissional, de encontrar grandes professores, *mestres-escola* no sentido mais profundo do termo, que interferiram decisivamente em meu modo de ser educadora e historiadora. A eles dedico esse trabalho, com todo meu reconhecimento e reverência: Yara Braga dos Santos Reis — onde tudo começou —, Zezé Féres, Antônio Barbosa, Vera Mello Reis, Thereza Leite, Maria Bárbara Levy — *in memoriam* —, Eulália Lobo e Ernesta Zamboni.

À minha pequena Adriana, pela ressignificação da vida, com muito amor.



Agradecimentos

Escrever uma tese de doutorado não é uma tarefa simples, tampouco tranqüila para os nervos. Muitas vezes, a angústia da finalização, a impressão de que algo não vai bem ou as incertezas em relação aos caminhos escolhidos tomam conta da cabeça e do espírito e, nessa hora, encontrar alguém com quem compartilhar essas inseguranças é, sem dúvida, o melhor a fazer, em todos os sentidos. Por isso, a página de agradecimentos, que para muitos não passa de mera formalidade, para mim foi um dos momentos de maior entusiasmo e emoção, porque foi a hora de olhar para trás e reconhecer que, no meio de uma trajetória aparentemente solitária, estive junto com pessoas fundamentais, sem as quais este trabalho, talvez, não existisse ou tivesse muito mais problemas do que provavelmente terá aos olhos de quem o lerá pela primeira vez.

Eu não poderia deixar de começar pela Ernesta. Tarefa difícil essa, de falar - entre a razão e a emoção - a respeito de tudo o que ela tem significado para mim... Poderia começar agradecendo por aquilo que é usual em sua conduta e pelo que todos os seus orientandos agradecem sempre, cada um a seu modo e conforme um grau de intensidade: sua generosidade; sua capacidade de equilibrar raízes e asas e de favorecer a segurança em nossas liberdades de vôo; sua estrondosa - e porque não dizer, incomum - capacidade de respeitar o pensamento do outro sem querer impor sua própria forma de ver as coisas; sua forma afetiva, carinhosa e singela - sem arrogâncias acadêmicas - de andar ao lado de quem precisa e busca sua orientação, sem amarrar comandos ou estipular caminhos. Mas acho que, no fundo, se isso diz bastante coisa, não diz tudo o que eu gostaria. Por isso, prefiro continuar esse agradecimento contando uma pequena história.

Há pouco mais de 20 anos, quando eu ainda era uma jovenzinha estudante de graduação, no calor daquele entusiasmo típico de quem está começando a conhecer a vida universitária, fui a um Encontro Nacional de História. Era a

primeira viagem sozinha, o primeiro congresso. Lembro-me, perfeitamente, do momento em que entrei no ônibus em Juiz de Fora, do meu entusiasmo esfuziante ao chegar à cidade de Curitiba e ao local do encontro... Lá chegando, em meio a uma profusão de cursos, mesas redondas e conferências, me inscrevi em um curso sobre ensino de História, então ministrado pelas professoras Ernesta Zamboni e Elza Nadai. Era a minha primeira incursão por essa seara e me lembro muito bem de sua insistência, naquele momento, sobre a necessidade de se enveredar pela pesquisa em ensino de História de modo específico. Sua fala me deixou absolutamente seduzida e devo dizer, olhando para trás, que meu entusiasmo pela investigação sobre o saber histórico escolar nasceu, efetivamente, naquele momento. Desde então, seus combates em âmbito nacional - falados e escritos - em defesa da legitimidade da área de ensino de História como objeto lícito de pesquisa passaram a ser uma referência para minha reflexão profissional. Por isso, ter sido sua orientanda no Doutorado foi, para mim, além de um privilégio, uma enorme honra e a realização de um sonho antigo. Talvez por isso tenha nascido, dessa convivência mais recente, uma amizade e um respeito profundos, que certamente se manterão para sempre.

Outra tarefa complexa é agradecer ao professor Wenceslao Machado Oliveira Júnior, para mim, simplesmente Júnior. Seguramente, nada disso teria acontecido sem ele, ou, pelo menos, não neste momento. Felizmente, tenho o privilégio de tê-lo em minha vida há vários anos. Veio dele aquela esculhambação fundamental - que só os amigos têm o direito de dar - que me tirou do marasmo em que me encontrava e movimentou minha vida em menos de uma semana, a ponto de me mudar de mala e cuia para Campinas e resgatar várias coisas que andavam meio esquecidas. Também vieram dele diretrizes essenciais para acertar arestas que restavam entre o processo de qualificação e defesa. Dele vieram o colo afetivo nos momentos mais incertos, os almoços e jantares animadores, e muitas dicas que, de certo modo, ajudaram na conformação final deste trabalho.

Às vezes, a vida nos faz trombar com pessoas pelo caminho e nos damos conta de que elas se tornam tão importantes que temos a impressão de que vamos seguir juntas pela vida afora. Foi isso que aconteceu em relação à Sandra Regina Ferreira Oliveira, sem dúvida, a maior interlocutora diária deste trabalho. Com ela dividi contas telefônicas estrondosas, tristezas, alegrias e muitas horas de conversas e devaneios. Com ela compartilhei todas as minhas descobertas, dúvidas e decisões. A responsabilidade sobre tudo o que está aqui é minha, mas há muito da Sandra em todos os capítulos.

Com as aulas das professoras Vera Lúcia Sabongi De Rossi e Maria Carolina Galzerani, tive inúmeros momentos privilegiados de acesso a leituras, reflexões e discussões que, sem dúvida, foram fundamentais à construção de meu objeto.

Da professora Kátia Abud recebi uma leitura cuidadosa do texto original e importantes sugestões no momento da qualificação que, na medida das minhas possibilidades de entendimento, foram incorporadas nesta última versão.

Algumas sugestões de leitura particularmente relevantes durante a elaboração e finalização do trabalho vieram dos professores Lana Mara Siman, da UFMG e do meu queridíssimo amigo Eduardo Condé, da UFJF.

Serei eternamente grata aos meus colegas do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, da Faculdade de Educação da UFJF. Em tempos tenebrosos e sombrios, como os vividos pela Universidade pública nos últimos anos, ter a chance de fazer uma tese com liberação total das atividades acadêmicas e com uma bolsa de estudos concedida pela CAPES, em função dessa licença, é, sem dúvida, um privilégio para poucos e pressupõe uma grande dose de companheirismo e solidariedade. Além disso, devo agradecer, de modo especial, à amiga Déa Pernambuco, leitora de meus primeiros devaneios em termos de projeto, incentivadora constante.

Na Faculdade de Educação da UFJF, recebi, também, um enorme apoio de outra amiga, a professora Eleuza Barbosa, que me conduziu aos meandros reflexivos e práticos da Avaliação Educacional.

Do amigo Newton Barbosa de Castro vieram dicas e esclarecimentos importantes para a tessitura do capítulo 2, que apresenta ao leitor os cenários da pesquisa.

Ao meu primo Marcos Henrique Miranda e à Carina Martins Costa - uma das ex-alunas de quem mais me orgulho e grande promessa para a área de pesquisa em ensino de História - agradeço o especial apoio no momento de impressão, respectivamente, dos originais para qualificação e para a defesa, bem como as muitas conversas relativas à condução da pesquisa.

À minha irmã Vera Lucia Miranda, agradeço sua paciência de Jó durante o processo cuidadoso, profissional e carinhoso de revisão de todos os textos originais desta tese. Tenho certeza de que nosso pai deve estar orgulhoso e feliz ao ver essa nossa parceria, onde quer que ele esteja.

Os dois anos de vida campineiros teriam sido bem mais difíceis e dolorosos se não fosse o apoio carinhoso e amigo da Dona Ildes e sua família; da Cida, Roberto, Bibi e Felipe; da Débora, René e Bárbara; e da Jacqueline, que tantas vezes me ajudou a sair do casulo em que nos metemos no processo de doutoramento e aterrissar naquilo que era essencial para minha filha Adriana. Um agradecimento especial deve ser feito ao Dag Mendonça Lima que, ao buscar carinhosamente um pouso para minha residência campineira, acabou por propiciar essa rede de relações. Também não posso me esquecer da Nadir, funcionária da Secretaria da Pós-graduação da FE/UNICAMP que, com seu bom humor permanente, sempre encontra disposição para ajudar e atender com seriedade e atenção aqueles que a procuram.

Durante o processo de pesquisa nas cidades mineiras, três pessoas foram muito importantes, não só pelo seu apoio carinhoso e acolhida, como também pelas dicas esclarecedoras para a composição dos meus cenários: minha querida prima Cleuza, Stael e Jorge Prata. Além disso, me vejo impedida, pelas razões expostas no trabalho, de nomear as professoras e os professores que aceitaram compartilhar comigo suas idéias, visões de mundo, angústias e sofrimentos. Sem eles, este trabalho teria virado outra coisa, com um grau significativamente inferior de humanidade e com grandes chances de virar um monte de papéis socialmente inúteis e desnecessários.

De minha mãe Floriza, recebi todo o apoio objetivo - diário e silencioso - em relação às questões práticas da vida cotidiana que, se não resolvidas, inviabilizariam praticamente tudo.

À minha querida filha Adriana, sem dúvida razão maior de tudo e coisa mais importante da vida, tenho que agradecer as inúmeras horas privadas de brincadeiras, histórias, convivência e a precoce compreensão do que representava todo este investimento. Os ônus desta minha empreitada começaram a ser percebidos quando ela ainda era praticamente um bebê - aos dois anos - quando repetia, às vezes, que, quando fosse grande, iria fazer doutorado igual à mamãe, estudar muito e brincar pouco. Espero que tenhamos a chance de resgatar um pouquinho do que se passou e, a partir de agora, possamos desligar o computador e brincar de tudo o que não brincamos nesses últimos anos.

Índice

| | |
|---|-----|
| Introdução: notas sobre um percurso de pesquisa | 1 |
| Capítulo 1 - Horizontes e fronteiras teóricas na pesquisa sobre o saber histórico escolar..... | 17 |
| Capítulo 2 - Convite a uma viagem | 81 |
| Capítulo 3 - Unidade na diversidade: o saber histórico escolar a partir das similaridades entre instituições e habitus..... | 105 |
| Capítulo 4 - Singularidades: culturas urbanas, saberes docentes e conhecimento histórico. | 133 |
| Considerações finais | 165 |
| Bibliografia | 171 |

Anexos

| | |
|--|------|
| 1. Questionário básico utilizado nas entrevistas | III |
| 2. Itens do SIMAVE utilizados no teste com professores | XV |
| 3. Descrição dos itens e resultados comparativos | XLIX |
| 4. Desempenho comparativo das escolas em relação à tabela de proficiência do Programa de Avaliação de Minas Gerais | LIII |

Introdução: notas sobre um percurso de pesquisa

"Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? E, para essa transformação, para esse alívio, contamos com outra coisa a não ser com os restos desordenados das histórias recebidas? Cada um tem a sua lista; por exemplo: abaixo [O velho regime, etc.] céu, amor, progresso, destino, revolução, inferno, ciência, liberdade, história, justiça, pecado, moral, raça, virtude, começo, vida, consciência, verdade, viva, vingança, cultura, infância, responsabilidade, arte, saída, deus, nada, remorso, alma, compromisso, eternidade, eu. E cada um dispõe, também, de uma série de tramas nas quais as entrelaça de modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu".

Jorge Larrosa

Podemos dizer que existe, atualmente, nos debates acerca do ensino de História, um razoável grau de intersubjetividade quanto à necessidade de se considerar o desenvolvimento cognitivo e as condições de apreensão dos conceitos históricos - dotados de alto grau de abstração - por parte dos alunos. Muitos são os autores que advogam que o trabalho didático deve buscar aprofundar condições que garantam uma aprendizagem conceitual efetiva, bem como o desenvolvimento dos mecanismos que levem o aluno à construção gradativa da temporalidade, das possibilidades de compreensão da explicação histórica e do manejo de métodos que caracterizam o procedimento histórico. Se avaliarmos a produção didática mais recente destinada ao ensino fundamental, por exemplo, veremos que tais noções vêm ocupando um lugar comum nos discursos explicitados no material destinado aos professores e uma ferramenta que se apresenta como selo de qualidade, seja

sob a égide do construtivismo piagetiano, do sócio-construtivismo ou da propalada interdisciplinaridade. Para tanto, deve-se levar em consideração, nas atividades de ensino, a seleção de conteúdos, o enfoque a ser apresentado para os alunos, suas capacidades cognitivas e os métodos de ensino e, nesse sentido, cabe aos professores a busca das possibilidades de trabalho mais adequadas às suas realidades escolares. Quanto a tais prerrogativas, nada a obstar. Na verdade, nenhum de nós, educadores e/ou pesquisadores da Educação, discorda de tais perspectivas como norteadoras de uma prática pedagógica socialmente comprometida.

No entanto, poucas vezes toca-se em uma questão essencial: como esse professor, a quem cabe a tarefa de conduzir os alunos a uma aprendizagem efetiva, compreende e manipula os conceitos históricos tal como aparecem na educação formal e não formal, sobretudo na mídia e nos materiais que advêm da indústria cultural? Que elementos interferem e modificam suas possibilidades de proceder a uma explicação histórica inteligível e que faça sentido para ele, professor? Como esse professor, particularmente aquela professora que atua nas séries iniciais, organiza o conhecimento histórico por ela recebido de diversas fontes e por diferentes artefatos da indústria cultural? Que relações se estabelecem entre a visão de História, passado e verdade dessa professora e os diferentes paradigmas de explicação histórica? Em suma, quais as bases fundamentais que organizam o conhecimento histórico do professor, sobre as quais ele constrói sua prática pedagógica?

Em certa medida, é a partir desse conjunto de questões que esse trabalho foi gestado e construído e, na busca de respostas, foram muitos caminhos e reveses até a chegada nesta formatação final - ou "menos provisória" - que ora se apresenta.

Por volta de 1930, Marc Bloch (1997), ao discutir a epistemologia do conhecimento histórico, já anunciava um princípio que, comumente, nos dias de hoje, acompanha todos aqueles que se aventuram pelos campos do conhecimento. "O espetáculo da investigação, com seus sucessos e reveses, raramente enfastia. A coisa passada é que provoca frieza e tédio", dizia Bloch. O caminho da investigação é, freqüentemente, mais rico que o resultado da pesquisa e o conhecimento que dela advém e se institui. Nesse percurso solitário, cruzam-se inúmeras vozes, estabelecem-se campos de descobertas, processam-se escolhas, evidenciam-se exclusões, abrem-se horizontes para a renovação teórica e para a ampliação dos olhares possíveis sobre um determinado objeto. Articula-se, portanto, a pesquisa, em uma trajetória marcada por avanços, recuos e mudanças de rota que facilmente se perdem no resultado final, mas que são, na realidade, o fruto mais rico da caminhada.

Nesse sentido, este texto introdutório busca trazer alguns elementos que permitam compartilhar minha trajetória reflexiva, debulhando publicamente minha lista de inquietudes, "desfazendo para me fazer", como nos diz Larrosa, esclarecendo a trama que se encontra por trás das histórias que conferem sentido às minhas dúvidas, meus estranhamentos, historicizando os meus momentos particulares que configuraram decisões, escolhas, *insights*, e explicando as razões das opções, recortes e exclusões no processo de construção da tese de doutoramento relativa ao saber histórico escolar, sob orientação da prof^a Dr^a. Ernesta Zamboni.

Em primeiro lugar, cabe dizer que, como em boa parte dos casos, o processo de constituição do meu objeto é muito anterior ao meu ingresso no doutorado e tem relação direta com a minha trajetória como professora de Didática e Prática de Ensino de História. Frequentemente, eu me via mobilizada - em minha ação cotidiana na Universidade Federal de Juiz de Fora e em experiências com formação continuada de professores na Zona da Mata mineira e no Campo das Vertentes - frente a circunstâncias de 'ausência de domínio', por parte de professores que cursavam Graduação e não tinham formação específica na área de História, de determinadas categorias explicativas e conceitos que envolvem a temporalidade, essenciais à formação do pensamento histórico. Comecei a me dar conta, em sala de aula e em atividades de orientação de pesquisa de iniciação científica, que um número significativo de alunos, sobretudo do curso de Pedagogia, tinha problemas em relação à compreensão do tempo, não conseguia identificar nenhum sentido valorativo no conhecimento histórico, desvalorizava as operações de memória individual e coletiva e, grosso modo, operava com categorias de análise histórica que remontavam ao momento de instituição do saber histórico escolar como ferramenta de controle social e de constituição de identidades nacionais. A percepção daquelas professoras a respeito da História era emblemática e constantemente evocava as circunstâncias políticas de produção de um tipo de memória, e, conseqüentemente, de vários apagamentos e esquecimentos, e não o conhecimento histórico em sua dimensão formativa propriamente dita, o que, na maior parte dos casos, apresentava-se, preliminarmente, como uma forma de "ausência" em termos de um saber academicamente legitimado, se considerarmos as perspectivas de Lyotard (1998) a respeito dos processos de legitimação do saber científico. Além disso, um discurso hegemônico a respeito da necessidade de conferir prioridade ao domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas sempre se projetava, com esses professores, como uma justificativa aparentemente sólida para deslocar a reflexão a respeito da História e do tempo na escola básica para segundo plano.

Certa vez, em um desses contextos de formação, durante o ano de 1999, chamou-me especialmente a atenção a observação de uma escola destinada à educação infantil e a séries iniciais do ensino fundamental, em cuja porta de entrada havia um grande mural, confeccionado pela supervisora e pelas professoras às vésperas do feriado de 7 de setembro. No mural, destacava-se um quadro verde, cheio de lacinhos em fita verde e amarela e um grande soldado solitário, risonho, forte e altivo, carregando nas mãos o mapa do Brasil feito em papel colorido. Em cima da imagem, a frase convocando todos os observadores: "Brasil, precisamos amá-lo!". Ao lado da frase, um cartão destacando a palavra "soldado". Inúmeras situações similares a essa me chamaram a atenção no tocante à organização do espaço escolar e servem para nos conduzir à compreensão de relações de permanência com uma escola criada na esteira do advento da modernidade, isto é, como instituição normatizadora por excelência e que, nesse sentido, exerce importantes funções ligadas à homogeneização de práticas e valores e, por essa razão, converteu-se, desde o século XIX, em símbolo da nova civilização. (NUNES, 2000). O efeito homogeneizador dessa escola - ainda que transformada em relação ao contexto histórico do século XIX ou dos governos militares - e o seu papel de transmissora de valores e ideologias transcendem a dimensão da ação educativa e dos currículos prescritos, atingindo múltiplas faces da organização do espaço e do tempo escolares. O espaço, a construção, a ordenação dos tempos, a decoração, as rotinas escolares, as festividades constituem importantes programas educativos e são poderosas ferramentas de formação de subjetividades. (BERRIO, 2000; FRAGO e ESCOLANO, 1998).

Um estudo-piloto realizado no ano de 2000, através de um survey com 146 professores das séries iniciais, serviu para referendar uma tendência inicial que me levava a esse cenário de um aparente "não saber". Naquele momento, os professores foram entrevistados com o intuito de verificar os principais elementos de cultura e representação histórica, bem como algumas dimensões conceituais no que se refere às categorias de espaço e tempo. Trabalhando com um questionário estruturado, foi possível verificar, em primeiro lugar, o impacto de alguns mecanismos de reprodução de uma concepção de história tradicional através de elementos do discurso e da prática docentes.

Aquela pesquisa verificou, por um lado, uma notável ênfase, na fala dos professores, sobre a importância do estudo da História considerando-se a "formação do cidadão" e do raciocínio "crítico" em um sentido genérico e destituído de qualquer referencial contextualizador que pudesse promover a transformação

do "cidadão súdito" em "cidadão participante", conforme expressão de Christian Lavige (1999). No entanto, quando questionados, a partir de uma série dada de imagens relacionadas a dimensões diversas da realidade e, portanto, vários objetos possíveis do conhecimento histórico, majoritariamente despontaram como elementos válidos, como objetos da história, somente aqueles estritamente vinculados a um passado heróico. Nesse sentido, a propalada crítica deslocava-se para um plano menos relevante do ponto de vista da base de pensamento docente. Foi possível constatar, como conclusão mais significativa, que História e Geografia apresentam-se, freqüentemente, na fala dos docentes, como campos epistemológicos opostos, cabendo à História o estudo estrito de um passado que não se relaciona com o presente e à Geografia o estudo do meio físico.

Posso dizer que meu projeto inicial de tese, aprovado em 2001 pela UNICAMP - Tempo, memória e conhecimento histórico entre professores das séries iniciais - nasceu dessa investigação preliminar e era o mesmo de hoje, porém pensado a partir de perspectivas sensivelmente distintas.

Reflexões iniciais acerca do saber histórico em forte consonância com uma matriz piagetiana (Piaget, [s.d] e 1998) quanto à compreensão da construção da temporalidade e com uma transposição apenas parcial daquilo que envolvia a discussão a respeito de saberes e competências cognitivas vinculadas à aprendizagem e, conseqüentemente, ao ato de ensinar, reforçavam, em certa medida, um cenário opositivo entre "saber" e "não saber", "conhecimento e erro". Por esta razão, eu me referia, naquele momento, à necessidade de discutir '*a elaboração cognitiva*' e a natureza das noções construídas por parte dos professores das séries iniciais sobre o tempo, memória e história, o que facilmente me conduziria às armadilhas do *mentalismo*, problema que Tardif apontou como sendo a redução desse saber a processos mentais cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, seja ela situada no plano das representações, seja pensada enquanto crenças, imagens ou esquemas mentais (Tardif, 2002). Nesse sentido, a tentativa de elucidar a compreensão dos professores deparava, inevitavelmente, um viés analítico que compreendia a construção da temporalidade exclusivamente a partir de um enfoque meramente subjetivo e, portanto, como uma questão de um processo cognitivo compreendido, ainda que de modo indireto e pouco consciente, como supostamente "incompleto". Além do mais, investigar aquilo que seriam "noções espontâneas" verificadas entre professores das séries iniciais representaria subestimar o fato de que as concepções hegemônicas a respeito do tempo, História e memória são construções históricas fortemente vinculadas às estruturas de po-

der e à formação de processos identitários, conforme nos fora demonstrado por Elias (1998), Furet [s.d], Hobsbawm (1984 e 1998), Norá (1997) e Fontana (1998), dentre outros. Trata-se, portanto, de construções que transcendem a dimensão subjetiva e envolvem programas educativos que vão além da unidade escolar, mas que se reproduzem e se reatualizam continuamente nesse espaço.

Por outro lado, logo no primeiro ano de curso, quando meu horizonte de referências teóricas se ampliava, eu participei diretamente da coordenação de um trabalho de grande porte na área de políticas públicas para a educação: a avaliação educacional do Estado de Minas Gerais - SIMAVE. Esse trabalho acabaria por exercer um efeito profundo na (re) definição do meu objeto e dos eixos da pesquisa, tendo em vista que tanto os seus instrumentos quanto os resultados dele advindos serviram como elementos estruturantes dos problemas e de categorias de análise que conduziram a pesquisa.

Proposto como um programa estruturante da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com o propósito de gerar informações estratégicas capazes de movimentar os espaços e agentes escolares, o SIMAVE insere-se em um contexto de reformulações na experiência de avaliação educacional da rede pública de Minas Gerais, uma das mais antigas do movimento mais recente de avaliação de sistemas educacionais no Brasil e que remonta ao início dos anos 90 (Franco e Bonamino, 2001).

O programa gerou um grande volume de informações relativas ao desempenho da rede pública escolar do Estado, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. A amplitude dessas informações justificou-se pelo fato de esse programa ter sido organizado em base não amostral e como uma alternativa metodológica ao SAEB, executado pelo Ministério da Educação/INEP. Desse modo, toda a população escolar da rede estadual de todos os municípios mineiros foi submetida à avaliação, embora tanto o SAEB como o SIMAVE tenham se organizado com base em uma metodologia estatística sustentada em estudos de psicometria e na chamada TRI - Teoria de Resposta ao Item¹. Tais informações de base quantitativa a respeito da realidade escolar de Minas Gerais serviram para indicar diferentes cenários que projetavam cir-

¹ Para maiores detalhamentos a respeito de aspectos específicos relativos à metodologia estatística ver VALLE, Rachel. Teoria de resposta ao item. Dissertação de Mestrado, USP, 1999. Para breves discussões a respeito da TRI ver FRANCO, Creso.(org.) Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre, Artmed, 2001.

cunståncias de sucesso e fracasso escolar. Os dados publicados para as escolas e Superintendências Regionais de Ensino informavam, para o total de municíprios mineiros e para o contingente de aproximadamente 500.000 estudantes investigados, tendências gerais, médias estatísticas, resultados detalhados por Estado, Superintendência Regional de Ensino, Município e Escola. Para cada uma das disciplinas avaliadas foram construídas escalas de proficiência com base na TRI, nas quais as escolas poderiam observar sua posição média em relação ao conjunto dos resultados elaborados e divulgados publicamente. Para todas as disciplinas foram elaborados boletins pedagógicos analíticos e distribuídos para as escolas por intermédio das diversas superintendências regionais de ensino.

Não pretendo discutir, aqui, aqueles resultados, tendo em vista que isso já fora objeto de publicações anteriores², mas apontar o processo de construção de meu objeto de tese a partir de problemas de investigação que despontaram de modo vinculado àquela experiência.

Naquele cenário de profusão de médias quantitativas e faixas de proficiência, saltou-me aos olhos, além do baixo rendimento global, expresso pela concentração de cerca de 40% do total da população investigada em uma faixa considerada como **crítica**, uma enorme diversidade regional, iluminada pelos números díspares, evidenciados pelos resultados que eram então tornados públicos. Por trás dessa diversidade despontavam, indiretamente, cenários de fracasso e sucesso de unidades escolares que indicavam, para o conjunto investigado, uma grande disparidade, em termos de rendimento escolar e níveis de proficiência, no Estado de Minas Gerais. Evidenciava-se, claramente, aquilo que Forquin aponta como sendo um dos principais paradoxos da "democratização-massificação do ensino" (2002).

Na verdade, a discussão de questões pedagógicas, cognitivas e curriculares a partir de resultados de processos institucionais de avaliação nos coloca, frequentemente, em encruzilhadas epistemológicas difíceis de serem transpostas e que acabam por reduzir os efeitos diagnósticos e analíticos dos resultados auferidos. Por um lado, há aquilo que já fora adequadamente apontado por Michel

² Para o caso da área de História ver MIRANDA, Sonia Regina (org). **Boletim Pedagógico de Ciências Humanas**. CAED/UFJF, 2002; Idem. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi & ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem**. Campinas, Alínea, 2003; Idem. O que significa educar para a compreensão da História? Revista História e Ensino. N. 9, Londrina, 2003.

de Certeau (1995 e 1996) e Lahire (1997) quanto à validade das estatísticas globais: os números costumam mascarar as práticas nascidas da experiência, os usos e a vida real. Com as estatísticas, freqüentemente apagam-se experiências subjetivas, resistências, espaços de criação e diferentes formas de fazer. Por trás dos números, esvaziam-se os casos individuais de sua significação, em meio a médias globais silenciadoras da riqueza inerente às práticas particulares e às "maneiras de usar", para utilizar uma expressão veiculada por Certeau.

Por outro lado, a desconsideração desses dados, gerados sob a égide dos métodos estatísticos e de políticas públicas homogeneizadoras, leva-nos, freqüentemente, a ignorar o fato de que avaliação e exame não significam a mesma coisa e que é preciso avaliar para conhecer. Ao comentar a redução do interesse investigativo por questões didático-pedagógicas ligadas à qualidade da aprendizagem dos alunos, José Carlos Libâneo (2000, p. 18) destaca, convenientemente, nesse cenário ambíguo, que freqüentemente "se questionam eventuais distanciamentos de temas do campo da didática e das metodologias específicas e das ações concretas de melhora da qualidade da atuação docente, deixando para segundo plano os processos de ensino e aprendizagem que correspondem, afinal de contas, ao nuclear do exercício profissional de professores." Desse modo, muitas vezes ignoram-se elementos reais vinculados à realidade escolar e à qualidade do ensino público nacional. Além disso, os estudos realizados em bases quantitativas, ao apontarem e localizarem problemas nem sempre perceptíveis em sua dimensão global, têm inequívoca validade para a formulação de políticas públicas para a educação e, nesse sentido, devem ser acompanhados pela pesquisa educacional, sob o risco de se aumentar cada vez mais a cisão entre essas duas dimensões - política e pesquisa. Não se trata, aqui, de professar as medidas avaliativas e de certificação como portadoras de uma validade inexorável, mas como elementos cujas informações geradas podem servir como indicadores - **evidências**, no sentido atribuído por Thompson (1981) - de um cenário mais amplo que pode se transformar em objeto de reflexão particularizada nas diferentes realidades escolares.

E qual era a maior evidência que se apresentava, naquele contexto, como artífice de uma investigação politicamente necessária? A existência de bons e maus desempenhos que precisavam ser devolvidos aos seus contextos reais e, portanto, relativizados quanto aos seus potenciais taxonômicos.

A observação dos resultados globais do programa de avaliação de Minas Gerais me levou à percepção da existência de grandes diferenças de desempenho,

considerando-se distintas unidades escolares, mas também serviu para indicar algumas peculiaridades projetadas em função de diferentes cenários urbanos. Se tomarmos o recorte urbano como referência, é possível identificar cidades em que os resultados apontam para um cenário global de bom desempenho escolar, avançando da faixa intermediária à faixa satisfatória, e outras que, em seu conjunto, não superam uma faixa designada, de modo genérico, como crítica. Em várias circunstâncias é possível observar, a partir de uma varredura por municípios, algumas tendências gerais que aglutinam os resultados de diversas escolas de um mesmo lugar. Tal regularidade se apresentou como um elemento potencial de investigação. Afinal, o que poderia estar por trás de uma tendência manifesta de predomínio de uma dada faixa de proficiência em escolas estaduais de um município inteiro? Portanto, a observação e o questionamento dos resultados globais projetou um novo tema para investigação: de que maneira a diversidade de resultados seria reveladora de diferenças efetivas na organização dos saberes docentes no tocante ao conhecimento histórico?

Além disso, se a perspectiva política central inerente aos programas institucionais de avaliação é a focalização de diferenças no sistema de ensino, sua decorrência principal é a transferência de tais diferenças para um cenário de informação-ação do professor. Pelo menos é isso que encontramos, comumente, nos discursos dos gestores de sistemas educacionais, quando há referência ao binômio avaliação x qualificação docente. Assumindo-se tal padrão como válido, do ponto de vista da política educacional, seria lógico supor, a partir de um modelo hipotético, que existe uma relação direta e inexorável entre o desempenho escolar institucional, a profundidade da ação-informação do professor e a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Assim, médias quantitativas maiores estariam, supostamente, vinculadas a um tratamento qualitativamente superior dos conteúdos avaliados. Portanto, a questão necessária a ser respondida é: a análise concreta de diferentes circunstâncias escolares, opostas do ponto de vista do rendimento escolar, sustenta tal perspectiva ensejada pelas estatísticas globais? Bons e maus desempenhos escolares podem revelar, efetivamente, trabalhos pedagógicos distintos sob o prisma teórico-metodológico? Desempenhos opostos servem como justificativas embasadas para ações e discursos de hierarquização das instituições? Em outras palavras, em que medida podemos confiar nas estatísticas, quando discutimos a natureza do trabalho histórico presente no espaço escolar?

Tais fatos ampliaram a necessidade posta de buscar estabelecer relações

compreensivas entre o ambiente escolar e os cenários culturais que circundam as instituições, com a perspectiva de encontrar nexos mais claros entre História ensinada e diferentes cenários articuladores de memória e, a partir de então, validar ou não a associação aparentemente lógica entre bom desempenho escolar e pertinência teórico-metodológica do trabalho desenvolvido com a História nas séries iniciais.

Portanto, cabe aqui explicitar que esta pesquisa constituiu-se na interseção entre um caminho anterior de investigação e os problemas de uma outra pesquisa que tangenciaria aquele percurso inicial e, portanto, configurou-se como um processo de síntese de dois movimentos que se associam, mas que são independentes. Do SIMAVE vieram os instrumentos de investigação e os caminhos para escolha dos espaços a serem pesquisados - um dentre os melhores resultados e outro dentre os piores, já que o intuito era dialogar com as evidências (anexo 4) - bem como todo o percurso reflexivo acerca daquilo que seriam os elementos constitutivos essenciais do saber histórico escolar.

Interessava-me, sobretudo, ultrapassar o sentido atribuído à formação do professor em cenários avaliativos, onde freqüentemente se resvala para a superestimação dos resultados e graus de proficiência dos alunos e, conseqüentemente, resume-se o professor ao necessário domínio de conteúdos e técnicas de ensino. Para tanto, optei pela imersão em duas escolas que se inserissem nos perfis que se apresentavam na polarização entre bom e mau desempenho.

Se compararmos a escala geral de proficiência construída em função dos resultados gerais do SIMAVE, composta a partir dos desempenhos dos estudantes individualmente, e as faixas médias das instituições, é possível identificar um bloco de escolas que apresentam os piores resultados auferidos na avaliação e se situam, portanto, dentro daquilo que se convencionou designar como "faixa crítica", isto é, na faixa de proficiência situada abaixo do escore de 200 pontos. Isso significa falar em um fraco desempenho institucional e um quadro de hipotético "fracasso escolar". Pode-se dizer, pela observação dos dados, que há uma tendência geral de concentração dessas escolas na região centro-norte de Minas Gerais, embora esse perfil se apresente de modo diluído por outras regiões, em menor proporção.

Algumas superintendências de ensino localizadas na região Norte do estado reúnem, juntas, mais de 55% dos resultados mais baixos auferidos, do ponto de vista institucional, referentes a 185 escolas que concentram 15% do total da popu-

lação investigada. As médias mais baixas não se restringem, contudo, somente à região Norte do estado; aparecem dispersas, em concentrações menores, também pelas regiões Metropolitana, Centro-Sul, Triângulo Mineiro e Zona da Mata.

Tendo em vista a necessária questão da viabilidade operacional e financeira da pesquisa, a proximidade geográfica em relação a Juiz de Fora não poderia deixar de ser considerada e, por essa razão, as escolas escolhidas situam-se na região da Zona da mata mineira. No primeiro caso, a opção recaiu em uma escola bastante peculiar: fora a única situação em que uma só escola avaliada respondia pela totalidade da oferta de vagas no ensino fundamental e médio em um município inteiro, em um cenário urbano, porém fortemente atrelado a uma base sócio-econômica rural.

No pólo oposto da escala classificatória entre as instituições, é possível identificar um conjunto de escolas cuja pontuação nos testes as posiciona em uma faixa de proficiência mais elevada, em uma situação bem próxima a um quadro estatisticamente validado como "suficiente", isto é, na faixa de 230-240 pontos. Esse bloco de escolas alocadas dentro de uma faixa suficiente corresponde a quase 30% das instituições focalizadas no teste e pulveriza-se pelas regiões Metropolitana, Centro-Sul, Mata- Vertentes e Triângulo, com menor incidência na região Norte.

Considerando-se o primeiro recorte, selecionado dentre os resultados mais baixos, optei pela não consideração de seu extremo oposto, isto é, as escolas classificadas dentro dos "melhores desempenhos" - e, portanto, das escolas situadas numa faixa de proficiência mais alta, fundamentalmente porque esse cenário é absolutamente residual em relação ao conjunto investigado, isto é, somente 41 casos institucionais no estado inteiro, o que corresponde a 2% do total de escolas. Nesse caso, além de restringir a reflexão a circunstâncias rigorosamente excepcionais, o risco de consolidar a oposição entre bom e mau desempenho seria efetivo. Assim, a opção metodológica assumida foi a de trabalhar com níveis medianos, porém mais regulares e, portanto, mais próximos a tendências comumente percebidas na rede pública de ensino.

Tendo em vista minha inserção profissional na UFJF, poderia ter optado por restringir minha investigação a uma das instituições de Juiz de Fora, e essa hipótese chegou a ser considerada em um primeiro momento. No entanto, considerando-se o perfil de formação selecionado a priori - isto é, professores sem formação específica - interessava-me discutir os casos em que tal formação não tivesse relação direta com centros públicos de formação inicial e continuada, o

que excluía todas aquelas cidades dotadas de universidades públicas. Mais uma vez, tal opção me aproximaria daquilo que tende a ser mais global e recorrente, em termos da oferta educacional pública no estado. A orientação impressa pela leitura de Elias (2000), no sentido de buscar um recorte micro que me remetesse, sistematicamente, a uma figuração mais global me perseguia e me mobilizava intensamente.

Tendo em vista a opção de recorte geográfico circunscrita à Zona da Mata/Vertentes, restavam-me, portanto, cinco alternativas em termos de superintendências regionais de ensino que apresentassem escolas dentro do perfil selecionado. Uma verificação mais cuidadosa de cada uma das escolas inseridas nesse grupo me conduziu a uma circunstância particular, que chamou a atenção em relação às demais cidades: a notável regularidade nas médias de todas as escolas investigadas no município inteiro, o que, tendencialmente, projetou para investigação aquilo que se situava, desde o início, no escopo desta pesquisa: a questão da especificidade cultural do lugar. O que poderia estar por trás dessa tendência geral? Essa era uma questão que, somada àquela posta anteriormente - o que existe, realmente, por trás das disparidades numéricas - exigiria uma investigação qualitativa para ser respondida.

A preocupação central foi, exatamente, priorizar esse quadro mais geral, experimentado pela maior parte da população, e não as circunstâncias de excepcionalidades. Assim, na escolha dos casos, foi estabelecida uma mescla de critérios, envolvendo regularidades e dissonâncias, sob diferentes perspectivas, mas que, de um modo geral, foram associados, na tentativa de compreender, com um olhar a partir do micro, elementos que se reproduzem, em grande medida, na maior parte da realidade educacional.

Duas cidades, duas escolas, duas faixas de proficiência qualitativamente distintas, a se considerar as escalas de análise. Qual será a distância pedagógica real entre esses dois extremos no tocante à História ensinada? Que elementos podem se situar como explicativos no caminho que vai de uma faixa a outra? Como os professores de cada um desses pólos compreendem essa área de saber e como atuam na escolarização de seus alunos? Será possível identificar diferenças qualitativas reais entre um pólo e outro e, em caso positivo, como tais diferenças se associam aos distintos cenários de cultura? Cabe, portanto, na tarefa de pesquisa constituída sob o cenário global de reflexão das relações entre História e saber histórico escolar, depreender as relações possíveis entre o desempenho diferencial das instituições, as circunstâncias culturais e urbanas distintas e

o conhecimento do professor. E, nesse contexto, uma pergunta que precisa ser respondida é: o bom desempenho institucional associa-se a uma qualidade "superior" do professor em relação aos elementos estruturantes do saber histórico escolar?

Para responder a essas perguntas e sair dos números, foram necessárias viagens, inúmeras horas de entrevistas com professores, diretores, supervisores educacionais, habitantes dos lugares, imersão em suas rotinas, conversas na sala dos professores, leitura dos cadernos dos alunos, observação dos cartazes, murais, atividades extras realizadas pelos alunos, enfim, uma exploração "indiciária" da cidade e das escolas, por assim dizer, tal como nos sugere Ginzburg (1989). O eixo da investigação centrou-se em um questionário semi-estruturado, composto por três componentes básicos: histórias de vida, reflexões sobre a prática e sobre a História e redirecionamento dos testes do SIMAVE.

A pesquisa de campo estruturou-se a partir da associação entre observação participante, questionários semi-estruturados (Anexo 1) e diálogo livre. Tentou verificar o ambiente educativo global da escola, o espaço escolar, as rotinas da escola, os cadernos dos alunos, a biblioteca, os cartazes nos corredores, o comportamento dos alunos, os horários. Foram muitas as situações em que uma conversa no cafezinho, com os funcionários da secretaria, durante o intervalo, na sala dos professores, na cozinha, com as merendeiras, ou na saída da escola, durante uma caminhada com as professoras, ou mesmo em visitas às suas casas, apontavam-me informações essenciais à montagem de um quadro compreensivo maior.

De situações informais externas à entrevista surgiam, muitas vezes, as peças que faltavam para conferir inteligibilidade às circunstâncias apontadas, o que nem sempre era compreendido à primeira vista. Nesse sentido, a opção pela elaboração de narrativas que foram utilizadas na composição dos capítulos justifica-se pela possibilidade de ordenar os acontecimentos em uma descrição criativa, cujo sentido é dado por mim, observadora, e não pelo sujeito descrito. Trata-se, portanto, de uma forma que traz, em si, uma reinterpretação das realidades observáveis e não um mero relato descritivo (Huberman, 1995). Uma experiência, de certo modo, social, de resgate da subjetividade do narrador (Benjamin, 1987c).

Definitivamente, eu não poderia apagar o passado e desconsiderar o papel que o SIMAVE assumiu na constituição de minha reflexão acerca do saber histórico escolar e enquanto processo que foi capaz de produzir indicadores a respeito do

pensamento histórico dos alunos da rede pública de ensino de um dos maiores estados da federação. Nesse sentido, alguns dos instrumentos elaborados para avaliação dos alunos apresentaram-se como portadores de grande riqueza para investigar saberes docentes em circunstâncias culturais definidas. Assim, foram selecionados itens dentre aqueles aplicados aos alunos nas diferentes fases do processo de avaliação (Anexo 2). Cada professor entrevistado foi apresentado a uma seleção de questões. Durante a entrevista, o professor lia o item e apresentava suas opiniões, discordâncias, comentava aquilo que, do seu ponto de vista, constituía sua relevância e, em um determinado momento, eu lhe perguntava qual (is) alternativa (s) ele marcaria se tivesse que respondê-lo. A seleção de tais questões priorizou seu agrupamento em cinco eixos básicos de categorização: **domínio de métodos e compreensão do procedimento histórico; percepção da historicidade; compreensão da temporalidade; operações de datação; e cidadania.** A possibilidade de discutir, com o professor que assistiu à aplicação dos testes, as questões às quais ele não teve acesso, por força da condução do programa, ensejou situações de diálogo muito ricas, além de ter funcionado como um eixo importante de compreensão a respeito do conhecimento histórico dos professores e das circunstâncias de variabilidade desse conhecimento.

Para análise dos resultados em relação aos desempenhos docentes, procurei me basear na categorização proposta por Lee e Ashby (2000) e Barca (2000) em relação à ordenação e leitura das respostas, ainda que aqueles trabalhos tenham se dedicado à investigação com alunos. Dessa forma, houve uma seleção de quatro tipos de respostas - resposta correta, não-resposta, identificação aproximativa, resposta errada -, cada qual ordenado pelos eixos de categorização indicados acima, a partir dos quais se distribuiu o teste específico dos professores.

Existem, a princípio, duas possibilidades de agrupamento e leitura dos resultados obtidos: por um lado, é possível pensar nos desempenhos do ponto de vista individual, ainda que mantendo o agrupamento por instituição e/ou cidade, e por outro, o desempenho institucional, a partir do qual é possível enxergar aspectos mais marcantes e que se associam, efetivamente, a contextos culturais maiores.

Para chegar ao índice individual, o teste de cada professor foi pensado como um teste independente e, nesse sentido, foram identificados os números de circunstâncias de erro, acerto, identificação aproximativa e absenteísmo. O índice de acerto foi definido a partir do cálculo da diferença entre o número de acertos, de um lado, e o número de erros e absenteísmo, somados de outro lado. Nesse caso, foi possível chegar a um cenário de grande diversidade interna entre

as próprias instituições, no qual se depreende a existência de grandes desequilíbrios e diferenças de perspectivas em relação ao conhecimento histórico entre os professores de uma mesma instituição.

Ao deslocar nosso olhar do desempenho individual para os resultados globais e temáticos, agrupados por instituição, os dados ganham, sem dúvida, outra amplitude e nos permitem alçar vãos mais interessantes quanto ao entendimento de filigranas envolvidas no processo de organização dos saberes docentes que, sem dúvida, precisam de explicação.

Quando enfocamos a unidade escolar de modo específico, a diversidade e a pulverização evidenciadas no primeiro recorte cedem lugar a uma circunstância de lógica e regularidade naquilo que transcende o pensamento individual e converge em direção aos contextos culturais e escolares, que acabam por conferir inteligibilidade aos resultados coletivos. Esses padrões de regularidade serviram como ponto de partida para discutir em que medida se configuram situações de variabilidade cultural no processo de constituição dos saberes do professor acerca da História (Anexo 3). O processamento estatístico das respostas obtidas funcionou, na realidade, como um suporte adicional no interior do movimento de identificação das configurações sob as quais se organizam saberes e práticas e, indiscutivelmente, ajudou a desvelar aspectos importantes acerca das dimensões específicas dessa variabilidade.

A escrita final do texto desta tese se deu em um contexto marcado por um duplo desafio. Se por um lado, cabia expressar, de modo claro, para o leitor, o encaminhamento da pesquisa empírica e sua articulação com o campo de teorização feita ao longo do processo de construção e depuração do objeto, por outro lado, interessava-me contribuir com o debate contemporâneo acerca da pesquisa em ensino, fortalecendo o coro daqueles que advogam que o ensino de História deve possuir identidade própria e, nesse sentido, constituir campo independente e lícito de pesquisa. Assim, o **primeiro capítulo** - *Horizontes e fronteiras teóricas na pesquisa sobre o saber histórico escolar* - foi elaborado com o objetivo de responder a esse desafio maior e, ao mesmo tempo, apresentar os elementos e categorias no âmbito da teoria da História que serviram como corpo de referência para a pesquisa com professores. O **segundo capítulo** - *Convite a uma viagem* - funcionou como uma forma de tentar conduzir o leitor aos universos pesquisados e, por esta razão, foi construído na forma de narrativa. O **terceiro capítulo** - *Unidade na diversidade* - teve a intenção de discutir o saber histórico escolar a partir das similaridades entre instituições e *habitus* e, nesse sentido,

discutir aquilo que é hegemônico, comum entre as duas realidades pesquisadas, e que faz parte de tradições mais profundas vinculadas à História e à institucionalização da disciplina escolar. No **quarto capítulo** - *Singularidades* - o saber histórico escolar foi discutido especificamente a partir dos elos possíveis entre configurações culturais particulares e a organização dos saberes docentes em espaços urbanos e institucionais distintos, enfocando mais detidamente aquilo que emerge do confronto entre diferentes cenários de relação com a memória.

HORIZONTES E FRONTEIRAS TEÓRICAS NA PESQUISA DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR.

"Todo o livro de História digno desse nome deveria incluir um capítulo ou, se quiserem, inserida nos pontos capitais do discurso, uma série de parágrafos que se intitularia mais ou menos "Como pude apurar o que vou dizer?". Estou persuadido de que, ao tomarem conhecimento de tais confissões, até os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual."

Marc Bloch

Apreendi, com o ofício de historiador, que a "apuração daquilo que dizemos", conforme expressão de Bloch, nos remete, muitas vezes, a um profícuo, porém complexo diálogo entre teoria e empiria. Para fazer os documentos falar, ou melhor dizendo, responder àquilo que perguntamos, evocamos, na maior parte das vezes, não só as informações deles advindas por intermédio da leitura do historiador, mas também imbricadas teias conceituais que tangenciam diversas áreas de conhecimento e, nesse sentido, ultrapassam muitas fronteiras epistemológicas. Tal conduta constituiu para mim um ato formativo fundamental que não poderia ser desprezado no momento em que resolvi enveredar pelos caminhos e descaminhos da pesquisa educacional.

No entanto, é necessário reconhecer que esses caminhos, muitas vezes não trilhados pelo historiador, possuem uma densidade e uma riqueza absolutamente peculiar, impossível de ser transposta se a conduta de pesquisa pautar-se, do ponto de vista teórico e metodológico, exclusivamente por aquilo que caracteriza a formação na área de referência. Por um lado, a dimensão teórica a ser invocada transcende a matriz de referência dos saberes disciplinares - no caso, o saber histórico - e envereda por um campo epistemológico

bem mais complexo, no qual se entrecruzam culturas, sujeitos, instituições, tradições, relações, poderes, saberes, aprendizagens, fracassos e sucessos. Por outro lado, toda essa trama envolve, na dimensão empírica, indivíduos concretos, reais e contemporâneos a nós, pesquisadores. Por essa razão, adquiri cedo a consciência de que, para refletir a respeito da História ensinada na escola, é preciso ir além daquilo que se encontra posto no âmbito da pesquisa histórica *strictu sensu*.

Por conta dessas inquietudes, a adoção das noções de conhecimento e cultura escolares, como categorias compreensivas para a percepção, em profundidade, da instituição "escola", foi algo que desempenhou um papel de centralidade no processo de condução desta pesquisa. Tal postura conduziu-me, conseqüentemente, à busca de bases compreensivas no âmbito das pesquisas recentes sobre saberes docentes, bem como das relações entre escola e cultura - entendendo, como Gimeno Sacristán (1995), que o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e o contexto social a que pertencem. Aplicando tal reflexão ao plano de teorização sobre as relações entre currículo e cultura, esse mesmo autor (2000) enfatiza que os fenômenos que afetam as instâncias de criação e difusão do saber têm uma incidência na seleção curricular e que, em decorrência das circunstâncias de variabilidade cultural, apresentam-se de modo desigual entre as diversas instituições escolares. Além disso, cabia investigar mais detidamente, conforme destacou Gauthier (1998), de que maneira se dá o "funcionamento real das referências culturais na atividade de ensino", considerando-se, como ponto de partida, a centralidade da cultura nos processos sociais contemporâneos e a necessidade de priorização desse recorte para a compreensão dos fenômenos que envolvem o espaço escolar (Moreira, 2002).

A partir de tal dimensão analítica, vem sendo assumida, ao longo das últimas décadas, na pesquisa educacional contemporânea, uma acepção antropológica do conceito de cultura e entendendo-a como um código através do qual pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas, estabelecendo elos de convivência (Da Matta, 1986).

Se considerarmos a evolução do pensamento ocidental, a fuga à abordagem etnocêntrica e classificatória de cenários culturais encontra-se no bojo do desenvolvimento dos estudos antropológicos (Dosse, 1992) e das abordagens culturalistas que, de certo modo, situam-se como marco de referência para a compreensão da escola como espaço constitutivo e constituinte de cultura (Silva, 1999). Nesse

caso, a abordagem de cultura freqüentemente assumida para a discussão das instituições escolares é convergente com aquela que emergiu da evolução recente da antropologia e busca considerar a relação de unidade necessária entre ação e representação e, portanto, superar a mera descrição de práticas culturais diversas (Da Matta, 1986; Velho e Castro, 1982). Esse tipo de enfoque conduz-nos, portanto, a uma perspectiva que considera a heterogeneidade sem, contudo, classificar sistemas simbólicos como qualitativamente superiores ou inferiores. Antes disso, busca-se descrever e explicar as circunstâncias sociais e históricas que justificam a emergência de diferentes configurações que se encontram na base da compreensão das diferentes formas de ação-representação.

Partindo desse pressuposto, não há como considerar a elaboração dos saberes docentes a não ser pela inserção de tais saberes em um quadro compreensivo da cultura da escola, interligando, portanto, cultura, memória, saberes docentes e saber histórico escolar. Assim, este trabalho propõe-se como uma contribuição nessa direção investigativa e busca, de certo modo, estabelecer uma síntese das relações entre saberes docentes, cultura escolar e conhecimento histórico, situando-se numa encruzilhada teórica e temática entre as áreas de Currículo, Formação de professores e Didática da História.

Nesse cenário, três passos reflexivos tornaram-se fundamentais durante a trajetória de investigação. Em primeiro lugar, foi necessário entender o estatuto do saber escolar, buscando explicar as circunstâncias de variabilidade e de diferentes códigos de saber, o que envolve a compreensão da instituição do espaço escolar como espaço mediado pela cultura. Além disso, cabia definir melhor a natureza dessa arena social (Forquin, 1993) que se apresenta na escola e seus vínculos com o lugar, de modo a compreender como variações culturais no espaço levam a diferentes compreensões quanto à percepção do lugar e à ativação da memória (Tuan, 1983), aspecto fundamental para o entendimento do sentido da História ensinada na escola, sobretudo nas séries iniciais. Por último, tornou-se necessário tentar esclarecer como esses elementos se articulam - cultura/ escola/ lugar - e como tal articulação pode situar-se como uma base explicativa para a emergência de diferentes configurações sobre as quais se organizam os saberes docentes e, de modo particular, o conhecimento histórico do professor.

1.1. Sobre as relações entre Escola e Cultura

No eixo compreensivo dessa imbricada teia de temáticas, foram particularmente relevantes as contribuições teóricas, a partir dos estudos elaborados por Forquin (1993 e 2001), para compreender a instituição escolar como espaço constituinte e constituído de cultura.

A reflexão de Forquin a respeito das relações entre escola e cultura tem no pensamento de Hanna Arendt (2001) um importante ponto de partida. Especialmente em seu capítulo a respeito da crise da Educação, Arendt discute os problemas relacionados ao esfacelamento da tradição na modernidade e os impactos desse problema sobre a escola e a educação. Nesse contexto analítico, a autora aponta que a criança, ao nascer, insere-se em uma realidade que lhe é estranha, porém pré-existente. Os pais humanos, diz Arendt, *"não apenas trouxeram os filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas, simultaneamente, os introduziram em um mundo"* (p.235). Nesse contexto, a educação assume uma função estratégica, não só para a adaptação de um novo ser humano no mundo, mas também para a continuidade desse mundo. A educação, portanto, implica um processo de inserção do indivíduo na cultura e de perpetuação dessa mesma cultura o que, diante da relação contínua com o novo, não se dá sem transformações, apesar de pressupor uma relação contínua com o passado que engendrou a cultura posta.

Desse ponto de partida, Forquin (1993) considera a cultura como o conteúdo substancial da educação, não porque caiba à educação transmitir a cultura socialmente acumulada pela humanidade ou alguns cenários diferenciados dessa cultura global, mas porque ela sempre transmitirá **algo da cultura**, "elementos entre os quais não há forçosamente homogeneidade, podem provir de fontes diversas, são de épocas diferentes, obedecem a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrem aos mesmos procedimentos de legitimação" (p. 15). Nesse sentido, a variabilidade cultural ocorre exatamente por estar sujeita aos acasos de "relações de força simbólicas" que se diferenciam nos espaços, sociedades e grupos e, nesse caso, a educação sempre estará sujeita aos efeitos dessa variabilidade. Desse modo, o que se ensina sempre terá relações com fragmentos idealizados de aspectos culturais sujeitos a aprovação social e legitimação.

Nesse contexto, Forquin aproxima-se das abordagens que entendem o caráter criativo inerente ao saber escolar (Chervel, 1990; Chevallard, 1991), visto

que, ao selecionar elementos da cultura a serem transmitidos, tais elementos passam por processos que devem garantir sua transmissibilidade e assimilação pelas gerações mais jovens, ou, no caso, aquilo que Chevallard (1991) indicou como processo de transposição didática. Desse modo, a cultura escolar é vista como capaz de definir-se como força formadora de hábitos que, ao demandar processos específicos de didatização, se (re)criam, no interior do espaço escolar, e orientam a ação pedagógica, as práticas escolares e a composição dos saberes. Portanto, o saber escolar traria em si uma especificidade e uma autonomia epistemológica ante as matrizes disciplinares de referência. Nesse sentido, é possível encontrar, na obra de Forquin, uma distinção tênue, porém definida, entre cultura escolar e cultura da escola.

Uma investigação orientada em função da primeira acepção apontada - *cultura escolar* - pressupõe uma imersão nos processos de construção e reelaboração do conhecimento difundido e modificado no espaço escolar, de modo a compreender as práticas, as relações cotidianas, as tradições curriculares, a organização do espaço escolar e a cultura material, e demanda uma opção metodológica voltada para a observação etnográfica associada à análise documental. A segunda possibilidade de abordagem - *a cultura da escola* - não tem a imersão na sala de aula como alternativa essencial de pesquisa. O enfoque, aqui assumido, não priorizará o saber histórico escolar em conjunto, analisado em bases etnográficas, mas **uma** dimensão desse saber que nos remete à ação docente, buscando, nesse caso, identificar e compreender os elos possíveis entre a cultura do lugar e o conhecimento histórico docente, incluindo aspectos de sua ação pedagógica pensados a partir de seu discurso e sua inserção espacial e cultural. Vera Candau (2002), ao discutir diferentes cotidianos escolares e suas implicações para a configuração da cultura escolar, destaca que *"se o espaço privilegiado da cultura escolar é a sala de aula, é possível ter como referência fundamental para a cultura da escola as atividades extra-classe. Se se pode falar da cultura da escola como falamos da cultura da empresa, dos shoppings centers, etc., como um mundo social que tem ritmos, ritos, símbolos, linguagens e características próprias, certamente ela penetra todos os espaços e tempos escolares"* (p. 141). Isso significa dizer que meu foco de análise incide menos sobre a prática pedagógica direta em sala de aula e mais no estudo empírico dos conteúdos culturais que permeiam os processos de seleção de conteúdos e as rotinas escolares, entendendo como se organizam os discursos dos professores a respeito daquilo que eles selecionam para ensinar, em relação à matéria histórica e, portanto, a investigação de seus **"critérios" ou "estruturas" de plausibilidade** (Forquin, 1993;

Jedlowski, 2003). No entanto, ao focar as diferenças culturais inerentes às instituições selecionadas, a percepção dos elementos que se encontram por trás da variabilidade de tais critérios ou estruturas acabou por se projetar como tarefa primordial, visto que tal postura me conduziria, certamente, à possibilidade de pensar o saber escolar como um saber ressignificado na e pela prática de seus sujeitos e não como uma mera didatização das informações geradas a partir das ciências de referência. Isso significa admitir que um currículo é produzido pela prescrição e pelas possibilidades de transformação em contextos escolares específicos, donde a compreensão das especificidades advindas do cenário cultural que tangencia a escola é essencial (Goodson, 1997 e 2001).

1.2. Do saber histórico ao saber histórico escolar

A adoção da categoria de conhecimento escolar, ao ser transposta para uma reflexão especificamente vinculada à discussão do saber histórico escolar, conduziu-me a uma aproximação em relação às análises que advogam uma natureza específica para esse saber e, portanto, à disciplina histórica presente nas escolas como uma "entidade específica", conforme expressão de Henri Moniot (1993), qualitativamente distinta da matriz de referência, com perspectivas orientadoras e métodos de pesquisa com perfis e funções peculiares (Rüsen, 2001). Tal circunstância pode gerar, por exemplo, idéias muito distintas a respeito do que vem a ser uma fonte e como problematizá-la. No caso do saber escolar, qualquer fonte derivada dos variados processos de formação da consciência, dentre as quais o próprio material didático produzido para orientação das atividades didáticas, pode ser inquirida à luz do que caracteriza o procedimento do historiador e, portanto, pensada como fonte. Assim, o texto do livro didático pode ser lido como uma fonte de estudo em moldes muito similares àquilo que envolveria a leitura da fonte pelo historiador, o que lhe confere um estatuto diferenciado em relação ao sentido tacitamente aceito por fonte histórica. Por conseguinte, entre o saber histórico e o saber escolar, há lógicas distintas quanto aos procedimentos de comunicação e à mediação com o sujeito cognoscente que não podem ser desconsideradas. Contudo, se há uma especificidade em face dessa matriz de referência e das bases orientadoras que nos são conferidas pela ciência histórica, há que se considerar que essa especificidade é construída a partir da relação com essa matriz. Portanto, cabe-nos, nesse momento, pensar melhor a respeito dos elos formativos advindos do saber histórico. Para tanto, um olhar historicizante a respeito de como a História se constituiu como campo epistemológico com especificidade própria nos informa muito a respeito do

que ela significa enquanto forma particular de entender e explicar o mundo. Por isso, volto ao que Rüsen nos alertou a respeito da "função didática de orientação" da teoria da história (p. 49), bem como suas ligações com a *formação histórica*, isto é, aos diferentes processos de aprendizagem em que a História é um assunto privilegiado e não se destinam prioritariamente à obtenção de uma competência profissional específica e sim à orientação da vida prática mediante a consciência histórica. Cabe destacar, em relação a esses processos de formação histórica, que o saber escolarizado é apenas uma dessas possibilidades, dentre um conjunto maior, e nem sempre a mais determinante. Tal recorte tende a ser particularmente relevante em um cenário de reflexão acerca dos processos de organização dos saberes docentes sobre a matéria histórica, sobretudo porque tais saberes são provenientes de fontes diversas e transitam por diferentes momentos e paradigmas desse processo maior de *formação histórica*.

Da trajetória evolutiva da História, como forma específica de conhecimento, é possível depreender formas distintas de compreensão a respeito de cinco elementos centrais para a consideração daquilo que se encontra por trás desse processo que, em certa medida, demandam uma elaboração teórica mais precisa:

- a percepção da historicidade;
- a compreensão da temporalidade;
- o domínio das operações de datação;
- o domínio de procedimentos e métodos;
- a compreensão da cidadania;

Dado o grau de conexão entre cada um desses elementos, tomados isoladamente, e a teoria da História, pensada de modo mais genérico, minha opção aqui foi não abordá-los de modo específico, mas pensá-los em consonância com as linhas de evolução recente do pensamento histórico.

A ciência histórica que se organiza a partir do século XIX se baseia naquilo que Ciro Cardoso (1997) designou como paradigma moderno-iluminista de ciência e de conhecimento. Esse paradigma de uma ciência auto-referente adotava a racionalidade como diretriz e tinha no rigor e na precisão da verdade suas metas centrais. Se, até o século XVIII, o discurso explicativo "científico" foi regido por um esquema astrobiológico, a partir do iluminismo, a formulação de axiomas, ao lado da busca de rigor dos métodos investigativos, passou a significar uma garantia de acesso à cientificidade. Nasciam, assim, as bases da abordagem positivista (Japiassu, 1978).

Ao historiador caberia, naquele contexto, descrever e narrar o passado, de modo a garantir a objetividade dessa narrativa, sem interferências de gostos, valores e impressões. O documento escrito era o principal tributário e sustentáculo desse modo de se conhecer o passado. Produzir História, sob esse enfoque, envolveria o conhecimento e a organização das fontes históricas verdadeiras capazes de garantir a narração daquilo que se passou, tal como se passou. Era um conhecimento entendido como a "observação indireta dos fatos através dos testemunhos conservados" (Cardoso, 1981, p. 45) e, em função disso, havia uma obsessão com as fontes escritas e com as operações de controle que garantiriam a autenticidade dos documentos e a veracidade da informação obtida, sobretudo por meio de operações de crítica documental baseadas na erudição. O historiador, nesse cenário, operava sobre uma massa incoerente e desordenada de fatos singulares e heterogêneos, obtidos com a ordenação dos documentos e descrição neutra dos fatos obtidos através da manipulação das fontes (Cardoso, 1981). Recusava-se qualquer procedimento de elaboração hipotética que pudesse conduzir a operação de pesquisa e a escolha de temas e documentos. O resultado lógico desse tipo de procedimento era a construção de um conhecimento contemplativo de um objeto que se sobrepunha ao sujeito cognoscente e cujo valor residia na descrição daquilo que ocorreu no passado da nação. Patrick Nerhot (1998) chega a estabelecer elos entre essa forma de compreender o conhecimento do mundo e os modernos métodos jurídicos de investigação da realidade. A questão de uma verdade irreduzível e absoluta, constituída sobre essa base epistemológica tradicional, confundiu os métodos histórico e jurídico, e a busca judiciária de uma verdade remete os juristas ao tradicional método histórico, no qual se destaca um modo de "conhecer e atestar o verdadeiro" (Nerhot, 1998). A uma visão de História correspondia, portanto, uma noção bem definida quanto à idéia de conhecimento e de verdade. Logo, foi sobre esse eixo epistemológico fundante da ciência moderna que se estruturaram as bases do saber histórico escolar, tal como fora criado e institucionalizado na virada do século XIX para o século XX.

Até o século XVIII, a história ainda não estava constituída como "matéria ensinável" (Furet, p. 115). Do ponto de vista da investigação histórica, podemos identificar, nesse contexto, uma situação de primado da explicação filosófica, de caráter erudito e generalista, na qual a idéia de progresso da civilização é valorizada em detrimento da idéia de nação, ainda secundária naquele momento. Para existir como disciplina escolar, foram necessárias, à História, segundo Furet, mutações que levaram à criação de um campo de saber socialmente necessário, intelectualmente autônomo e tecnicamente ensinável.

A explicação filosófica de base iluminista, predominante no século XVIII, tinha na erudição generalista o seu eixo central de abordagem. No entanto, no tocante ao tipo de explicação predominante naquele contexto, verifica-se, conforme Furet, que a erudição era, ao mesmo tempo, uma arte demasiado incerta e sábia para ser transmitida na escola. Por outro lado, ainda não havia, naquele momento, a fixação de dúvidas fundamentais sobre os fatos históricos. Portanto, a disciplina História não tinha, até o século XVIII, os elementos necessários à sua sistematização como saber escolar generalizável, fundamentalmente porque lhe faltavam elementos necessários à sua própria identidade como campo independente de saber e explicação. Faltava-lhe, de um lado, consistência em relação a todos os elementos constituintes essenciais da disciplina escolar e, de outro, o discurso científico ainda sustentava-se, fundamentalmente, pelos esquemas emanados da explicação filosófica. A História não era, portanto, um campo com identidade epistemológica própria.

As dúvidas sobre o passado histórico da nação começam a ser potencializadas somente a partir da expansão do cenário nacionalista, com o fim do Antigo Regime, e seriam responsáveis pelo forte desenvolvimento das técnicas de investigação, dos métodos de crítica e, sobretudo, da enorme valorização dos acervos documentais de caráter nacional. Será sobre o escopo da investigação filosófica a respeito da história do progresso das civilizações que muito será feito no tocante à incorporação de fontes e provas não literárias a um tipo de explicação que vai, aos poucos, se diferenciando da explicação estritamente filosófica. Por outro lado, a História filosófica se preocupa com a origem da nação, mas aproxima-se do ideário político marcado pela busca de uma genealogia da nova nação pós-revolucionária que precisa renegar o passado monárquico. A História pós-revolucionária transforma-se, aos poucos, em um discurso laicizado sobre a história universal (Furet, p. 121).

O padrão territorial e expansionista inaugurado após a Revolução Francesa acabou por transformar-se em uma base de referência para o nacionalismo da era contemporânea. A partir de então, a preocupação com a genealogia da nação e a ênfase em um olhar sobre o passado nacional, como principal simulacro de identidade coletiva e da base moral dos indivíduos, passa a se constituir como um valor a partir de meados do século XIX. A construção da cidadania por intermédio da exemplaridade das ações do passado projetava-se, portanto, como atributo moral essencial da História a ser ensinada. Eric Hobsbawm (1988) - ao investigar o contexto histórico gerador, segundo ele,

das maiores guerras da história, apesar do aparente cenário de paz - enfatizou os aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais da chamada "era dos impérios". Nesse cenário histórico, fixaram-se as bases do modelo do Estado-Nação que se projetaria, a partir de então, tanto para o mundo desenvolvido como para o mundo subdesenvolvido: "um Estado territorial mais ou menos homogêneo, internacionalmente soberano, com extensão suficiente para proporcionar a base de um desenvolvimento econômico nacional, com um corpo de instituições jurídicas e políticas de tipo representativo e composto por cidadãos mediados por um governo nacional" (Hobsbawm, 1988, p. 41). O aspecto que mais nos interessa, nesse contexto, diz respeito aos mecanismos através dos quais se constituíram as bases dos nacionalismos, isto é, as formas de mobilização e identificação emocional dos cidadãos para com a nação e de formação de um tipo de consciência histórica.

Durante século XIX, a função cívica do ensino de História se projetou, com evidência, na França. Tratava-se de um ensino contemporâneo da expansão da rede ferroviária, do mercado nacional, da desagregação do grande campesinato e da industrialização (Borne, 1998). Foi sob a égide desse ensino que o discurso da democracia republicana francesa alimentou-se de lembranças enraizadas nos modelos da cultura da antiguidade greco-romana, na narração da emancipação do servo e do burguês - que proclamaram o fim do Ancien Régime - e na expansão colonial que expuseram a supremacia civilizatória da França sobre o mundo (Borne, 1998, p. 134). O estudo da História iniciou-se, nesse quadro, com a história sagrada das civilizações orientais - Oriente Próximo e Ásia -, seguiu pela Grécia, Macedônia e judeus, passou por Roma e Idade Média, estudou os tempos modernos até 1789 e finalizou com a grande História Nacional Francesa. (Furet, [s.d], p. 125). Estavam constituídas as bases da quadripartição histórica, um dos eixos de uma cultura curricular histórica que se projetou pelos diversos sistemas de ensino e se mantém viva até hoje (Chesneaux, 1997). Segundo Furet, "a História não é só a genealogia da nação, mas também o estudo do progresso científico e material da humanidade. E é assim que se prepara, em novas condições, a reconciliação da idéia nacional com a idéia enciclopédica" (Furet, [s.d] p. 126). Na marcha para o progresso e desenvolvimento preconizada pelo iluminismo, o Estado-nação projetou-se como o principal agente histórico e, nesse sentido, a história francesa desponta como exemplo para as demais nações, sobretudo a partir do efeito da obra monumental de Ernest Lavisse (Nora, 1997).

François Dosse destaca a era Lavisse como a idade de ouro dos historia-

dores franceses e do ensino de História em sua matriz central, visto que, ante as exigências de reconquista da integridade territorial da Nação, após a perda da Alsácia-Lorena com Guerra Franco-Prussiana, a resposta histórica através do ensino projetou-se como um dos mais importantes fundamentos do fortalecimento da identidade nacional, questão que passou a reorganizar todo o discurso histórico. Segundo ele, "a nação pôde beneficiar-se de uma verdadeira transformação da sacralidade e o historiador encarregou-se de enraizar o sentimento nacional na população" (Dosse, 2001, p. 11). Ao analisar o efeito dessa transformação do discurso histórico através da generalização da história ensinada na escola, Dosse retoma as palavras de Lavissee quando este conclamou os cidadãos a "prestarem atenção quando, na escola, lhe ensinarem a História da França. Não se deve aprender da boca pra fora, mas com toda inteligência e todo o coração... Nenhum país prestou tão elevados e prolongados serviços à civilização e o grande poeta inglês Shakespeare disse a verdade quando exclamou: 'A França é o soldado de Deus'. Que cada um conceba claramente o conjunto dessa maravilhosa história. Nela se pode aurir a força necessária para não ceder ao desânimo e também a vontade firme de tirar nossa pátria do abismo em que caiu". (Lavissee apud Dosse, 2001, p. 18)

Eric Hobsbawm (1984), ao discutir como determinadas tradições são inventadas e institucionalizadas, forneceu-nos um cenário de explicação teórica que tem sido muito utilizado na compreensão a respeito dos currículos escolares e do nascimento da História como disciplina escolar. Assim, a introdução da História de modo sistemático nas escolas pode ser compreendida como um tipo de "tradição inventada" (Hobsbawm, 1984, p. 9), seja pela fixação de conteúdos comuns e obrigatórios definidos em um território nacional, seja pelo caráter repetitivo dos demais elementos de uma disciplina escolar e seu papel de geradores de valores e representações coletivas.

A primeira geração de historiadores que se formou sobre tais bases teve o esquema nacional como matriz organizadora do conhecimento histórico produzido e, exatamente em busca do nacional e da identidade, se deu o progresso da erudição e a preocupação com a singularidade e particularidades, obtidas com a busca e a valorização do documento (Dosse, 2001).

Esse padrão de ensino de História, instituído no contexto de expansão do nacionalismo europeu, era, portanto, baseado em uma concepção clara acerca de sua modalidade de escrita, definiu-se como hegemônico, a partir do caso francês, e se difundiu por diversos Estados Nacionais a partir do final do século XIX,

inclusive no Brasil. Nesse cenário, projetou-se a base curricular da qual somos todos tributários.

No Brasil, o binômio enciclopedismo/progressos da erudição associados à fundação da disciplina História se manifestou com a criação do Colégio Pedro II e do seu congênere acadêmico: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. Kátia Abud destaca que "o Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização." (Abud, 1998, p. 30). O saber histórico estabelecido nesse cenário teve como referencial epistemológico o paradigma moderno-iluminista de ciência e conhecimento. Nesse sentido, as manifestações desse paradigma no saber histórico escolar acabaram por compor as bases sobre as quais discutimos, atualmente, a revisão desse saber. O ensino da História era entendido como o "lugar privilegiado para se trabalhar a moral e a ética como valores universais constituindo, desta forma, a pedagogia do cidadão" (Zamboni, 1998, p. 9). Com essa função político-ideológica, a disciplina em formação teve um papel importante, não só no sentido de instituir um tipo de cultura quanto aos programas e conteúdos tacitamente aceitos e que passaram a se reproduzir através dos currículos prescritos, como também no sentido de estabelecer uma forma de se pensar a idéia de conhecimento e de verdade. Essa forma preceitua que os fatos devem se sustentar nos documentos escritos e a linearidade da narrativa histórica, organizada em bases descritivas e neutras, deve se associar ao discurso do progresso. Com isso, preconizava-se um ensino memorialista, cronológico e sustentado em fatos que se tornariam canônicos, em termos de uma cultura histórica clássica, sobretudo porque a noção de tempo ali instituída evocava a trajetória da civilização européia. Reproduziram-se aqui, portanto, as bases do esquema quadripartite que Chesneaux anunciou para o ensino francês e que, segundo ele, desempenha importantes funções nos âmbitos pedagógico, institucional, intelectual, ideológico e político, ao privilegiar "o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir, quantitativa e qualitativamente, o lugar dos povos não europeus na evolução universal." (Chesneaux, 1995. p. 95). Foi, portanto, sob a égide desse referencial epistemológico que a história nacional se estruturou, na passagem do século XIX para o século XX, como uma das bases constitutivas da nação brasileira.

A partir dos anos 30, ainda que sem mudanças significativas em relação ao sentido político, historiográfico e epistemológico que orientou a introdução da disciplina, a História ensinada passou a, cada vez mais, exercer um papel central

na formação da nacionalidade e no fortalecimento do Estado Nacional (Abud, 1998). Com a Reforma Canapanema, o aumento da carga horária para as matérias das chamadas humanidades estabeleceu, em caráter permanente, a divisão entre História Geral e História do Brasil. Maria Helena Capelato (1998), ao referir-se à montagem de sistema propagandístico no período varguista, enfatizou que, através de uma tentativa de reformulação dos mecanismos de controle social, foram utilizadas técnicas sofisticadas de comunicação, com o intuito de inculcar valores, crenças e canalizar a participação das massas, com o bloqueio das atividades espontâneas. Nesse cenário, a educação transformou-se no veículo privilegiado de modelagem de comportamentos. "Estando os meios de comunicação, os veículos de expressão cultural e as instituições educacionais sob controle, os regimes varguista e peronista valeram-se desses instrumentos para transformar a identidade nacional de caráter individualista em identidade nacional coletiva, considerada elemento constitutivo primordial da política de massas introduzida no período." (Capelato, 1998. P. 212) Nesse cenário, a autora destaca a força da presença dos elementos doutrinários necessários à construção da identidade coletiva e as fortes conexões entre o espaço escolar, a sociedade e as formulações no âmbito do Estado Nacional. Em relação à História ensinada nesse contexto, Kátia Abud (1998, p. 35) enfatiza a importância das instruções metodológicas de 1945, que buscavam garantir aos estudantes: a capacidade de compreender os grandes acontecimentos, a condição de descrição e comparação de instituições de épocas distintas, o alargamento do espírito de tolerância e o fortalecimento do sentimento de civismo e de deveres para com a pátria e a humanidade, o que, de certo modo, se projetará como uma importante marca de continuidade para os períodos posteriores. Nenhuma mudança significativa se fez sentir naquele momento, contudo, em relação ao tipo de escrita da História transposta para os conteúdos escolares.

Apesar desse paradigma tradicional de História e de Conhecimento terem sido suficientemente fortes no sentido de se fixarem como elementos de uma cultura escolar cujos resquícios perpetuam-se até hoje, a compreensão em relação ao conhecimento histórico sofreu mudanças profundas a partir de estudos históricos desenvolvidos também na virada do século XIX, porém em bases epistemológicas qualitativamente distintas.

Os primeiros germes de mudança nasceram a partir do historicismo alemão e do marxismo. No caso do historicismo, apesar de sua ênfase em uma "história político-diplomática de cunho nacionalista" (Boutier e Julia, 1998), suas novas

formas interpretativas quanto à compreensão do papel ativo do sujeito no processo de conhecimento provocaram um redimensionamento na concepção de verdade histórica. E o marxismo, apesar de não ter como prioridade central a formação de bases conceituais e metodológicas para o trabalho do historiador, acabou por trazer contribuições profundas à História, devido ao que seus estudos e tendências analíticas representaram em termos de uma ruptura epistemológica em relação à História tradicional, ao redimensionar completamente a compreensão a respeito do movimento da História e do processo de conhecimento. (Cardoso, 1981)

Ambos se insurgiram contra as bases explicativas e metodológicas do positivismo e inauguraram novas possibilidades de construção de conhecimento sobre o passado. A principal inovação do historicismo reside em sua concepção do conhecimento. Michel Lowy chama a atenção, a esse respeito, para três pressupostos centrais, cujos efeitos vieram a ser muito significativos para o futuro do modo de pensar em História (Lowy, 1987, p. 63). Em primeiro lugar, destaca-se a compreensão da historicidade de todo fenômeno cultural, social e político, o que significa dizer que tais elementos somente podem ser explicados em sua historicidade. Como decorrência desse pressuposto, surge, em segundo lugar, a compreensão de que o sujeito está imerso no fluxo da pesquisa e que, portanto, são variáveis os pontos de vista possíveis. Em terceiro lugar, emerge a compreensão de que são grandes as diferenças entre as ciências naturais e sociais, o que desbancaria o pressuposto anterior que advogava uma homogeneidade epistemológica entre os diversos campos de conhecimento e abria espaço para críticas profundas ao método científico de base naturalista, incompatível com os objetos de conhecimento das ciências humanas.

Adam Schaff, ao discutir como se dá, no conhecimento histórico, a articulação entre objetividade e subjetividade destaca, em relação ao historicismo e às demais correntes relativistas, que, ao criticarem os princípios da escola tradicional, tais correntes enfatizam que a "relação entre sujeito e objeto no conhecimento histórico constitui uma totalidade orgânica, não passiva ou contemplativa", mas ativa por parte do sujeito que conhece, que, como um sujeito histórico, será sempre socialmente condicionado (Schaff, 1978, p. 105). A diferença entre as tendências relativistas e o marxismo, em relação à compreensão do processo de conhecimento, reside essencialmente na forma pela qual se articulam, nesse processo, sujeito, objeto e realidade histórica. Levado ao extremo, o relativismo preconiza uma História desprovida de qualquer estatuto científico, tendo em vista que a subjetividade radical aproxima essa forma de conhecimento da criação

artística. O historiador, sob essa ótica, seria um artista que cria realidades à luz de seu olhar e suas impressões particulares e, nesse sentido, qualquer tipo de manifestação seria válido como forma particular de conhecimento.

Ao defender a visão marxista quanto à compreensão da natureza do processo de conhecimento histórico, Schaff enfatiza a rejeição tanto à idéia de neutralidade do positivismo, como ao relativismo e ao subjetivismo do presentismo. A sustentação de tal rejeição se respalda na compreensão de que o fator subjetivo presente no historiador é relativo, porque é sempre "função de condicionamentos sociais objetivos" (Schaff, 1978, p. 138), e que, na relação entre sujeito e objeto, o conhecimento se constrói a partir da mediação entre aquilo que advém desse condicionamento social e a realidade histórica apreendida por intermédio dos vestígios que servem ao trabalho do historiador no seu presente imediato de vida, razão pela qual o ponto de partida do objeto cognoscível, para o marxismo, está sempre no concreto real. Josep Fontana (1998) destaca, a esse respeito, a questão do engajamento político da História sob o escopo do marxismo. "Se o fundamental era transformar o mundo, era lógico que esse método de investigação do passado se pusesse a serviço de um programa de ação destinado a mudar o presente." (p. 145)

Se a questão epistemológica de fundo pode ser destacada como uma das principais contribuições do marxismo à História, tais contribuições não cessam, no entanto, nesse ponto. Para além do estabelecimento de uma nova base compreensiva quanto à relação sujeito/objeto, surge uma forma de compreender a dinâmica da História que enfatiza a relação presente-passado-presente como a sustentação de uma investigação que refere a práxis e que gere a conscientização a partir da abordagem genético-evolutiva dos problemas da sociedade presente. Ao buscar a compreensão do processo histórico que provoca a dissolução das relações indivíduo-sociedade-natureza (Marx, 1981), o marxismo passa a enfatizar o estrutural e o coletivo em detrimento do episódico e individual. Partindo da compreensão de que a realidade é mutável, o marxismo busca submeter as mudanças sociais e históricas à leis dinâmicas cognoscíveis que nos permitem apreender a duração relativa das formas e relações estruturais em um sistema (Cardoso, 1997).

Embora os efeitos do marxismo sobre o campo da teoria da História tenham sido notáveis, suas repercussões sobre a História ensinada foram, grosso modo, menos vinculadas à dimensão epistemológica e mais voltadas para o estabelecimento de um tipo definido de explicação histórica, marcada pelo primado do estrutural, pela redução da totalidade social ao embate entre forças produ-

tivas x relações de produção e, em conseqüência, por um esquema linear de evolução de modos de produção que acabaria por reiterar o quadripartismo e sua dimensão unificadora do tempo histórico com base na evolução da civilização européia. (Chesneaux, 1995)

É importante destacar, contudo, que o marxismo, enquanto perspectiva de abordagem e interpretação da realidade, não se restringe aos seus fundadores, e outras referências podem ser levadas em conta, sobretudo se quisermos tomar tais pressupostos para discutir a questão da compreensão do saber escolar. A esse respeito, algumas breves incursões pelo pensamento benjaminiano sobre a modernidade nos mostram que as condições potencializadas por suas análises, no tocante à compreensão do saber histórico, são múltiplas e abrem caminhos muito profícuos no que se refere às aproximações que se tornam possíveis entre memória, educação e saber escolar.

Considerado o mais importante teórico da cultura no pensamento marxista, Walter Benjamin é, ainda hoje, objeto de reflexões e controvérsias em diversos campos acadêmicos, chegando mesmo a ser considerado um dos vetores vinculados à expansão do irracionalismo no Brasil, graças à profundidade de sua crítica à modernidade (Rouanet, 1987).

Em que pesem as críticas teóricas que, muitas vezes, servem, fundamentalmente, para evidenciar o caráter múltiplo do pensamento benjaminiano, o fato é que estamos lidando com um autor cuja contribuição à filosofia da História, e por conseqüência, à análise de dimensões importantes da realidade capitalista, é muito profunda.

De acordo com Rouanet (1987, p. 100), não podemos falar em um Benjamin irracionalista ou melancólico, mas em várias facetas de um pensador eclético em suas temáticas e interesses. Se, de um lado, há o marxista que recusa a cultura burguesa, há, de outro, o marxista que leva ao extremo a crítica limitada no seio do pensamento marxista ortodoxo aos problemas engendrados pelo desenvolvimento da tecnologia no capitalismo. A visão romântica de que, sob o capitalismo, teríamos o máximo de avanço das forças produtivas é recusada por Benjamin que, segundo Michel Lowy (1990), poderia, sob esse prisma, ser considerado um precursor histórico das lutas contemporâneas pela preservação do planeta e contra a corrida nuclear ou armamentista.

Se há o místico que mostra um grande interesse pela reflexão teológica e pela "crítica exaustiva do estoicismo não político na vida intelectual" (Bottomore,

1988), há, em contrapartida, o militante e teórico que se assusta com a barbárie do fascismo. Jeane Marie Gagnebin (1982) destaca que há, ainda, aqueles que, na trilha de Adorno, o classificam como um "dialético medíocre", incapaz de uma reflexão teórica consistente (p. 9). O fato é que Benjamin, na multiplicidade de seus olhares, apresenta-nos, como principal legado de seu pensamento, uma exigência de reformulação teórica em geral e da doutrina marxista em particular.

A partir dos anos 20, já sofrendo os efeitos da crise financeira e tendo sido recusado para uma carreira universitária na Universidade de Frankfurt, Benjamin iniciou uma trajetória intelectual marcada pela reflexão sobre os problemas levantados por uma concepção clássica de cultura, pelas aproximações com Adorno, Baudelaire, Proust, Brecht e Freud. Nesse período, com a sobrevivência garantida pelos artigos publicados em jornais e revistas e pela bolsa no Instituto de Pesquisa Social, Benjamin iniciou o "Trabalho das Passagens" e, com ele, toda a trajetória intelectual que resultou não só em vigorosas reflexões a respeito da modernidade capitalista como em estudos sobre arte, sociologia, linguagem e cultura, culminando com as "Teses sobre a Filosofia da História", escritas no ano de sua morte e, apontadas, freqüentemente, como escritos que o descaracterizariam como um autor marxista, dado o plano de revisão de paradigmas e reflexões acerca da questão da participação política (Kothe, 1991).

Benjamin substitui a análise clássica de caráter estrutural por um procedimento de rememoração a partir de **mônadas**, fragmentos geradores de sentido ou, segundo o próprio Benjamin, pequenos fragmentos que nos permitem descobrir o cristal da História total. A esses fragmentos ele acrescenta alegorias que personificam o movimento real da História, cuja interpretação envolve um trabalho de decomposição de um mosaico de elementos, possuidor de uma ordenação que lhe confere uma significação própria. Por meio desses fragmentos, Benjamin vai processando os significados da cidade para quem nela vive, e percebe, nos "recortes da vida cotidiana, suas transformações que vão sendo, desse modo, armazenadas nas memórias do passado". (Benjamin, 1987, p. 73)

Os fragmentos que produzem, pela síntese processada no leitor, significados maiores, nos são apresentados em uma **dimensão narrativa** e esse fato possui implicações importantes na própria filosofia da História assumida por Benjamin. Segundo ele, **narra-se aquilo que é adquirido pela experiência**, pela vivência de situações comunitárias que o capitalismo tende a dissolver. A leitura do mundo e a rememoração que conduz à narrativa sintetizam-se em uma possibilidade de entendimento do mundo e de elaboração da História porque nos posiciona, de

modo dialógico, frente a outras vozes. Ao analisar tal questão, Jeane Marie Gagnebin (1987) destaca que "a narrativa oriunda de uma organização social de base pré-capitalista é cada vez mais rara, já que parte da transmissão de uma experiência, cujas condições de realização já não existem na sociedade contemporânea, visto que a distância entre os grupos humanos, particularmente entre gerações, transformou-se hoje em um abismo porque as condições de vida mudam em um ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação e, por esta razão, rompe-se a experiência comum e compartilhada entre narrador e ouvinte"(p. 10). Nesse sentido, a idéia de narrativa aberta envolve o estabelecimento de um movimento infinito de memória em que cada história enseja uma nova.

Essa circunstância de perda da experiência, é, a meu ver, ao mesmo tempo, um pressuposto epistemológico e uma dimensão constitutiva da realidade do século XIX que, conforme Rouanet, "ao não saber como reagir ao presente, buscou, em um passado remoto, ecos das antigas relações sociais que, impregnadas do novo, remetiam ao futuro gerando utopia." (1987, p. 23)

Tal paradoxo emerge, na memória e na percepção do próprio Benjamin, com uma sensação de estranhamento ou de não pertencimento a uma circunstância de transformações recusadas no momento futuro em que a memória desse contexto passa por um processo de ressignificação. Esse estranhamento, ou essa sensação de não pertencimento pode ser lida, nesse caso, não como uma reação individual, mas como um ícone social. Na verdade, o que está em jogo aqui é a subjetividade de alguém que traz à tona, por intermédio de sua memória, um sujeito social que, com ela, ressignifica o passado que fez parte da própria experiência e o leva a refletir sobre as transformações sociais modernizantes que desestruturaram o valor das experiências coletivas típicas de uma época histórica anterior.

A transitoriedade e a rapidez das mudanças, sobretudo aquelas processadas no cenário urbano, constituem a principal faceta da modernidade, segundo Benjamin: o culto à novidade impregnada de elementos antigos que, contraditoriamente, já trazem em si os germes de sua obsolescência. Por essa razão, Benjamin, no texto *Paris, capital do século XIX*, nos apresenta tantas menções a alegorias cujo adjetivo central é sempre "fantasmagórico". A técnica e a tecnologia são fantasmagóricas porque, ao nos remeterem para o futuro, o fazem rompendo drasticamente a dimensão da experiência, ao mesmo tempo em que destituem circunstâncias anteriores marcadas por um outro padrão de relações sociais.

Dessa forma, os personagens ou tipos sociais que emergem também como mônadas, nos escritos de Benjamin, são todos fisionomistas dessa cidade moderna e contraditória. Se o colecionador perpetua reminiscências do passado em seus objetos, ele o faz expropriando esses mesmos objetos de seu contexto temporal. Ele é o habitante por excelência dessa casa burguesa onde, "pela primeira vez na História, o espaço onde vive o homem privado se contrapõe ao local de trabalho". Paralelamente, o flanêur apresenta-se como o alienado na multidão, uma forma ambígua apresentada no limiar "tanto da cidade quanto da classe burguesa que transforma também o artista em mercadoria" (Benjamin, 1991, p.37).

Todas as situações de vivência familiar e doméstica, assim como as galerias de passagem, os panoramas ou as exposições podem ser encarados como miniatras da cidade e do mundo, fragmentos do real que emergem pela intermediação da rememoração e da narrativa, como uma via de interpretação completa e globalizante do mundo. Mas que mundo é esse? O mundo capitalista, marcado pela proliferação de espaços que se transformam em templos que garantem o fetiche da mercadoria, em que todos os movimentos, a exemplo da moda, do interior burguês, dos cassinos, das exposições, são marcados pelo efêmero, pelo transitório. Em síntese, um mundo em que se diluem a experiência coletiva e as possibilidades de narrativa e esvazia-se a dimensão de tempo e memória. Nesse ponto, em que a análise das contradições emanadas pelo modo capitalista de produzir, ao lado da denúncia de seus efeitos sociais, assume uma posição central na reflexão teórica de Benjamin, se dá a sua maior aproximação com as concepções fundamentais do marxismo. Por outro lado, a idéia de narrativa como ponto de partida para o movimento subjetivo de conhecimento e explicação conduz seu pensamento a um novo paradigma para o processo de produção de conhecimento, cujas expressão mais sistemática e influência mais profunda para a História se fizeram notar a partir de meados do século XX.

Embora as premissas epistemológicas e conceituais preconizadas pelo historicismo e pelo marxismo tenham tido um caráter muito inovador no contexto de sua geração, as grandes inovações no campo da compreensão do trabalho histórico surgiram mesmo a partir dos *Annales* franceses.

Josep Fontana (1998) destaca o movimento dos *Annales* como um dos pilares da modernização da História, em cujas bases se deu a (re)construção do fazer do historiador com novos pressupostos, até mesmo porque a investigação histórica da época dos fundadores do marxismo possuía bases tradicionais e eurocêntricas. Com os *Annales*, surgiram mudanças importantes na forma

de conceber não só o processo de conhecimento, mas a própria dimensão do que é considerado objeto válido desse conhecimento. Ciro Cardoso (1997) enfatiza, a esse respeito, algumas mudanças fundamentais. Em primeiro lugar, a crença no caráter científico construtivo da História, o que implica mudança importante na própria forma de conceber a verdade. Em segundo lugar, um debate crítico com as ciências sociais, sem a definição e/ou reconhecimento de fronteiras rígidas e definitivas quanto a métodos e objetos. Em terceiro lugar, a busca de sínteses históricas globais, com a ênfase nos aspectos coletivos, sociais e repetitivos que levem a uma interação entre presente-passado, a partir da consideração de uma pluralidade de níveis de temporalidade. Por último, uma ampliação do universo das fontes utilizáveis, a partir de uma reflexão sistemática a respeito do papel do historiador no processo de produção do conhecimento, dos fatos históricos e da "verdade histórica".

O ponto de partida da grande virada na compreensão do ofício do historiador vem com Marc Bloch e sua "*Apologie pour l' Histoire ou Métier d'historien*". Embora traduzido, originalmente, para a língua portuguesa com o simplório título "Introdução à História", a pretensão inicial de Bloch elucida aquilo que, efetivamente, refere-se ao sentido da obra: uma apologia da História e do ofício do historiador. Apesar de inacabada, a obra pode ser vista não só como um elogio colossal à profissão do historiador, mas também como um documento de sistematização de caminhos possíveis para a formação desse ofício. Jacques Le Goff (1997), ao comentar a importância do trabalho empreendido por Etienne Bloch no sentido de restaurar a escrita original dos manuscritos de Bloch, destaca, em seu prefácio, que se trata de "um livro que conserva, nos dias de hoje, grande parte de sua novidade, sua necessidade e é preciso reencontrar sua eficácia" (Le Goff, 1997, 34). Se é possível falar em um certo regresso a Marc Bloch, isso representa, segundo Le Goff, "um dos mais ricos entre os que freqüentemente não passam de moda", pelo fato de ser um livro como "um ato completo de história" que não se projeta como ponto de chegada, mas como ponto de partida para qualquer historiador (Le Goff, 1997, p. 35).

Naquilo que me interessa indicar para o que se projeta em meu horizonte de análise, isto é, a natureza do saber histórico e sua transposição para o espaço escolar, a obra de Bloch pode ser pensada a partir de dois eixos centrais. Em primeiro lugar, ela nos leva à reflexão sobre o que é e para que serve a História. Considerada por Bloch como a "ciência dos homens no tempo" (Bloch, 1997, p. 89), seus valores vão desde a capacidade de distrair até o seu papel em levar os

indivíduos à compreensão, classificação e inteligibilidade do mundo. De um extremo a outro se apresentam, ainda, a capacidade de despertar o gosto e a curiosidade investigativa, a capacidade de seduzir a imaginação, graças ao contato com a diversidade de ações humanas e a orientação da ação prática. Será, no entanto, naquilo que considere como um segundo eixo de análise que a obra de Bloch possui seu caráter mais renovador: na compreensão de como se dão a observação histórica e o ofício do historiador.

Entendida como uma forma de conhecimento em movimento, e por conseguinte, não marcada por precisão ou imutabilidade, a história se constrói a partir de uma prática específica do historiador que, ao viver em um tempo presente, seleciona e investiga o passado, a partir de sua percepção como sujeito desse presente. Na verdade, diz Bloch, "conscientemente ou não, é sempre com nossas experiências cotidianas que, para diferenciar ali e onde deve ser, novas aparências, damos, em última análise, os elementos que nos servem para reconstituir o passado" (Bloch, 1997, p. 100).

Como age, portanto, esse indivíduo de um tempo, porém, recuperador de outros tempos? Parece-me que é nas respostas dadas a essa pergunta que Bloch, nos anos 30, tornou-se referência tão presente na reflexão a respeito do trabalho do historiador e na história a ser ensinada neste início de milênio. O historiador, diz ele, não observa diretamente os fatos que estuda. Não lidamos com uma ciência experimental que simula, em laboratório, personagens, revoluções, formas de trabalho ou crises. "Das épocas que nos precederam só podemos falar, portanto, a partir de testemunhas". (Bloch, 1997, p. 103) Desse ponto, emerge uma primeira característica essencial da observação e procedimento histórico: uma vez feito o recorte e a seleção do que se pretende estudar, o conhecimento ocorre por meio de **vestígios**.

O que fazer, no entanto, com tais vestígios, de modo a não cair no velho fetiche do documento que fala por si? A resposta de Bloch, nesse caso, é definitiva no sentido de orientar a ação dos historiadores futuros: saber interrogar os documentos, fazê-los falar. "A investigação histórica - enfatiza Bloch - admite, desde os primeiros passos, que o inquérito já tenha uma direção." (Bloch, 1997, p. 113) Isso significa dizer que o trabalho do historiador não se restringe à observação dos fatos que pululam das fontes como se fossem simulacros da realidade passada, mas que, sem um cenário de elaboração de hipóteses de trabalho e de direcionamento de todas as operações, que vão da seleção à explicação, a função do historiador perde seu sentido.

Uma decorrência lógica dessa percepção envolve a ampliação do universo das fontes válidas para o estudo da realidade, visto que, sob essa ótica, qualquer tipo de vestígio da atividade humana pode servir, sob determinadas condições de "inquérito", como vestígios capazes de informar a respeito da experiência humana.

Décadas nos separam da elaboração de *"Apologie pour l' Histoire"*, e vários historiadores vêm se notabilizando pela discussão a respeito da relação entre os pesquisadores e seus vestígios, todos eles, entretanto, tributários de Marc Bloch. Mais de quarenta anos se passaram e E. P. Thompson, por exemplo, em sua *Miséria da Teoria*, destacou, em sua discussão sobre a lógica histórica, a relação do historiador com as "evidências". "A evidência histórica existe, em sua forma primária, não para revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada por mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta", dizia Thompson (1981, p. 38). No mesmo contexto intelectual, Edward Carr, em outro clássico a respeito dessa temática, destaca que a "História é um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado" (Carr, 1982, p. 29).

Mais recentemente, na chamada Micro-história, a defesa de um método indiciário aprofunda as implicações dessa forma de encarar a importância da fonte e de sua investigação, ao se projetar, no cenário acadêmico, como "uma prática essencialmente baseada na redução da escala de observação em uma análise microscópica e em um estudo intensivo do material documental" (Levi, 1992, p. 136). Trata-se, portanto, de novas formas de enfatizar aquilo que se transformou em um dos pilares da profissão de fé de Bloch: os fatos e os documentos só "falam" quando devidamente interrogados.

A interrogação do documento, no entanto, não deve se restringir somente à leitura da fonte segundo os parâmetros definidos pelo corpo de hipóteses do historiador. Essa interrogação pode levá-lo também à compreensão da produção da fonte em sua dimensão social e histórica. Dizia ele que "os documentos não surgem aqui ou acolá por artes mágicas. A sua presença ou a sua ausência, em determinado fundo de arquivo, em determinada biblioteca, em determinado terreno, depende de causas humanas que de maneira alguma escapam à análise." (Bloch, 1997, p. 117). De certo modo, essa questão subsiste de Bloch a Foucault e deste a Jacques Le Goff, naquilo que envolve a discussão do documento-monumento. Sobre esse aspecto, Le Goff (1994, p.10) nos alertou, com enorme propriedade, para o fato de que não há história sem erudição e que, "do mesmo modo que se fez no século XX a crítica da noção de fato histórico, que não é um objeto

dado e acabado, pois resulta da construção do historiador, também hoje se faz a crítica da noção de documento, que não é um material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro." Portanto, se tanto o documento como o fato histórico são objetos de um conhecimento que se constrói e, conseqüentemente, se transforma, há que se priorizar, em termos de estudo, a dimensão do conhecimento e não do fato construído e entendido como um aspecto "bruto" e "preciso" da realidade. Dado o caráter infinito dos fatos da realidade e a continuidade do processo histórico, a seleção do que é um fato a ser estudado, desse ponto de vista, será sempre arbitrária e intencional.

Alguns podem propor que, ao se organizar como uma forma de conhecimento sustentada nas fontes do passado, o trabalho histórico tende a se caracterizar, essencialmente, como uma forma de conhecimento indireto, visto que não podemos observar as causas de nossa situação no tempo.

Sobre esse aspecto, julgo ser a contribuição de Jerzy Topolsky (1992) de significativa validade. Ao partir do pressuposto de que o conhecimento indireto, freqüente na investigação histórica, não é exclusivo do procedimento dos historiadores, ele destaca dois aspectos essenciais à discussão desse saber.

Em primeiro lugar, o historiador deve observar, como ponto de partida, as ações humanas e informar-se sobre o comportamento das pessoas no presente, não só porque tais ações podem se converter em fontes de informação do passado, mas também porque o "homem vivo é portador de uma tradição ou de uma imagem do passado" (Topolsky, 1992, p. 246). A esse respeito, Julio Ariostegui destaca que, graças à sua relação permanente com o comportamento temporal, a investigação histórica é a mais difícil das investigações de base social e a especificidade do método histórico reside exatamente na relação com as fontes de informação (Ariostegui, 1995).

Em segundo lugar, os conhecimentos prévios do historiador intervêm, efetivamente, na sua forma de compreender o conhecimento e uso das fontes. O conhecimento do presente e a condição de investigação dos fatos do presente são base para formação do sistema de valores sobre o qual o historiador olha o passado.

No procedimento histórico, segundo Topolsky, uma vez definidas as hipóteses que orientarão a investigação após a seleção do tema, os métodos de trabalho utilizados pelo historiador levam à ampliação do conhecimento com a aquisição de dados novos e à realização de inferências e analogias. Apesar de o conhecimento ser ampliado essencialmente graças à existência de fontes históricas, o

conhecimento pode ser de dois tipos complementares: baseado em fontes e não baseado em fontes. Há códigos fundamentais - lingüístico, terminológico, psicológico e gráfico - sem os quais o historiador não é capaz de ler e decodificar as fontes. Ele não será capaz de decodificar uma fonte grega sem o conhecimento da língua ou a intermediação de um tradutor, não será capaz de compreender a descrição de uma circunstância narrada no século XII se lhe faltam informações a respeito do contexto, não será capaz de compreender o uso e o significado de expressões lingüísticas se lhe faltam informações acerca de suas variações no tempo, não será capaz de compreender o sentido de um símbolo reproduzido em monumentos se lhe faltam informações a respeito da variação das instituições e representações presentes naquele tempo. Portanto, a investigação histórica e a construção de um conhecimento não baseado em fontes precisa estar fortemente imbuída de um conhecimento extra-histórico, o que corrobora a hipótese central do autor de que os problemas, muitas vezes apresentados como decorrentes da especificidade do conhecimento histórico, são, na verdade, problemas do conhecimento em geral.

Portanto, podemos compreender, conforme a conclusão do autor, que do conhecimento baseado em fontes depende, fundamentalmente, o estabelecimento dos fatos históricos. No entanto, a eleição do campo a ser pesquisado e todas as operações de seleção, a inserção dos dados novos em busca de explicações causais, a seleção de fontes adequadas, o depreendimento das informações pelas fontes em sua diversidade, o estabelecimento dos fatos sobre os quais as fontes nos proporcionam informações, a interpretação sintética bem como a apreciação dos fatos construídos, todos esses procedimentos que são próprios do trabalho histórico envolvem conhecimentos não baseados em fontes.

De certo modo, é possível dizer que as questões até aqui expostas, a partir do olhar de Marc Bloch e do impulso dado à História pelos Annales da primeira geração, expressam, em linhas gerais, os princípios formalizados do saber que direciona a ação do historiador.

Quando Bloch nos fala na necessidade de se promover uma "educação da sensibilidade histórica", sua ênfase recai exatamente na dimensão da preparação do indivíduo para olhar aquilo que se conhece com os olhos do historiador e, desse ponto de vista, parece-me lícito supor que, um olhar de conjunto sobre sua obra nos indica tendências a respeito do que poderia ter sido o seu Apêndice sobre o Ensino de História, proposto, originalmente, no plano da obra e não concluído, em função da morte de Bloch. Um ensino capaz de formar,

pelo entusiasmo, novos historiadores, porém, ao mesmo tempo, capaz de fornecer utensílios mentais que permitam a qualquer indivíduo acumular condições de conhecer o presente e, desse ponto de partida, olhar o passado interpretando-o e buscando regularidades por intermédio de procedimentos comparativos. Um ensino que permitisse ao sujeito lançar mão, em sua vida cotidiana, daquilo que envolve a forma de investigação da História para se posicionar perante os fatos, tendo em vista o que isso representa em termos de possibilitar a condição de olhar sob múltiplos ângulos, e argumentar, com rigor, mas sem deixar de considerar que a percepção da diversidade precisa se sobrepor sempre à busca "da" verdade. Essa habilidade encontra-se na base da formação da consciência histórica e, conseqüentemente, na condição de se levar o indivíduo à **percepção da historicidade das experiências humanas**, bem como de **compreender a temporalidade** e a complexidade envolvida nas formas históricas e culturais de marcação do tempo, até as operações de datação contemporâneas a nós. A esse respeito, Agnes Heller (1981) destaca que a "consciência histórica, com seu poder de abrangência, inclui a consciência da historicidade" (p.69), sobretudo porque, com a consciência acerca da mudança, da pluralidade e das regularidades, institui-se no indivíduo uma racionalidade refletida, determinante para o estar no mundo.

É exatamente em função da discussão daquilo que se encontra por trás da formação dessa consciência histórica como algo que permite esse 'estar no mundo', que Jörn Rüsen (2001), apropriando-se da noção empregada por Thomas Kuhn (1978), tenta discutir os elementos constitutivos da "matriz disciplinar da História", e o faz, em um primeiro momento, de modo não vinculado, necessariamente, à reflexão sobre o saber histórico escolar. Segundo Rüsen, "o primeiro fator da matriz disciplinar da ciência da História é formado pelas carências fundamentais da prática humana da vida no tempo, carências de orientação que se articulam na forma de um interesse cognitivo pelo passado" (2001, 30). A necessidade de se orientar, portanto, constitui-se como um desejo e uma curiosidade primária dos indivíduos e gera neles o **interesse** (grifo do autor) pela compreensão do fluxo do tempo, pelo passado e pelo presente. O agir humano possui uma intencionalidade e isso pressupõe um senso de orientação que permita ao indivíduo ir além das circunstâncias imediatas e, nesse sentido, a consciência acerca da sucessão dos episódios é fundamental para essa orientação.

É em função desse primeiro fator que o homem estabelece uma relação primária com o seu tempo de vida, sob a qual se enraízam as operações práticas da consciência histórica, entendida por Rüsen como a operação mental pela qual a

relação entre a experiência do tempo e a intenção no tempo se realiza no processo da vida humana e o orienta no agir. Ao contrário do que se apresenta, de modo freqüentemente equivocado, a consciência histórica não é, portanto, uma consciência do passado, em função da exemplaridade nele contida. Antes disso, é uma relação com o presente, inerente à necessidade primária de orientação.

O segundo fator constitutivo da matriz disciplinar da História, segundo Rüsen, aparece como decorrência lógica do primeiro. A partir do momento em que as carências fundamentais de orientação emanadas do interesse encontram-se satisfeitas, emerge a necessidade de se conhecer o passado historicamente. O conhecimento histórico emana, portanto, da inclusão da experiência concreta do tempo no passado e é um modo particular do processo genérico e elementar do pensamento humano que, por sua vez, pressupõe orientação. Desse modo, é possível compreender que o homem estabelece uma relação com o seu tempo e é nessa relação que se enraízam as operações práticas da chamada consciência histórica. "Os homens têm de dar conta das mudanças temporais de si e do mundo mediante seu agir e sofrer. Nesse momento, tais mudanças tornam-se conscientes como experiências perante as quais o homem tem de formular intenções para poder agir nelas e por causa delas. O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo de que experimente como mudança de si mesmo e do seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorar-se dele de forma tal que possa realizar as intenções do seu agir" (Rüsen, 2001,58). Daí emerge, então, a importância da narrativa histórica.

A capacidade de alguém agir e se orientar bem depende da valorização da subjetividade que o faz agir. Por outro lado, a experiência do tempo é uma experiência da perda iminente da identidade e, por essa razão, a narrativa histórica torna-se um meio de construção da identidade humana.

O terceiro elemento constitutivo da matriz disciplinar da História envolve os métodos de pesquisa que garantem fundamentação à narrativa histórica. "Os interesses em determinadas orientações temporais da vida prática não são, por si só, interesses que levem a conhecimentos históricos frutíferos. Eles precisam ser canalizados pelos mecanismos motrizes do processo cognitivo da ciência histórica" (Rüsen, 2001,43). Esses mecanismos, aos quais se refere Rüsen, envolvem exatamente as teorias e métodos que fundamentam a busca, a investigação e os processos de explicação. Sua característica central é a regulação metódica que sustenta e valida a argumentação e a construção da narrativa histórica. São caminhos por meio dos quais se organiza operacionalmente o conhecimento,

que promovem um progresso cognitivo superior e que são a base explicativa para o quarto fator da matriz disciplinar da História: a historiografia.

Na medida em que o processo cognitivo mais amplo da História se desenvolve na e mediante a pesquisa histórica, o influxo de novas perspectivas que se apresentam, continuamente, em função das necessidades de orientação em cada tempo, associado à utilização de regras metódicas, acaba por promover saltos qualitativos nos fundamentos da ciência mediante um tipo de fundamentação argumentativa próprio da narrativa histórica. Portanto, novas carências de orientação redirecionam, continuamente, a investigação do passado e ampliam o universo historiográfico num devir ininterrupto. "Os resultados obtidos por determinada pesquisa podem, por princípio, serem superados por uma pesquisa nova" (2001, 47). Por outro lado, se esses resultados se cristalizam em uma proposição de verdade unívoca e absoluta, perdem os traços característicos da racionalidade que os produziu e deixam de ter relações ontológicas com aquilo que se encontra na base desse saber. A História perde, portanto, seu sentido como forma de saber.

Os quatro elementos acima evidenciados como bases da matriz disciplinar da História possuem, no seu conjunto, uma função que acaba se tornando o quinto elemento dessa matriz: a função de orientação existencial. Cada um deles é, na verdade, uma etapa do processo de orientação do homem no tempo, mediante o pensamento histórico, e, nesse sentido, formam não só o sentido de compreensão da historicidade, como também da orientação primária perante o tempo.

A associação de todos esses elementos, entendidos como aspectos imbricados logicamente na matriz disciplinar da História, adquire uma especificidade como forma de pensamento que nos permite diferenciá-lo do pensamento comum não histórico, e não científico.

No caso específico da compreensão das formas históricas de ordenação e contagem do **tempo**, cabe destacar, conforme Elias (1998), que se situa, por trás disso, a maneira como o processo civilizador contribui para formar *habitus*³ sociais integrantes de qualquer estrutura de personalidade. Embora faça parte de uma das experiências mais essenciais da vida humana, o tempo não pode ser percebido pelos sentidos e por isso sua medição e compreensão são resulta-

³ Embora a vulgarização da noção de *habitus* associada à pesquisa educacional tenha se dado, sobretudo por intermédio da obra de Pierre Bourdieu, estarei assumindo, neste trabalho, a acepção tal como fora formulada na obra de Norbert Elias (1994, 1995, 1998).

do de inúmeras convenções sociais e históricas. Daí seu elevado poder de síntese e abstração. O próprio Elias demonstrou que há uma inegável dimensão de historicidade na percepção do tempo. Sua determinação tem funções específicas e se modifica nas sociedades. Além disso, seus mecanismos de mensuração também se modificam paralelamente à sociedade. "O tempo faz parte dos símbolos que os homens são capazes de aprender e com os quais, em certa etapa da evolução da sociedade, são obrigados a se familiarizar, como meios de orientação" (Elias, 1998, p.20), sob o risco de se gerar indivíduos socialmente desajustados.

Ao longo do século XX, a História conheceu um desenvolvimento vertiginoso em termos de métodos, técnicas, ampliação dos objetos considerados válidos para investigação, o que representou um grande incremento na sistematização dos métodos de observação e explicação históricos. Tal mudança não deixa de ter repercussões notáveis em relação aos seus atributos de orientação e, particularmente, em relação às operações conceituais associadas à percepção da historicidade, compreensão da temporalidade, da cidadania e, particularmente, ao domínio de procedimentos e métodos que definem o tipo de construção que orienta a idéia de conhecimento e verdade.

Peter Burke (1992), ao buscar sistematizar os elementos que caracterizam esse grande cenário de transformações, destaca que, na trajetória entre os séculos XIX e XX, a História, como ofício e forma de conhecimento, expandiu-se, sobretudo porque:

1. superou a base clássica da História política, incorporando ao cenário dos estudos históricos a totalidade da atividade humana, em suas múltiplas possibilidades temáticas e metodológicas, em uma grande convergência com as demais ciências sociais que estudam o homem;
2. graças à busca de um estatuto científico, projetou uma análise das estruturas e dos movimentos sociais de caráter mais geral em detrimento da narrativa acontecimental;
3. substituiu a preocupação com a trajetória dos heróis e dos personagens, tradicionalmente vistos como sujeitos históricos, pela idéia da "história vista de baixo", de modo a resgatar as múltiplas experiências, olhares e vozes pertinentes a uma dada temporalidade;
4. ampliou a idéia de fonte documental em função da diversificação dos objetos e dos problemas pertinentes à investigação histórica;
5. redimensionou a idéia de verdade e objetividade, bem como ampliou a

compreensão de método, agora não mais entendido exclusivamente como caminho para se chegar à verdade, mas como distintas formas possíveis de explicação e construção de conhecimento.

Esse movimento não ocorreu, no entanto, de modo harmônico e desprovido de problemas. Ao contrário, a trajetória da História, ao longo de todo o século XX, trouxe cenários de notáveis crises e discussões a respeito da validade dos saberes produzidos. Todo esse cenário de mudança nas referências pragmáticas e analíticas da História vem acompanhado por um quadro maior de crise nos paradigmas clássicos da ciência e emergência de novas bases compreensivas quanto ao conhecimento.

Desde o momento de sistematização da ciência moderna, o combate ao irracionalismo presente no contexto do "*Anciën Regime*" e a busca de um conhecimento global que tornasse inteligíveis os fenômenos sociais em suas regularidades tem sido uma meta a ser perseguida pelas ciências sociais, formadas em um cenário marcado pela hegemonia positivista e caracterizadas por um estatuto ontológico diferente e opositivo em relação às ciências da natureza (Santos, 2000). A compreensão e a explicação dos nexos causais projetou-se como um dos eixos centrais nesse cenário inicial de compreensão da ciência. Diferentes bases explicativas surgiram a respeito da análise dos acontecimentos, num espectro que vai da tradição positivista à nova História, passando pelo marxismo. A eliminação do subjetivo e a busca de conhecimentos cada vez mais intersubjetivos foram importantes no sentido de definir uma identidade científica para a História.

Esse paradigma científico, elaborado em uma sociedade na qual a idéia de progresso se projetava como um dos mais importantes ideais da modernidade, começou a ruir a partir do momento em que o capitalismo, que o sustentava, passou a conviver com uma crise estrutural responsável por guerras, genocídios, grandes disparidades e ditaduras.

Fontana destaca, a esse respeito, que "as promessas de progresso e felicidade desse capitalismo não só não se cumpriram como também descobrimos que são irrealizáveis" (1998,p. 11). Abriu-se uma crise civilizatória no limiar do século (Cardoso, 1997), com profundas implicações para a consideração do que é o conhecimento científico. Lyotard (1998) destaca, sobre esse cenário, uma incredulidade generalizada em relação aos meta-relatos que passam a ser desqualificados como a forma de saber a ser considerada como hegemônica e desejável. O problema do

saber projeta-se como uma faceta do poder e passa a ser compreendido em consonância com o fazer, o viver e o escutar e não só restrito à dimensão da ciência. O saber da ciência passa a ser visto como tão necessário quanto o saber narrativo, apesar das relações desiguais entre os dois níveis e apesar das regras de legitimação próprias do saber científico. Neste quadro, ganham sentido novas bases compreensivas como, por exemplo, a de Michel de Certeau (1996), para quem a análise da arte de fazer - e, conseqüentemente, de preconizar explicações de qualquer natureza - ocorre sempre a partir de um lugar próprio que lhe confere os elementos de inteligibilidade. Nessa perspectiva, se o discurso científico se constrói sempre a partir de algum lugar social, esse discurso não escapará, como as demais formas de discurso, da formulação de simulacros de credibilidade para gerar convencimento. Toda pesquisa histórica, dizia Certeau, "é articulada a partir de um lugar de produção sócio-econômico, político cultural", do qual se instauram métodos e se indagam documentos (Certeau, 1979, p. 18).

Hayden White (1992), nesse contexto, torna sua obra emblemática de uma tendência que irá se expandir desse ponto em diante e fortalecer, posteriormente, o coro dos que rejeitam a cientificidade da História, tendo em vista seu caráter narrativo. Roger Chartier, ao comentar a obra de White, destaca, inclusive, o quanto tal trabalho ficou esquecido e demorou a fazer parte do cenário sistemático que considera, hoje, o estatuto do conhecimento histórico (Chartier, 2002). A História, dizia White, é "visivelmente uma estrutura verbal em forma de discurso em prosa narrativa" (p.9). O estilo historiográfico emerge como uma combinação particular de tramas, argumentação e implicação ideológica (p. 38) e, desse modo, afasta-se dos paradigmas científicos. Nesse sentido, ao projetar o conhecimento histórico como uma reconstrução com caráter sempre fictício, White compreende a consciência histórica da civilização ocidental como um elemento da ideologia burguesa e, desse modo, uma justificativa de fundamentação da superioridade da sociedade moderna. A diversidade dos enfoques sobre a História naquele cenário é vista, pelo autor, como variações estilísticas dentro de um mesmo universo de discurso.

Cerca de uma década antes, Claude Lévy- Strauss havia inaugurado a seara estruturalista, sobretudo a partir da publicação de *"La pensée sauvage"*. Nessa obra, o autor explicita sua percepção da História como sendo um método que não corresponde a um objeto definido. "De fato", dizia Lévy-Strauss, "a História não está ligada ao homem, nem a nenhum objeto particular. Consiste inteiramente no seu método, que a experiência mostra ser indispensável para inventariar a

integralidade dos elementos de uma estrutura qualquer, humana ou não humana. Longe, portanto, de a procura de inteligibilidade conduzir à História como seu ponto de chegada, é a História que serve como ponto de partida para qualquer busca de inteligibilidade. Tal como se diz a respeito de certas carreiras, a História leva a tudo, mas com a condição de se sair dela" (Levy-Strauss, 1976).

François Dosse (1992) destaca-nos, enfaticamente, a importância dessa matriz de pensamento para a instauração de grandes debates no cenário das ciências humanas, que levam a uma grande crise de paradigmas de explicação e de perda do espaço de influência da História face ao notável crescimento da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia Social, dentre outras, que projetam, continuamente, novos objetos de estudo ligados ao individual, ao mental e ao imóvel como eixos privilegiados de reflexão. No âmbito da discussão epistemológica, a trilha aberta pela abordagem estruturalista se reproduz com argumentações cada vez mais rigorosas, dentre as quais o texto de Hayden White projeta-se como emblemático.

Esse quadro de crise paradigmática cede espaço a uma relativização das noções clássicas de ciência e conhecimento e, a partir daí, emerge um novo paradigma pós-moderno, no qual, muitas vezes, o discurso científico é encarado com distanciamento e estranheza.

É nesse cenário, sobretudo após maio de 1968, que se processará uma grande renovação na prática do historiador, graças à conquista de novos objetos e territórios, acumulação de trabalhos eruditos, aprofundamento de métodos de trabalho e investigação e avanços na informática (Boutier & Julia, 1998).

Na França, a chamada História das mentalidades expandiu-se graças à valorização de objetos situados na fronteira entre o individual e o social e à busca de interseção entre áreas distintas de conhecimento. Sob a égide das mentalidades destacar-se-ia o "ponto de junção do individual e do coletivo, do longo tempo e do cotidiano, do inconsciente e do intencional, do estrutural e do conjuntural, do marginal e do geral" (Le Goff, 1995, p. 71). O olhar sobre a mentalidade envolvia a busca da dimensão do poder, das atitudes reveladas, dos hábitos, ritos e crenças, a partir do uso e exploração de fontes capazes de informar o historiador a respeito de aspectos relacionados à psicologia coletiva, tais como inventários, processos de inquisição, processos criminais e documentos oriundos do judiciário, documentos literários e artísticos. No entanto, conforme destaque do próprio Le Goff, os problemas maiores relacionavam-se à dificuldade em compre-

ender, com clareza, os processos de transformações e permanências nessa dimensão aparentemente tão imutável e, a um certo ecletismo metodológico gerado em função das tentativas de aplicação de um tratamento serial advindo da História econômica à temática das mentalidades. Essa foi a tônica das discussões em torno da validade dessa vertente metodológica em um contexto de questionamentos contundentes ao prestígio instituído da ciência Histórica. De certo modo é nos desdobramentos desse contexto que podemos visualizar a expansão da chamada História Cultural, cujo principal objeto é a identificação dos modos pelos quais, em diferentes lugares e momentos, "uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler" (Chartier, 1990). Ainda que sujeita a grandes embates sobre temáticas e abordagens, o campo da História cultural hoje, segundo Peter Burke, cresceu significativamente em termos de projeção acadêmica e importância porque: a) abandonou o contraste tradicional que enfatizava sociedades com e sem "cultura", entendendo-se, nesse caso, cultura em um sentido essencialista; b) estendeu o sentido do termo cultura à dimensão cotidiana, material, oral e ritual, para além da dimensão estrita da mentalidade; c) contrapôs a idéia de tradição à noção de recepção perspectivada, variante de acordo com a condição e lugar social do sujeito que recebe uma mensagem e/ou informação; d) rejeição da restrição da cultura ao lugar superestrutural e, daí, o interesse pela história das representações sociais (Burke, 2000). Fundamentalmente, o campo dos estudos históricos, a partir dessa complexa discussão, passou a considerar o fato de que as múltiplas possibilidades de representação do mundo social são, em si, dimensões da realidade, ainda que tal idéia tenha sido incorporada eivada de embates e disputas teóricas.

Outras influências no campo da evolução da historiografia serviram para marcar, de modo significativo, a revisão dos objetos e bases compreensivas quanto ao trabalho histórico. No cenário inglês, por exemplo, destaca-se o impacto dos estudos de Thompson, que serviram para redimensionar a questão da cultura associando-a às questões de classe, luta de classes e resistência cotidiana. (Thompson, 1998). Por outro lado, estudos sobre a chamada "history from below" apresentaram, para o cenário de discussão histórica, novas temáticas e abordagens com a intenção de, ao enfatizar a vida e a atividade dos trabalhadores, "revelar o passado visto por baixo" (Rudé, 1991). Essa abertura temática serviu, além da ampliação do horizonte conceitual e metodológico dos historiadores, para evidenciar novas possibilidades de fontes de investigação e leitura dos documentos com a intenção de captar sujeitos sociais distintos de seus produtores.

Nesse cenário, a chamada micro-história italiana tem dado contribuições muito relevantes para, à luz do fortalecimento do sentido de busca e investigação que caracterizam o trabalho histórico, combinar o microscópico e o macroscópico através de um método de conhecimento indiciário, baseado na reconstituição dos contextos sociais e fenômenos mais gerais, sem perder de vista a dimensão do indivíduo real (Ginzburg, 1989)

Os efeitos dessas mudanças e questionamentos para o ofício do historiador são inúmeros, sobretudo se considerarmos aquilo que passa a ser considerado como temática lícita e válida para a investigação histórica. Além disso, o leque compreensivo dos efeitos desse cenário para a História é muito amplo. Por um lado, Michel Foucault (1979), reportando-se a Nietzsche, propõe a fragmentação, o elogio à descontinuidade e ao acaso, bem como a desconstrução da explicação histórica a partir de bases que valorizem a subjetividade e priorizem o lugar social de construção das práticas discursivas. Por outro lado, essa tendência é encarada por alguns como um novo avanço do irracionalismo, grande empobrecimento teórico-metodológico e pulverização da História em migalhas que não garantem a inteligibilidade do mundo (Dosse, 1992).

As implicações políticas e metodológicas desse debate me interessam menos na reflexão acerca da natureza do saber histórico escolar, apesar de seu profundo envolvimento na questão curricular e mais no tocante à função didática de orientação dele decorrente: a valorização da História em sua dimensão de conhecimento de uma matéria (Vilar, 1985), e, conseqüentemente naquilo que o domínio de métodos e procedimentos traz do ponto de vista formativo. A renovação metodológica processada no campo historiográfico trouxe rupturas profundas na compreensão clássica de conhecimento e, ao mesmo tempo, não só redimensionou as categorias centrais de análise histórica, como modificou a natureza dos temas, procedimentos e abordagens característicos do trabalho histórico.

Quando pensamos o cenário da História ensinada no Brasil, é possível observar que os impactos mais significativos dos paradigmas explicativos que emergiram do movimento dos Annales se fariam sentir a partir dos anos 60, com múltiplas variações para a história ensinada. Originalmente, o impacto de tais mudanças não foi sentido durante os anos de ditadura, a não ser nos ambientes universitários, que iniciavam também aqui esse tipo de reflexão. Nos espaços escolares, no entanto, a História seguia sendo ensinada a partir de uma fundamentação teórica clássica: uma visão positivista de conhecimento e saber histórico, a valorização da narrativa cronológica e eurocêntrica, a reprodução de

efemérides sobre indivíduos vistos em sua dimensão heróica, e o reforço dos elementos necessários à formação de um senso de identidade nacional.

Por um lado, o cenário político instaurado em 1964, conforme bem destacou Elza Nadai, "não representou uma ruptura no processo de ensino de História, que já vinha de longa data como instrumento de formação do espírito cívico" (Nadai, 1986, p. 109). O estado autoritário instituído a partir desse momento acabou por contribuir, em certa medida, para o reforço desse padrão de pensamento histórico, com a proliferação dos mecanismos institucionais de propaganda associados ao aumento do aparato repressivo. A utilização do sistema educacional de modo articulado com a ideologia de segurança nacional propagada pelo estado teve sua eficácia ampliada com a grande expansão dos meios de comunicação de massa e, especialmente, da TV (Cerri, 2000). Nesse quadro, a História ensinada cotidianamente passou a transcender o espaço de escolarização e começou a ser veiculada na indústria cultural que gravita em torno desse espaço, por meio da ênfase ao **espírito de civismo**. Completa-se, portanto, um circuito informativo e de educação da consciência, do qual fazem parte diferentes espaços educativos: escola, espaço urbano e mídia. Por meio da veiculação sistemática de tal noção, segundo Cerri, ensejava-se a transmissão da idéia de homogeneidade, de pertencimento natural a uma nação entendida como corpo coletivo, de exclusão da dissidência expressa na oposição a esses ideais, de identificação genérica do indivíduo à coletividade, de condução do tempo pela nação progressista, de valorização de uma ação cidadã passiva e acrítica e de utilização da festa e do calendário institucionalizados como mecanismos de geração de uma identificação catártica entre indivíduo e nação (Cerri, 2003).

Por outro lado, o período pós-64 projeta, para nossa compreensão, um cenário de reformas institucionais na educação, que atingem tanto o sistema universitário quanto o ensino fundamental e profissionalizante. Convivem, então, uma notável democratização do acesso à escola pública, em decorrência da ampliação do número de matrículas, e uma grande elitização do saber, com a expansão do setor privado. Selva Fonseca, sobre esse aspecto, destaca que esse acesso foi restringido, uma vez que a "formação geral do educando foi preterida em função de uma concepção que vincula a preparação para o trabalho com a educação específica", no qual o estado passa a assumir o processo de desqualificação/requalificação dos profissionais da educação (Fonseca, 1993). É nesse quadro, portanto, que precisamos compreender a introdução dos Estudos Sociais, seus efeitos fragmentadores em relação às disciplinas História e

Geografia e a mudança no perfil dos professores, drasticamente desqualificados, em função da expansão vertiginosa do setor privado nas chamadas Licenciaturas Curtas (Fenelon, 1985). Esse processo de expansão coincide, portanto, com o movimento de veiculação de uma História oficial e cívica e terá, nas bases informativas das licenciaturas curtas, destinadas à formação de professores, um importante aliado na expansão de uma faceta do conhecimento histórico que passa a ser socialmente reforçada e valorizada, dada sua vinculação com a discussão da identidade nacional. Nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis passaram a compor o eixo canônico de temas sobre os quais o trabalho escolar deveria se organizar (Fonseca, 1993).

O processo de abertura política e redemocratização da sociedade brasileira foi marcado pela emergência de movimentos sociais que, em muitos casos, trouxeram a crítica social para o cenário educacional, e o anseio social por mudanças traduziu-se, de certo modo, em um quadro de efusivas discussões a respeito dos currículos e programas oficiais que, naquele momento, eram entendidos como baluartes da transformação necessária no cenário pedagógico e como capazes de impulsionar, pela redefinição do campo de saberes, a redemocratização das instituições públicas de ensino. Os Estados de Minas Gerais e São Paulo despontaram, então, como unidades da federação com importante papel na sistematização de propostas revisionistas para a História ensinada, sobretudo pelo caráter participativo das discussões promovidas pelo poder público e pelo movimento docente (Fonseca, 1993). No caso paulista, as inovações pretendidas aproximavam-se, em grande medida, do campo de renovações no âmbito da historiografia contemporânea e incorporavam parte significativa das problemáticas, temas e abordagens nascidos, sobretudo das historiografias francesa e inglesa. Já em Minas Gerais, a inovação em relação ao saber histórico escolar viria não em relação a esse cenário mais recente de renovação historiográfica, mas por meio da incorporação das abordagens marxistas que, por um lado, criticavam uma história linear, etapista e heróica, mas por outro, não conseguiram introduzir rupturas significativas em relação a uma perspectiva de progresso e evolução. Tal circunstância culminou com a substituição dos antigos heróis por uma linha de evolução dos modos de produção. Nesse cenário, muitas foram as circunstâncias de tensão e confronto entre a dimensão prescritiva do programa oficial, que pouco esclarecia questões de natureza metodológica, teórica e cognitiva, e o saber usual dos professores, baseado, em grande medida, em um paradigma tradicional quanto ao conhecimento, tempo, memória e História.

Ao mesmo tempo em que se intensificava o processo de abertura democrática e de reorganização das bases curriculares das escolas, aprofundaram-se os estudos e pesquisas no campo da investigação a respeito de processos cognitivos e aprendizagem em História, que viriam a contribuir, em muito, para a rediscussão do caráter e sentido da História ensinada em todos os segmentos escolares.

Na medida em que tais discussões se deslocavam do "como se ensina" para o "como se aprende", passou a haver notável difusão do pensamento e pesquisas de teóricos como Piaget, Vigotsky, Bakhtin e Wallon e, nesse sentido, as discussões a respeito do saber histórico escolar passaram a levar em consideração a dimensão da aprendizagem e a produção de sentido de um determinado conhecimento para o aluno.

A partir dos anos 90, tem se observado, no campo das discussões a respeito da História ensinada, uma grande ênfase nos movimentos de revitalização e valorização da memória e da história locais graças à vitalidade dos estudos da chamada História cultural. Os atos de rememoração no espaço escolar, feitos por meio de documentos e fontes da história local, passaram a ser entendidos como uma possibilidade de estímulo à criação de reflexões e revisão de sensibilidades, ao compartilhamento de conhecimentos produzidos de modo a resgatar o sentido da diversidade, obscurecido pela homogeneização promovida nos espaços educativos, e a construir memórias múltiplas, estilhaçadas pela modernidade capitalista (Galzerani, 1998).

Não podemos esquecer que o contexto contemporâneo no qual emergiu esse novo debate é também marcado pelo binômio globalização-transição democrática. Tal fato, se pensado em consonância com a temática da formação histórica proposta por Rüsen (2001), acaba por evocar uma dimensão particular do saber histórico, porém em moldes distintos daquilo que caracterizou a exemplaridade dessa disciplina na passagem do século XIX para o século XX: o problema da cidadania e seus efeitos em relação ao problema da justiça, da equidade e dos direitos humanos fundamentais (Rawls, 1993). Tal questão, posta em um contexto de discussão a respeito do fortalecimento de uma cultura democrática no Brasil, teria, na passagem da cidadania cívica - ou ética - para a cidadania jurídica, o principal desafio a ser enfrentado tanto em relação à educação quanto ao problema da eficácia das instituições (Carvalho, 2002). Além disso, em um cenário marcado por aquilo que Anthony Giddens (2002) aponta como "novos contornos da alta modernidade", o problema da identidade emerge como aspecto central a ser enfrentado considerando-se sua posição integradora na dialética do global e do

local, visto que, "mudanças nos aspectos íntimos da vida pessoal estão diretamente ligadas ao estabelecimento de conexões sociais de grande amplitude" (p.36).

Se, outrora, cabia à História ensinada nas escolas a formação cívica e patriótica do cidadão, posta a serviço do estado-nação moderno (Furet, [s.d]; Norá, 1997; Dosse, 2001) ou, mais recentemente, do estado autoritário, caracterizado pela ditadura e ausência de direitos (Cerri, 2000 e 2003) - a temática da consciência histórica, nesse novo contexto, acaba por fornecer respostas a problemas relativos à auto-identidade, à tolerância, à pluralidade e à convivência que, de certo modo, têm ocupado um espaço cada vez mais intenso nos debates a respeito da organização do trabalho pedagógico na escola e de uma educação para o multiculturalismo (Moreira, 2002). Na base dessa formação estariam, sobretudo, os efeitos advindos do desenvolvimento de uma consciência da historicidade (Heller, 1981), bem como seu sentido orientador para um indivíduo que vive em um tempo presente (Russen, 2001).

Não devemos, a respeito dessa consciência da historicidade, ignorar o fato de que, se, por um lado, ela cumpre um papel na necessidade elementar de orientação apontada por Russen, por outro, ela não pode deixar de ser vista no contexto da modernidade que a ensejou. Sobre esse aspecto, Anthony Giddens (2002) destaca que sua origem estaria vinculada, essencialmente, às condições históricas de emergência da modernidade e à separação de tempo e espaço, vinculada ao desenvolvimento de uma dimensão "vazia" de tempo, derivada da generalização dos modernos mecanismos de marcação do tempo e de espaço - relógios, mapas e mecanismos de geoprocessamento -, que acabaram por provocar a separação entre espaço, lugar e tempo. Com isso, ao se fluidificarem os elos com a tradição (Hobsbawn, 1998), o sentido de historicidade advindo da generalização do uso da História e dos mecanismos de rememoração serviriam, segundo Giddens, para a criação de um "passado padronizado e de um futuro universalmente aplicável", por meio da fixação de marcadores reconhecíveis por toda humanidade. A associação historicidade/temporalidade projetar-se-ia, nesse sentido, como uma ferramenta de identidade, essencial frente ao processo ensejado pela modernidade contemporânea de "desencaixe" das instituições sociais de seus contextos locais e autônomos. A esse movimento de "desencaixe" se associam, em contrapartida, a emergência de *sistemas abstratos* que acabam por regular a vida privada sem que nenhum de nós tenha consciência direta de seus desígnios, tais como todos os processos de gestão que interferem na vida cotidiana dos sujeitos. A complexidade por trás dos mecanismos de desencaixe associados à emergência de sistemas

abstratos gera questões contemporâneas como, por exemplo, desequilíbrios ecológicos, efeitos do uso indiscriminado de agrotóxicos, tráfico internacional de drogas, crise de recursos hídricos e energéticos, equilíbrio internacional do sistema financeiro, bem como conflitos de base étnica e nacionalista, dentre outros, que assumem o lugar de novos riscos a serem enfrentados pelos indivíduos, tanto em escala local como global, e, nesse sentido, ameaçam o planeta como um todo. Andréas Huyssen (2000) aponta-nos o fato de que questões de temporalidades diferentes têm emergido como peças essenciais para um novo entendimento dos processos de globalização e, nesse sentido, esses contextos estariam na base compreensiva da profusão dos recentes discursos sobre a memória, bem como a diversificação e generalização de uma "cultura da memória" (p.15).

A despeito dessas transformações mais recentes, muito há que ser feito, ainda, para que novas perspectivas quanto à educação histórica sejam sentidas efetivamente e de modo generalizado nos espaços educativos, ainda fortemente marcados pelos elementos fundantes de uma disciplina originada e formalizada em um outro contexto histórico.

É fundamental destacar o que a diversidade dessas abordagens, aliada às mudanças decorrentes dos avanços na sociedade industrial e da informação, representou no sentido de incrementar a importância e difundir o trabalho do historiador, em virtude de uma grande ampliação de temas e objetos de pesquisa. Aliás, por mais paradoxal que possa parecer, se, por um lado, conforme destacou Eric Hobsbawm, "a destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do século XX" (Hobsbawm, 1995, p. 13), por outro lado, temos assistido, mundialmente, a movimentos de revitalização e busca da tradição e dos espaços de memória (Norá, 1997). Avolumam-se os mecanismos que buscam valorizar a memória e os espaços de sua preservação, em um momento de necessidade de História e de fortalecimento dos processos identitários diante dos riscos de perda de referências nacionais em um mundo globalizado (Boutier & Julia, 1998).

Ronaldo Vainfas (1997), reportando-se à definição de Ciro Cardoso sobre a existência de paradigmas rivais e opositivos, destacou, convenientemente, que as abordagens do micro e do macro não são, necessariamente, excludentes, apesar de gerarem diferentes opções e modos de conceber a pesquisa. Ao contrário disso, trata-se de diferentes pontos de observação combináveis. O ideal, segundo ele, seria "tentar buscar, no recorte do micro, os sinais e as relações de totalidade

social, rastreando-se, por outro lado, numa pesquisa de viés sintético, os indícios e particularidades, os homens e mulheres de carne e osso." (Vainfas, 1997,447). Talvez o legado mais importante de toda essa diversidade resida na incorporação definitiva de que há inúmeras formas de se escrever a História, sem que nenhuma delas possa ser entendida, hoje, como a referência unívoca. Em certa medida, esse raciocínio também pode ser aplicável às diferentes bases interpretativas sobre a História, sobretudo quando pensamos aquilo que hoje se designa como processo de educação histórica do indivíduo e que corresponde àquilo que Rüsen (2001) aponta como formação histórica, isto é, aos processos generalizados de aprendizagem intra e extra-escolar, que não se destinam, primariamente, à constituição de uma competência profissional, mas à orientação da vida prática mediante a consciência histórica.

A esse respeito, Joaquim Prats e Joan Santacana (2001), ao discutirem o sentido educativo da História ensinada na escola e suas relações com o pensamento histórico mais geral, destacam que, em última análise, essa disciplina possui quatro objetivos didáticos centrais. Em primeiro lugar, cabe a ela incutir nos alunos a compreensão dos fatos ocorridos no passado, e situá-los em seu contexto. Para isso, torna-se fundamental a introdução de noções que permitam, aos alunos, orientar-se no tempo e compreender a historicidade das ações humanas, e de instrumentos que possam levá-los a procedimentos de explicação, comparação e generalização em relação aos recortes históricos definidos. Em segundo lugar, a História deve levar os alunos à compreensão de que a análise do passado possui muitos pontos de vista diferentes e lícitos dentro de lógicas que são específicas. Em terceiro lugar, cabe permitir a compreensão de que há formas muito distintas de obter e avaliar informações sobre o passado. Por fim, esse ensino deve gerar a capacidade de transmissão organizada daquilo que se estudou a respeito do passado.

Em trilha semelhante, ao discutir a natureza do que caracteriza o pensamento histórico e a necessidade de escolarização da criança em relação a temáticas que o desenvolvam, Hilary Cooper (1995), pensando a realidade inglesa contemporânea, destacou o fato de que, às crianças, são dadas, usualmente, visões singulares do passado e elas não têm sido ajudadas a compreender porque diferentes pessoas, em diferentes tempos, criam diferentes interpretações que podem ser mais ou menos válidas. Por essa razão, os conceitos de tempo e mudança, motivo, causas e conseqüências, similaridades e diferenças têm sido raramente desenvolvidos. (Cooper, 1995). Ao contrário disso, freqüentemente, essas crianças

têm sido solicitadas, desde bem pequenas, a explanar, descritivamente, , de modo acrítico, fatos relevantes, pessoas importantes, temas consagrados por uma historiografia didática e, sobretudo, aspectos particulares de um passado nem sempre capaz de produzir sentido para sujeitos históricos que vivenciam o tempo presente. Com tal quadro de inadequações, o saber histórico escolar precisa transitar tanto entre as questões fundamentais vinculadas à construção da temporalidade e à percepção da historicidade, como dentre aquelas que remetem o indivíduo à compreensão do caráter construtivo do conhecimento.

O historiador, ainda que possa trilhar diferentes caminhos teóricos, persegue algumas diretrizes que identificam seu trabalho e lhe conferem identidade própria. E é justamente nessa identidade que deve ser buscado o elo de ligação com a História ensinada. Ele *seleciona um tema*, dentre muitas alternativas possíveis, *busca as fontes* necessárias e disponíveis para a sua investigação, *identifica as formas através das quais aquele tema já foi explicado* e que lacunas de conhecimento ainda existem, *define procedimentos* através dos quais irá fazer perguntas aos seus documentos, *sistematiza as informações empíricas* e, a partir da *interação entre as fontes e os seus referenciais teóricos*, *estabelece explicações a partir das evidências obtidas*, que podem, na maior parte dos casos, gerar compreensões e *olhares muito diversos sobre a realidade*. Isso, em linhas gerais, ainda que pese a grande diversidade de opções teórico-metodológicas possíveis, é o que caracteriza, tendencialmente, a profissão do historiador e sua forma de investigar o mundo.

Operando com diferentes fontes e decodificando diferentes linguagens, os historiadores não reconstróem, mas reinterpretam o passado à luz de diferentes evidências (Thompson, 1981), a partir das quais o investigador elabora inferências em função dos quadros explicativos que lhe permitam compreender a historicidade de determinadas circunstâncias, e, portanto, chegar a um entendimento daquilo que envolve diversidades no tempo. Isso é o que nos leva, em última análise, à possibilidade de pensar historicamente.

Edgar Morin (2000), ao discutir os saberes necessários à educação do futuro, destaca a dimensão ética e epistemológica daquilo que precisa fazer parte dos processos de educação dos indivíduos. Aquilo, no entanto, que envolve o eixo central sobre o qual se dará a condição humana de autonomia, situa-se na abordagem do conhecimento como processo e não como produto e que, portanto, torna-se algo capaz de levar os indivíduos a apreender os problemas fundamentais, para neles inserir os locais, superando a fragmentação típica do que compõe

nossa atual cultura curricular. Tal propósito somente pode ser alcançado redimensionando-se o tratamento dos processos de construção do conhecimento da forma como isso se dá nos espaços escolares. Nesse contexto, a compreensão das ilusões - inclusive aquelas respaldadas pela racionalidade científica -, a formulação das dúvidas e o estabelecimento das trilhas possíveis para sua resolução tornam-se mais importantes do que a fixação das certezas.

Nesse sentido, Morin se detém sobre os princípios que devem nortear uma ação educativa para o presente e para o futuro, e elenca aquilo que ele considera como bases de um conhecimento pertinente e que devem nortear a formação dos indivíduos a partir da escola. Como pressuposto essencial de sua argumentação, destaca-se a idéia de que "a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão" na medida em que qualquer conhecimento é sempre resultante de uma tradução/reconstrução no interior de paradigmas que são mutáveis no tempo (Morin, 2000, p. 19). Isso significa professar como princípio fundamental uma prática cotidiana que evoque as grandes interrogações de nossas possibilidades de conhecer como finalidade última do processo educativo. É sob a égide dessa habilidade central que emergem outros saberes necessários à chamada educação do futuro, segundo o autor. Ao compreender o caráter construtivo do conhecimento, o indivíduo torna-se capaz de inserir o texto no contexto, de inserir as partes no todo, contextualizar e historicizar os diferentes tipos de saberes das diversas áreas de conhecimento de modo a compreender, discutir e se posicionar frente à condição humana e à condição terrena.

Em relação especificamente ao saber histórico, Henri Moniot (1993), ao enveredar pela análise dos elementos constituintes de uma disciplina escolar, inicia suas reflexões com a constatação de que a História escolar e a História dos historiadores não são a mesma coisa e, nesse sentido, aproxima-se daquilo que orientou a teorização de André Chervel (1990) e Chevallard (1991), no tocante à questão da recriação e ressignificação do "saber sábio". A escola e as disciplinas escolares não se limitam a ser espaços de vulgarização do saber acadêmico e científico. Antes disso, a escola deve ser entendida como um conjunto complexo de saberes, processos de transmissão de valores e (re)produção de cultura. Portanto, o ato pedagógico é, segundo Chervel, "de uma natureza muito mais complexa do que a simples menção. Ele exige muito mais atividades, põe em jogo processos sutis, busca subterfúgios, atribui funções a simulacros, reparte dificuldades, e procedendo com puro espírito cartesiano, produz enumerações

completas" (Chervel, 1990, p. 198). Isso implica a percepção de que, por exemplo, quando detectamos, em uma escola ou sistema escolar, problemas relativos à compreensão histórica, por parte de crianças e jovens, tais problemas podem se vincular a um universo muito amplo de possibilidades que vão desde o saber instituído até o processamento individual das aprendizagens, passando pelo uso e assimilação das informações reproduzidas no senso comum.

Por um lado, a trajetória da História como disciplina escolar possui um histórico claramente identificável e tem sua origem vinculada à construção da identidade a serviço da nacionalidade, conforme já exposto. Por outro lado, tal saber mescla-se não só com distintas formas de reescrita da História, como também com a memória, na medida em que a escola não só congrega memórias sociais como pode funcionar como um importante mecanismo de sua transmissão, incluindo, nesse caso, a reprodução e reatualização permanente de memórias históricas oficiais, às quais tem cabido o ocultamento e silenciamento de várias memórias sociais, e a subtração da consciência a respeito dos direitos sociais essenciais (Decca, 1992). Cabe, portanto, refletir genericamente a respeito das complexas relações entre História e memória no interior do espaço escolar, particularmente nas séries iniciais de escolarização, fase em que interagem - em relação aos saberes daquele professor que, na maioria das vezes, não possui uma formação específica - fontes diversas de formação histórica (Russen, 2001) e que, na maior parte dos casos, transcendem os conteúdos escolares e os materiais pedagógicos constituídos especificamente para esse fim.

Pierre Norá (1993) foi um dos primeiros teóricos a identificar, nesse plano de discussões, a complexidade inerente a uma relação aparentemente vista como harmônica, ao destacar que, antes de serem sinônimos, tudo opõe memória e História, por maiores que sejam seus vínculos lógicos. "A memória é vida, sempre carregada de grupos vivos e em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável aos usos e manipulações... A História é a reconstrução permanente, problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno atual, um elo vivido no presente e a História, uma representação do passado". (p.24) Nesse sentido, Norá refere-se à noção de "lugares de memória", espaços cuja construção simbólica alude a processos sociais que, à medida que são desvelados, transformam-se em fonte histórica.

Se não for vista com uma certa cautela, tal oposição pode nos levar a um falso antagonismo entre manipulação e verdade, entre experiência vivida e narrativa isen-

ta, entre dinamismo e imutabilidade e, nesse sentido, cabe olhar mais detidamente para os elementos que tangenciam essa delicada relação, até porque ambas resvalam em um sentido comum: a discussão sobre a questão da identidade.

David Lowenthal (1998) aponta que relembrar o passado é algo essencial para nossa identidade, a ponto de a perda de memória funcionar como um elemento decisivo de aniquilamento da personalidade dos indivíduos. Segundo ele, "saber o que fomos, confirma o que somos" (p. 83) e, nesse sentido, os atos de rememoração e lembrança de episódios ressuscitam fatos marcantes e sentimentos que fazem sentido para os sujeitos que os vivenciaram sem que esses fatos tenham que estar, necessariamente, postos em uma seqüência temporal lógica. Dessa forma, a memória reorganiza os fatos no tempo e confere-lhes um sentido ancorado na experiência subjetiva e no significado dos acontecimentos, lógica que é válida também para sua dimensão correlata: o esquecimento. Assim, Lowenthal mostra-nos que, justamente porque esquecemos, somos capazes de ordenar aquilo que se apresenta, em nossas lembranças, como um conjunto aleatório e caótico. Nesse sentido, a memória vincula-se não só à atividade direta de rememoração, mas também às reminiscências e artefatos de memória produzidos pelo homem que são capazes de contribuir para esse ordenamento.

Assim, poderíamos falar, em tese, numa natureza primária e subjetiva da memória que se organizaria como substrato para a memória social e histórica. Contudo, a memória individual *strictu-sensu* não existe, se considerarmos a inserção social dos sujeitos, fato que fora demonstrado, originalmente, por Maurice Halbwachs (1990), um dos primeiros a teorizar, nos anos 50, a respeito da dimensão coletiva da memória. Halbwachs destaca que, ainda que os acontecimentos aos quais nossas lembranças aludem sejam individuais e tenham sido vivenciados por sujeitos isoladamente, nossas lembranças permanecem coletivas porque são compartilhadas e reproduzidas em uma comunidade afetiva. Assim, as lembranças reaparecem porque nos são permanentemente recordadas por outros homens (p.36). Ao discutir o caráter social da memória em bases similares, José Manuel Sobral (1998) observa que "a memória é social porque opera com linguagem, conceitos, valores e noções que não são específicos de quem recorda, mas são conjuntos em que se inserem e nos quais foram socializados. Os sentimentos e fatos por nós evocados pertencem ao universo semântico em que fomos criados (p.38)." Desse modo, é possível pensar em quadros sociais de produção e inculcação de memórias, tais como a família, a escola, os locais de trabalho e sociabilidade, a mídia e as agências de estado voltadas especificamente para

esse fim. As ações de um grupo reforçam a memória individual e as lembranças são retidas ou esquecidas e, nesse sentido, os procedimentos de reativação da memória de um passado próximo ou distante serão sempre mediados pela relação dos grupos com um contexto dado pelo presente. Por essa razão, a memória é mutável no tempo. No entanto, segundo Halbwachs, a despeito dessa aproximação lógica, há diferenças entre a memória individual - interna e autobiográfica - e a memória coletiva e histórica - externa e social. Assim, oposição entre memória e História remontaria a oposição entre o vivido que articula a memória e aquilo que transcende a vivência subjetiva. Portanto, História e memória seriam unidades indistintas e não necessariamente aproximáveis. "Por História", diz-nos Halbwachs, "é preciso entender, então, não uma sucessão cronológica de acontecimentos e datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam, em geral, senão um quadro bem esquemático e incompleto." (p.60) Assim poderíamos pensar, na perspectiva assumida pelo autor, que a memória tende a se aprofundar na medida em que se baseie e se fundamente na história escrita, mas ela não serviria, necessariamente, de substrato e fonte para essa história que lhe é exterior. Ao pensar a criança, Halbwachs destaca que "ela mergulha mais do que se imagina nos meios sociais através dos quais entra em contato com um passado mais ou menos distante, e que é como o quadro dentro do qual são guardadas suas lembranças mais pessoais. É esse passado vivido, bem mais do que o passado apreendido pela História escrita, sobre o qual poderá mais tarde apoiar-se sua memória" (p.71). Dessa forma, a história escrita tende a fazer sentido ao se apoiar nas atitudes de rememoração que advêm da história vivida, mas não depende delas, necessariamente, para se constituir.

Embora a reflexão de Halbwachs tenha significado uma contribuição inicial extremamente importante à discussão sobre a memória, particularmente no que se refere aos nexos entre indivíduo e grupo social, ela é anterior a um cenário de ampliação das discussões relativas à História e, nesse sentido, a evolução processada no âmbito da teoria da História entre os anos 60/80 serviu para redefinir a relação memória e História, ampliando as interfaces entre essas duas dimensões e, sobretudo, entendendo tanto a memória quanto o esquecimento como fontes privilegiadas para a problematização histórica.

Astor Diehl (2002) compreende a memória como algo que vai além da lembrança fragmentada. Trata-se, conforme o autor, de experiências conscientes, ancoradas em um tempo localizável, com possibilidades de ser reatualizada.

Portanto, envolve representações produzidas por meio da experiência e, nesse sentido, agrega elementos individuais e coletivos que podem ser postos na base da formação de idiossincrasias e são essenciais à estruturação dos processos identitários. Toda memória, contudo, enfrenta circunstâncias de desgaste na medida em que se distanciar do fato, da época ou contexto a que se refere, o que provoca, portanto, um processo de corrosão temporal que fragmenta e compromete sua força explicativa. Nesse ponto intervêm a História e o fazer histórico, por intermédio de processos de teorização e metodização que podem ser variáveis no tempo -portanto, organizados sob o signo do movimento e da mutação - e transformam a memória em fonte histórica. Assim o trabalho histórico, embora dialogue com a memória social, independe dela para existir, visto que é possível descobrir e recuperar aquilo que foi completamente esquecido (Connerton, 1999).

Jacques Le Goff (1994), ao associar a memória com as forças sociais que lutam pelo poder, enfatiza a oposição lógica que se estabelece entre memória e esquecimento. Segundo ele, assenhorar-se da memória e do esquecimento é uma das preocupações das classes, dos grupos sociais e dos indivíduos que dominam as sociedades e, deste modo, os esquecimentos e silêncios são reveladores de mecanismos de manipulação da memória coletiva. Além disso, dominantes e dominados possuem recordações qualitativamente distintas. Contudo, apesar de situar-se como decorrência de um processo de dominação, a amnésia social pode provocar perturbações graves no processo de memória coletiva. Portanto, a memória vincula-se tanto a documentos escolhidos pelo historiador quanto a monumentos que derivam de operações deliberadas de escolha e seleção sociais e que, por esta razão, evocam ações de perpetuação que se vinculam a circunstâncias de poder e dominação. A ruptura epistemológica processada a partir do desenvolvimento dos Annales franceses gerou, sobretudo, a possibilidade de alterar o estatuto do documento que passou a ser monumentalizado, isto é, criticado e interrogado em seus vínculos originais que garantiram sua produção e perpetuação. O mesmo procedimento vale, portanto, para a memória. Poderíamos dizer, com base em Le Goff, que não existe nem um documento nem uma memória inócuos, primários e inocentes. "O documento [e, poderíamos acrescentar, a memória] não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder" (p.545). Assim, as narrativas que emergem da memória dos indivíduos e grupos sobre o passado trazem em si visões determinadas e interessa ao historiador, compreender os elementos que se situam por trás da lógica de construção dessa narrativa e vinculá-la a um conjunto maior e mais amplo de fontes que sejam capazes de informar a respeito do corte sincrônico no

qual uma dada memória se insere.

Portanto, tanto podemos pensar em usos sociais da memória como do esquecimento, que cabem ser desvendados pelo historiador. Em certa medida, a memória histórica oficial serve para definir aquilo que é memorável em oposição ao que é silenciado e cabe examinar, permanentemente, a organização social do esquecimento, bem como as regras de exclusão (Burke, 2000). Com base nessa perspectiva, o controle da memória de uma sociedade condiciona, portanto, a hierarquia de poder. (Connerton, 1999)

Ao transpor essa reflexão para o cenário contemporâneo, marcado por uma cultura da memória, Andréas Huyssen (2000), destaca que, em face da expansão frenética de aparatos tecnológicos que tornam disponíveis, em larga escala, recursos que levam a uma pulverização da memória, vivenciamos um paradoxo: o aumento rápido e explosivo das condições de memória tem levado a um aumento do esquecimento, tendo em vista que muitas das memórias consumidas hoje são imaginadas e, justamente por não estarem baseadas no lastro da experiência, são facilmente esquecíveis (p. 19). Desse modo, a expansão da amnésia seria, no contexto atual, marcado por uma nova dinâmica da mídia e da temporalidade, associada a uma condição estrutural de perda da consciência histórica. Nesse cenário, o passado materializado em circunstâncias capazes de conter essa perda de consciência - dentre as quais as múltiplas modalidades modernas de incentivo à história local - seria, em tese, algo que vende, que agrega valor, que constitui uma marca que se transforma em aura.

Dessa forma, tanto é possível encontrar circunstâncias sociais em que tal conduta é orientadora da ação concreta de grupos no passado, com relações de continuidade para com o presente - patrimônio e valorização dos espaços de memória local - quanto situações em que a amnésia e o esquecimento são predominantes e decorrem da ausência de ações públicas especificamente voltadas para o fim da preservação da memória.

Quando pensamos nos elementos que intervêm na História ensinada na escola, particularmente nas séries iniciais, percebemos uma complexa imbricação entre aspectos de memória e História. No entanto, apesar da interação entre essas duas dimensões, a escola projeta-se, até por suas relações essenciais envolvendo o trânsito entre oralidade e escrita, como um espaço privilegiado de memória (Le Goff, 1994).

Transitam na escola, por um lado, os aspectos relativos ao saber histórico

selecionado e filtrado culturalmente por intermédio dos materiais didáticos e formas de currículo semi-elaborados (Gimeno Sacristán, 1995b) - mediadores formalizados sobre os quais se apresentam conteúdos definidos a serem trabalhados. Trata-se de materiais construídos a partir daquilo que Peter Burke identifica como tradicional esfera da ação do historiador, isto é, as operações de transformações das memórias por intermédio da escrita e do procedimento histórico, porém submetidos a variadas e complexas operações de seleção e didatização. Em muitos casos, particularmente os aspectos relativos à História local se apresentam, nesses suportes, em função de um tipo definido de memória histórica, freqüentemente vinculada a uma escrita tradicional da História, cuja ênfase recai sobre aspectos relativos a mitos de fundação, efemérides e biografias heróicas.

Esses conteúdos formalizados, embora assumam um papel estruturante no âmbito da prescrição curricular, não são primários do ponto de vista do entendimento e da cognição. Antes disso, tanto alunos quanto professores interagem com os aspectos da memória individual e subjetiva que reconstituem a crônica do cotidiano, as formas de vida e comportamento, conforme apontamento de Ecléa Bosi (2003). Além disso, as memórias de velhos agem, nos espaços locais, como um elemento mediador entre nossa geração e testemunhas do passado. Essa autora fala-nos que as biografias e seus objetos biográficos são insubstituíveis pelo fato de que "as coisas que envelhecem conosco nos dão a pacífica sensação de continuidade". (p. 26)

Como elementos pertencentes ao conjunto designado por Bosi como objetos biográficos, podemos incluir todos os artefatos de memória, documentos da vida privada e vestígios da cultura material dispostos no espaço e palatáveis aos sentidos. Assim, podem ser vistos, tocados, percebidos em suas texturas, sons, cheiros. Tais objetos são, muitas vezes, largamente presentes na vida privada que circunda a escola e, em certa medida, prestam-se para processos distintos de construção de sentidos ou de formação de noções a respeito do passado e do tempo.

Mas não é só isso. Peter Burke (2000), ao discutir os mecanismos de comunicação utilizados na reprodução e reatualização de memórias, analisa aspectos importantes que servem para nos demonstrar que também interagem na história ensinada às crianças, imagens construídas para auxiliar a retenção e transmissão das memórias, os monumentos públicos transformados em marcos na formação da memória nacional e local, bem como rituais e cerimônias. Esses rituais manifestam-se em reencenações apresentadas como tentativas de imposição de determinadas interpretações do passado, liturgias calendarizadas, para utilizarmos a

expressão de Connerton (1999), que servem para sacralizar uma determinada representação coletiva, ou uma tradição inventada (Hobsbawn, 1984) e reatualizada pelo seu caráter repetitivo e regular, celebrada deliberadamente para simbolizar sentimentos e exemplos. Podemos dizer que esse é, sem dúvida, um dos principais e mais sólidos mecanismos de instituição de formas de pensamento e valores quanto ao passado no espaço escolar e são responsáveis pela ritualização que impregna, desde muito cedo, comportamentos nos indivíduos.

Por último, a escola interage com processos de ordenação do espaço por meio de imagens memoráveis em locais impressionantes, artes de memória, segundo Burke (2000), processos que geram uma educação cultural da inteligência visual que ativam a percepção e a imaginação (Almeida, 1999). Tais espaços, em geral, tangenciam o espaço escolar e servem de referência para a construção da percepção espacial da criança no processo de deslocamento até a escola. Apresentam-se como elementos simbólicos ou arquitetônicos, com distintas temporalidades, que geram sentidos definidos em função de paisagens que ativam a memória e formam sensibilidades. A esse respeito, Paul Connerton (1999), ao recuperar Halbwachs e discutir a relação entre o pertencimento a um grupo e a condição de evocação das memórias, enfatiza que "os grupos sociais dotam os indivíduos de quadros mentais no interior dos quais suas memórias se localizam e são localizadas por uma espécie de cartografia" (p.40). Esses espaços mentais recebem apoio de espaços materiais postos nos lugares aos quais os grupos se reportam. Desse modo, se há vínculos diferenciais dos sujeitos com os lugares que são mediados por diferentes experiências sociais postas em relações de poder e subordinação distintas, e, por conseguinte, em tempos distintos, há, em função desses vínculos, uma variabilidade nos dispositivos mnemônicos que precisa ser mais bem entendida (Sobral, 1998). Há que se discutir, portanto, mais a respeito dos elos entre tempo, memória e lugar se quisermos compreender melhor a trama por detrás dos movimentos de construção dos saberes que permeiam a escola.

1.3. Sobre as relações possíveis entre lugar, cultura e memória

Segundo Paul Claval (1979), a vida social se organiza num determinado espaço e tempo e, nesse sentido, o espaço intervém na organização humana ao longo da História, por sua extensão, pela condição de materialização das atividades fundamentais à existência, pela interposição de obstáculos às relações sociais e pela projeção de bases à atividade simbólica. Todos esses elementos vão sendo ressignificados em cada cultura e possuem grande variabilidade histórica.

Partindo-se desse princípio compreensivo a respeito dos nexos entre homem e espaço, a relação identitária, experiencial, que se estabelece entre indivíduos e espaço envolve a construção da idéia de lugar (Tuan, 1983). Tal como Benjamin o fizera em relação à arte antes dos avanços da modernidade urbana (1987), Tuan (1983) aponta que os lugares têm uma aura que faz com que os indivíduos, por meio da experiência e dos processos de rememoração, atribuam-lhes significado e valor. Nesse sentido, Tuan nos mostra que especialmente o espaço arquitetônico na cidade revela e instrui tendo em vista a fixação de signos que suplantam a escrita e atingem diretamente os níveis simbólicos. À medida que tais ícones espaciais se sedimentam no espaço e se perpetuam com o passar do tempo, seu efeito simbólico tende a se ampliar, ainda que com transformações. O fato é que os espaços urbanos cujo apelo ao passado projeta-se na arquitetura da cidade tendem a exercer um efeito mais sólido sobre os processos de rememoração do que nas circunstâncias em que esse apelo inexistente, pois, conforme Tuan, um edifício é um "mundo funcional tornado visível e tangível" (p.182) e que, disposto na memória da cidade, "segura o tempo", materializa o passado como elemento significativo para a atribuição de sentidos ao lugar. Portanto, tal fato não pode ser desprezado, dada a sua profundidade em relação à matéria histórica, quando discutimos a questão da cultura da escola frente àquilo que organiza o conjunto de saberes dos agentes educativos.

A inserção da temática global desta pesquisa no quadro de reflexões entre escola e cultura é relevante, particularmente porque, se a escola valoriza e reproduz elementos memoráveis da cultura e se, dessa forma, desenvolve uma memória escolar capaz de sustentar práticas e saberes socialmente legitimados, a memória coletiva, como um atributo formador dos processos identitários, tem sido pouco explorada no contexto analítico a respeito das relações entre escola, cultura e saberes docentes e, nesse sentido, uma questão projetou-se para investigação e se agregou ao conjunto das preocupações apontadas neste trabalho: se há, conforme destacou Forquin, variabilidade dos critérios de validação dos conteúdos e, portanto, dos critérios de plausibilidade que justificam, nas diferentes unidades escolares, seleções diferenciadas daquilo que se ensina, podemos estabelecer algum tipo de associação lógica entre tal variação e diferentes cenários de memória? A presença, em maior ou menor grau, de artefatos de memória e espaços destinados à sua preservação voluntária interfere na forma pela qual os professores se referem ao passado e à História? Se interfere, como se dá a relação entre esse ambiente potencialmente sensibilizador do estudo da História e a instituição escolar?

Se memória é artefato de identidade (Lowenthal, 1998; Bakhurst, 2000; Rosa, 2000; Diehl, 2002), se dá sentido de coesão ao grupo e condiciona as relações de poder (Connerton, 1999), se se sustenta em quadros sociais que variam de acordo com a cultura e com a inserção grupal do indivíduo (Halbwachs, 1995; Sobral, 1998), a relação com a memória precisa ser melhor pensada em seu sentido estruturante e/ou componente da cultura escolar e da cultura da escola (Forquin, 1993; Berrio, 2000), tendo em vista que tal relação tem sido pouco explorada tanto na literatura a respeito da cultura escolar quanto na historiografia e estudos relativos à memória que, em geral, não tomam a escola como foco de análise.

Tal aproximação torna-se necessária porque:

- O docente, visto individualmente, desenvolve seus saberes com a participação de uma memória individual que confere sentido às suas práticas e repertórios (Nóvoa, 1995);
- A escola projeta-se como um espaço, dentre outros, de difusão e organização de memórias públicas (Burke, 2000). Eventualmente, tais elementos emergem com muito mais força fora da sala de aula do que dentro dela, dada a associação entre conhecimento/sentimento, informação/disciplina (Frago & Escolano, 1998;);
- Os saberes da tradição pedagógica (Gauthier, 1998) articulam-se com a memória que, apropriada em diferentes cenários de poder, age como elemento estruturante do processo de invenção de tradições (Hobsbawn, 1984; Goodson, 2001);
- Por outro lado, se a cultura escolar projeta-se como palco sobre o qual erguem-se as bases de saber docente (Tardif, 2002), é lícito supor que diferentes cenários de relação com a memória projetam-se com diferentes repercussões na estruturação do conhecimento histórico dos professores. Portanto, diferentes cenários de relação com a memória resultam em diferenças na configuração da cultura escolar que merecem ser mais bem compreendidas e pesquisadas.

Nesse quadro analítico, adotou-se uma idéia quanto à compreensão da questão da identidade compatível com aquela apontada por Antônio Nóvoa (1992), que propõe a noção de *identidade* não como uma propriedade ou um produto acabado, mas como um lugar de conflitos e de construção permanente e mutante de diferentes maneiras de ser e estar no mundo. Assim, a noção de "*processo identitário*" tende imprimir uma fluidez e um dinamismo necessários à ampliação do conceito.

Considerando-se, portanto, a problemática de fundo, que busca vincular cultura, memória e processos identitários, creio que é possível propor, como hipótese geral, para efeito de investigação, que diferentes contextos de memória urbana associados à apropriação que as unidades escolares fazem dos aspectos da memória local interferem no desempenho das instituições e na configuração dos elementos constitutivos do conhecimento histórico do professor. Cabe, portanto, investigar mecanismos de ação e representação docentes que podem servir para explicar o engendramento de configurações particulares quanto ao saber histórico escolar. Por essa razão, tomou-se como foco de análise, para esta pesquisa, os discursos dos professores de unidades escolares situadas em cenários urbanos distintos, tendo em vista a busca de articulação entre diferentes representações sobre a memória e o passado e as formas de organização de elementos centrais constitutivos do saber histórico escolar: a questão da verdade e da provisoriedade da explicação histórica, a perspectiva quanto às fontes e sua problematização, o domínio de categorias temporais centrais.

Talvez caiba, a partir desse quadro geral, explicitar um pouco melhor, as bases compreensivas que estão sendo utilizadas para pensar os saberes docentes, bem como o lugar do conhecimento histórico nessa composição de saberes.

1.4. Sobre cultura e saberes docentes

As temáticas relativas à ação docente, formação e saberes escolares apresentam múltiplas possibilidades de recortes de pesquisa e abordagens e, nesse sentido, esbarra-se em uma complexa tessitura conceitual e temática. No início da década de 90, os estudos desenvolvidos e divulgados por Antônio Nóvoa colocaram na ordem do dia o problema da formação e dos saberes docentes e convergiram em direção a um momento muito importante de fortalecimento das pesquisas educacionais que buscavam conferir peso acadêmico e epistemológico às chamadas ciências da educação. Partindo da compreensão de que a experiência docente constitui espaço de produção e ressignificação de saberes, Nóvoa (1995a; 1995b e 1997) chamava a atenção para a necessidade de superação do paradigma da racionalidade técnica e de formação de professores como profissionais reflexivos. As coletâneas organizadas por Nóvoa auxiliaram grandemente na divulgação de referências como Schön, Pockewitz, Zeichner que, sob diferentes abordagens temáticas, aprofundavam elementos de crítica àquele paradigma e, em função disso, significaram aportes teóricos importantes para as pesquisas que buscavam enfatizar a dimensão construtiva e experiencial do saber do professor.

Por outro lado, textos clássicos como os de Enguita (1991) e Apple & Teitelbaun (1991), nos quais eram destacadas as questões estruturais que se projetavam como cenários explicativos acerca das condições de fragmentação desse saber, garantiam a preservação dos recortes estruturais nas análises empreendidas a respeito da ação docente em um cenário em que as políticas institucionais eram vistas em sua historicidade e como pano de fundo para explicar um quadro global que José Esteve analisou como "mal estar docente" (1999).

Nesse cenário global, as referências interpretativas aqui apresentadas levaram-me a uma apropriação dos estudos que evidenciam o caráter construtivo e histórico dos saberes docentes, entendidos como uma dimensão importante de seu processo de profissionalização (Tardif, 2000; Perrenoud, 2001; Contreras, 2002; Nóvoa, 1995; Gauthier, 1998). Fundamentalmente, interessava-me a discussão relativa à compreensão dos processos envolvidos na formação dos saberes docentes, bem como na natureza desses saberes para, a partir desse quadro, buscar compreender a conformação dos conhecimentos envolvidos especificamente no trabalho com a disciplina História entre professores sem formação específica.

Se, de um lado, a consideração de unidades escolares em seus recortes urbanos e culturais específicos me conduzia à percepção de regularidades e dimensões de saber/conhecimentos/práticas que transcendem a dimensão subjetiva, de outro lado, a análise dos dados relativos à organização do conhecimento histórico de modo específico me permitiu compreender, na formação desses saberes, formas específicas de relação entre o particular e o coletivo. Se há rotinas e formas de discurso em relação à História que são comuns entre os docentes de realidades distintas, há também aspectos peculiares cuja variabilidade se define em consonância com a circunstância cultural e com a organização da instituição escolar. Daí a necessidade de buscar, nas discussões a respeito dos saberes docentes, as possibilidades de articulação entre indivíduo e cultura.

Na busca de uma epistemologia da prática docente, Tardif (2002) tem investigado as formas constitutivas do saber do professor, sempre compreendendo tal saber na relação com a instituição escolar e com os contextos de formação e socialização profissional.

Nesse sentido, segundo Tardif, esse saber é social porque: é partilhado por um grupo que tem formação e rotinas comuns; submete-se a sistemas de legitimação derivados de instituições sociais; seus objetos são sempre sujeitos

que se submetem a inúmeros jogos e tramas decorrentes da interação e das mediações derivadas das práticas sociais; os enfoques dados aos conteúdos disciplinares e práticas pedagógicas são variáveis no tempo e de acordo com a configuração social; origina-se, transforma-se e adapta-se em consonância com a história profissional e com a carreira docente. Portanto, o saber docente é social porque provém de fontes sociais complexas e diversas.

Entretanto, esse saber não pode ser compreendido somente a partir do olhar sobre o contexto social, sob o risco de se perder o olhar sobre os sujeitos que elaboram suas visões de mundo em função de suas histórias de vida. Assim, Tardif enfatiza que o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles) e o que eles fazem em um contexto dado (Tardif, 2002, p. 17). Portanto, o professor precisa ser entendido como uma **pessoa** com experiências de vida e visões de mundo que mediam sua interpretação dos fenômenos e a estruturação de suas bases de conhecimentos e informações.

As reflexões de Tardif (2002), assim como as de Tardif e Raymond (2000), conferem grande ênfase à questão temporal, entendida como dimensão constitutiva essencial para compreender os saberes dos trabalhadores. Através do tempo se processa a modificação do saber e do aprender a trabalhar, a dominar progressivamente os saberes necessários ao desenvolvimento do trabalho. Segundo os autores, em alguns ofícios tradicionais, o tempo de aprendizagem do trabalho pode se confundir com o tempo de vida, sendo o trabalho aprendido com a imersão no ambiente familiar e social. Já no caso do magistério, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. "Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo ela tornou-se, aos seus olhos e aos olhos dos outros, um professor com sua cultura, seu *éthos*, suas idéias, funções e interesses" (Tardif & Raymond, 2000. P. 210).

Por saberes docentes os autores entendem o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar e que provêm de diversas fontes: formação inicial e contínua, currículo, mecanismos de socialização escolar, conhecimento das disciplinas, experiência profissional, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares. Isso significa dizer que a temporalidade é algo

estruturante da memória e da experiência da educação e, nesse sentido, a compreensão da natureza desses saberes não pode se restringir somente ao processo de formação, mas também à sua trajetória profissional e, essencialmente, pré-profissional. Nesse ponto reside a contribuição mais significativa dos autores, que enfatizam que uma parte daquilo que o professor sabe e ensina provém de sua história de vida e de sua socialização enquanto aluno. "Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em uma bagagem de conhecimentos anteriores, crenças, representações e certezas sobre a prática docente, sendo esse um legado de socialização escolar que permanece forte e estável através do tempo." (P. 217)

Clermont Gauthier (1998), ao discutir a natureza e especificidade do ofício docente, destaca os problemas decorrentes das ambigüidades da profissão, comumente abordada e referenciada no senso comum como "um ofício sem saberes", ou como um "conjunto de saberes sem ofício". É no diálogo com tais perspectivas que o autor busca refutá-las ao demonstrar a existência de um reservatório de múltiplos saberes que são mobilizados na prática docente e, desse modo, compõem uma espécie de jurisprudência necessária ao exercício da profissão. Nesse caso, fazem parte dessa jurisprudência: o **saber disciplinar**, produzido por pesquisadores e cientistas das diferentes áreas científicas, do qual os professores apropriam-se como consumidores; o **saber curricular**, advindo das adaptações derivadas das circunstâncias de adaptação do saber disciplinar ao ensino e, por conseguinte, sua transformação em conteúdos escolarizados; o **saber das ciências da educação**, envolvido diretamente na ação pedagógica e na organização do trabalho escolar; o **saber da tradição pedagógica**, sobre o qual se organizam as práticas docentes habituais que, ao se difundirem como concepções inerentes à vida de estudante e, por conseguinte, prévias à formação profissional, possuem grande efeito definidor de rotinas e ações; o **saber experiencial**, constituído e transformado em sua ação cotidiana, sobre a qual vão se aprimorando estratégias de ação e formas de agir; e por último, o **saber da ação pedagógica**, que envolve a relação entre o saber experiencial e a pesquisa educacional, que torna tais saberes públicos e os converte em objeto de reflexão coletiva. É precisamente nesse ponto que reside a maior contribuição desse autor para pensarmos a natureza dos saberes em relação à História por parte de professores sem formação específica. Na medida em que o autor busca descrever diferentes componentes desse saber, é possível situar um plano de investigação especificamente voltado para a compreensão daquilo que os professores sabem sobre conteúdo disciplinar e

curricular de modo particular e algumas fontes desse conhecimento específico, considerando-se um cenário de ausência de formação voltada para esse fim.

Com Perrenoud, é possível chegar a um plano de clivagem um pouco diferenciado no quadro compreensivo a respeito dos saberes docentes, na medida em que tal discussão é situada entre a questão dos saberes e do *habitus*. Ao pensar nos limites entre essas duas dimensões, Perrenoud enfatiza a primazia da segunda nos processos de organização dos esquemas de ação, na medida em que as rotinas e as modalidades de improvisação regrada invocam mais o *habitus* do que propriamente saberes (Perrenoud, 2002, p.163). Desse modo, dependem do *habitus*, segundo Perrenoud, os gestos de ofício, as rotinas, as condições de identificação das situações, os momentos de ação, as condutas dos projetos, bem como as formas de gestão da urgência e do imprevisto, elementos marcantes, portanto, da cultura escolar (Forquin, 1993; Alves, 1998), razão pela qual os aspectos relativos ao conhecimento do professor só podem ser entendidos em consonância com seus espaços de inserção social. Portanto, para Perrenoud, o professor age mais de acordo com seu *habitus* do que como sujeito autônomo, o que não significa dizer que o *habitus* seja imutável ou que não possa ser redefinido em função das práticas individuais capazes de transformá-lo.

Gauthier (1998), ao discutir os elementos próprios da razão pedagógica e da ação racional do professor, de certo modo, considera aquilo que seriam os componentes do *habitus* como saberes com configurações próprias, provenientes da tradição pedagógica, da matriz disciplinar e da evolução curricular e, portanto, constitutivos do repertório de saberes do professor, ou uma espécie de fonte para a jurisprudência envolvida no ato de ensinar.

Em Perrenoud, diferentemente de Gauthier, observa-se a noção de *habitus* se projetando muito mais como elemento externo ao saber docente, podendo mesmo se definir como opositivo a ele, o que justificaria aquilo que Perrenoud identifica como procedimento de microrregulação da ação racional em circunstâncias marcadas por frágeis condições de autonomia do professor, o que pode vir a ser o caso de professores sem formação específica ou de professores iniciantes na carreira docente.

Nesse contexto marcado por abordagens diversas quanto à relação indivíduo x contexto no tocante ao saber, investigar modalidades distintas de conformação das idéias dos professores quanto à matéria histórica pode ser um caminho relevante para avaliarmos as relações de equilíbrio e/ou desequilíbrio entre *habitus* e saberes.

No campo dos estudos a respeito da história ensinada, embora ainda tenhamos um quadro insipiente de investigações, há trabalhos relevantes a esse respeito e que serviram, efetivamente, como referências para esta pesquisa, na medida em que buscaram investigar as possibilidades de articulação dos saberes docentes em contextos especificamente vinculados à questão do ensino de História. O trabalho de Selva Fonseca (1997) relativo à vida de professores de História no Brasil tem um caráter pioneiro em relação à abordagem do tema e à apresentação de um quadro teórico compreensivo a respeito da temática do saber docente vinculada à questão do ensino de História, embora essencialmente voltado para a discussão das histórias de vida. A pesquisa de Carmem Gabriel (2000) relativa à investigação do saber histórico escolar também aponta, a partir do uso das categorias de saber docente e cultura escolar, elementos pertinentes ao professor de História, embora voltada essencialmente para a discussão de livros didáticos.

Nesta trajetória de investigação, o trabalho de Ana Monteiro (2002) é um dos que apresentam maiores similaridades com o eixo de preocupações e recortes teóricos selecionados nesta pesquisa, embora as duas investigações se diferenciem na conformação dos objetos e problemáticas selecionadas, uma vez que aqui serão tomados, como eixo de análise, os discursos de professores sem formação específica, e tais sujeitos serão inseridos em uma unidade escolar compreendida, por sua vez, em um contexto cultural dado, isto é, unidades urbanas que instituem diferentes quadros de relação com a memória, com o passado e com o patrimônio cultural.

Nesse caso, se o saber docente inerente ao domínio disciplinar específico elabora-se conforme a proposição de Perrenoud sobre o *habitus*, é possível estabelecer planos diferenciados de organização do conhecimento histórico do professor em função das especificidades culturais que podem ou não vir a configurar diferentes estruturas de plausibilidade e critérios de seleção e validação dos conteúdos. Por essa razão, antes de enveredar por uma pesquisa etnográfica baseada na imersão na sala de aula, minha opção manteve-se, ainda um pouco mais, na investigação de aspectos vinculados ao discurso do professor sobre a História.

1.5. Algumas questões de método

A questão que se sucede, a partir do quadro posto de elementos de delimitação do escopo da pesquisa, envolve o esclarecimento de aspectos metodológicos e vinculados à compreensão a respeito do enfoque relativo aos procedimentos empíricos e de relação com os sujeitos.

Em primeiro lugar, a busca de relações entre o caráter subjetivo e social do saber docente me levou a uma reflexão a respeito das dimensões entre o indivíduo e a sociedade para, a partir de então, buscar entender como se configuram diferentes cenários de cultura escolar e de que maneira tais cenários interferem na organização desse saber.

Na sociologia de Norbert Elias (1994, 1995, 1998, 2000 e 2001), foram encontrados caminhos teóricos e metodológicos mais pertinentes ao que se apresentava como objeto para esta investigação, particularmente no tocante à compreensão das relações entre os indivíduos e seus contextos sócio-culturais. A importância das abordagens de Elias decorre, sobretudo, da alternativa central que se despontava para a pesquisa, isto é, a investigação das práticas docentes em uma perspectiva individualizada, que enfoca as falas dos sujeitos, sem perder de vista os contextos distintos de socialização profissional e de construção de referenciais sobre o mundo e, de modo particular, sobre a História.

A condição de explicação global relativa ao objeto da pesquisa e aos problemas de investigação demandaria a superação da abordagem individual e a necessidade de derivação do contexto mais global, a partir do olhar sobre o indivíduo. Pensemos, portanto, as opções de natureza metodológica que conduziram a investigação segundo tais referências.

Em primeiro lugar, a unidade escolar, entendida como base geradora, difusora e transformadora de cultura, foi assumida como foco central da investigação, em uma trilha semelhante àquela que nos fora apresentada por Norbert Elias (2000), ao analisar as relações que se estabelecem entre o que ele designa como "*estabelecidos*" e "*outsiders*" em uma comunidade específica. Naquele trabalho, Elias nos chama a atenção para o fato de que "o uso de uma pequena unidade social de investigação de problemas diferentes encontráveis em uma grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável - microscopicamente por assim dizer. Pode-se construir um modelo explicativo em pequena escala, de figuração que se acredita ser universal - um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário, revisto através da investigação de figurações correlatas em maior escala" (Elias, 2000,20). Nesse sentido, a fala das professoras, bem como a cerimônia cívica descrita a partir da observação do ritual costumeiro em uma das unidades escolares nos dizem mais a respeito da história ensinada em termos globais do que aquilo que se restringe aos muros da escola "x" ou "y", ou às opiniões subjetivas de cada um dos entrevistados. Nesse caso, a Rosa, a Beth e a Flávia

são mais do que os personagens que elas encarnam, visto que suas experiências constituem-se em uma circunstância social. Considerando-se tal perspectiva, logo despontou, como opção de pesquisa, o recorte de uma escola inteira, situada, por sua vez, em locus definido e entendido como base importante para a fixação de elementos distintivos na ação escolar e no quadro de construção de saberes docentes. Desse modo, duas escolas distintas, uma em um cenário urbano e outra em um ambiente rural, foram observadas em seus indícios históricos, espaços de memória, costumes, além de terem sido investigadas à luz de dados disponíveis a respeito das condições de vida, trabalho e educação da população. Foi decisiva, para tal recorte, portanto, a noção de configuração que aparece na reflexão de Elias, particularmente na ênfase conferida pelo autor a essa noção no interior das obras "Sociedade dos Indivíduos", "Mozart, a sociologia de um gênio" e "Estabelecidos e *outsiders*".

Com esse enfoque, a fala dos sujeitos sobre o espaço escolar foi analisada de modo individualizado, porém com a preocupação de enxergar as configurações sobre as quais tais falas se inseriam, de modo a compreender a multiplicidade de vozes concomitantemente à busca de regularidades capazes de identificar diferenças marcantes entre os dois contextos-configurações. Buscou-se, assim, compatibilizar os elementos que emergiram do posicionamento dos indivíduos ao que se pôde verificar no funcionamento das instituições.

Ao discutir a biografia de Mozart, buscando compreender as vicissitudes de um artista burguês vinculado, por força das contingências históricas, à sociedade cortesã, Elias (1995) aprofunda-se na análise de possibilidades de recuperar os rastros do coletivo a partir do enfoque do sujeito e destaca a necessidade de traçar quadros claros das pressões que agem sobre o indivíduo e, portanto, os cenários sobre os quais se circunscrevem a ação e reflexão individuais. Nesse sentido, diz-nos Elias que ainda que o indivíduo se comporte como um extemporâneo - ou, no caso do professor, alguém com uma prática pedagógica frontalmente distinta do *establishment* - ele atuará segundo contingências e conflitos próprios daquele tempo, em uma relação entre *establishment* e *outsiders*. Desse modo, os casos individuais acabam por assumir significado paradigmático e, segundo Elias, alguns aspectos dessa relação seriam impossíveis de serem compreendidos "se continuássemos a conceber a pessoa, e, portanto, nós mesmos, como um ser destituído de nós". (Elias, 1995, p.48). É nesse contexto que se insere a noção de *habitus*, entendido como um repertório de padrões sociais de auto-regulação ou, como diria Perrenoud pensando a questão da formação

do professor, "um conjunto de esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação", uma estrutura estruturante da ação dos sujeitos que, ou se adaptam ao *habitus*, ou o enriquecem e diversificam (Perrenoud, 2001). Por essa razão, meu recorte analítico e minha opção metodológica recaíram sobre a escola e não sobre o docente individualmente. Apesar de ser a fala das pessoas tomadas individualmente, fator que me elucidou os elementos compreensivos de uma ordem maior - ou a idéia de *establishment* apresentada por Elias -, há relações e circunstâncias não tangíveis que só são reveladas pelo olhar sobre o conjunto.

Richard Sennett (1999), ao analisar aquilo que considerou como os "efeitos devastadores" do capitalismo sobre a ética e a moral, inicia sua exposição de motivos apresentando-nos algumas reflexões a respeito de suas opções de investigação e, nesse contexto analítico, enfatiza o caráter social da vivência e do pensamento individuais. Os personagens que ganham vida na narrativa do autor, ainda que com identidades reais disfarçadas, servem, segundo ele, não só para fazer com que as idéias se afastem da abstração ao se aproximarem da experiência humana concreta, como também encarnam experiências humanas com o tempo, lugar e trabalho que **não são únicas, nem tampouco meramente subjetivas** (Sennett, 1999). A análise constituída a partir da narrativa dos acontecimentos que envolvem sujeitos específicos recai, portanto, sobre a situação global e não sobre as circunstâncias particulares, razão pela qual a identidade dos sujeitos é omitida.

Ao longo da pesquisa, a referência comparativa foi se firmando como uma alternativa de análise e discussão do objeto principal, mas cabe definir aqui aquilo que é comparável e em que bases, visto que o procedimento comparativo nos leva, inevitavelmente, a uma reflexão a respeito do que podemos obter em termos explicativos a partir da comparação.

Se a opção metodológica pautar-se por uma comparação que vise, exclusivamente, a indicação valorativa dos casos positivos em oposição aos negativos, toda a pesquisa estaria comprometida e perderia o seu sentido investigativo e reflexivo. Ao contrário disso, buscou-se abandonar, neste estudo, as comparações de ordem descritiva que me encaminhariam a uma mera análise de desempenhos diferenciais para buscar relações mais profundas entre distintos cenários culturais e sua projeção em termos do saber histórico escolar.

Pode-se dizer que, em certa medida, nesse quadro, tornaram-se importantes auxiliares para reflexão estudos que, guardadas as distinções em termos de objetos, basearam-se na comparação como método. Assim, seja no caso de

Capelato (1998), em que diferentes casos nacionais foram utilizados para discutir os efeitos da propaganda política produzida e divulgada; ou no caso de Putnam (2000), em que cenários regionais na Itália contemporânea foram analisados segundo suas lógicas culturais e históricas para discutir a relação entre capital social, formatos de comunidades cívicas e o desempenho diferencial de instituições; ou, ainda, no caso de Lahire (1997), em que diferentes cenários familiares e culturais foram apresentados para iluminar a compreensão a respeito de situações de sucesso escolar em meios populares.

No primeiro caso, a intenção de associar a propaganda varguista e peronista a um cenário geral de inspiração nazi-fascista trouxe, ao procedimento de comparação, a possibilidade de elaboração de assertivas de caráter mais geral que se apresentam como explicativas de uma circunstância histórica que trouxe efeitos profundos para a organização do imaginário popular. Dessa forma, as similaridades entre esse estudo e o que ora se apresenta neste trabalho dizem respeito à possibilidade de generalização daquilo que se vincula às medidas de prescrição curricular que envolvem a construção das memórias públicas por meio da ação escolar. De certo modo, tais elementos encontram-se presentes no discurso de professores de realidades muito distintas e conduzem-nos à compreensão de circunstâncias históricas que forjaram determinadas tradições, no sentido descrito por Hobsbawm (1984), e que se reproduzem e se ressignificam nas práticas escolares. Portanto, a comparação leva-nos à compreensão de que as similaridades entre casos distintos relacionam-se, em certa medida, com os efeitos normatizadores que advêm da organização da História enquanto disciplina escolar e que nos conduz à reprodução de elementos de uma História oficial em diferentes cenários.

A temática desenvolvida por Robert Putnam (2000) não apresenta, à primeira vista, nenhuma relação direta com os problemas centrais deste trabalho. No entanto, a forma de organização da discussão desenvolvida por aquele autor, a partir do eixo comparativo, acabou por desempenhar um efeito muito importante para algumas tomadas de decisões de natureza metodológica e para a organização das bases teóricas utilizadas para a compreensão dos diferentes cenários investigados. Em seu trabalho a respeito do desempenho institucional de governos democráticos na Itália contemporânea, o autor se interessou em investigar as razões pelas quais é possível explicar a existência de diferentes formatos de governos e porque uns são bem sucedidos e outros não. Partindo da utilização das categorias "capital social" e "comunidade cívica", o autor chega à conclusão de que

o contexto social e a história condicionam profundamente o desempenho das instituições, na medida em que levam a diferentes cenários de sociabilidades cívicas, isto é, de relações possíveis entre a comunidade local, suas percepções de identidade e pertencimento e a participação comunitária nos negócios públicos e circunstâncias sociais e coletivas. Quadros mais sólidos de sociabilidade cívica servem para incutir nos membros de uma comunidade hábitos de cooperação, solidariedade e espírito público e, portanto, aumentam aquilo que o autor designa como "competência cívica subjetiva", o que possui interferências decisivas no desempenho das instituições públicas, conforme é demonstrado ao longo da pesquisa.

Conforme esclarecimento anterior, as relações gerais entre os dois objetos são, a priori, muito distantes. No entanto, a busca por diferentes configurações capazes de justificar a existência de diferenças entre comunidades cívicas e desempenho de instituições e a forma encontrada pelo autor de buscar raízes culturais e históricas que justificassem tal diversidade guardam certas similaridades em relação ao que se apresenta aqui nesta pesquisa. Estabelecendo comparações, grosso modo, com as análises de Putnam a respeito das diferentes comunidades cívicas, poderíamos admitir, como hipótese de investigação, que diferentes relações com memórias locais projetam diferentes configurações sobre as quais se assenta o conhecimento histórico do professor o que, em certa medida, insere-se no interior do cenário de diferenças de desempenho institucional. Em outras palavras, isso significa dizer que a perspectiva relativa à memória, sistematicamente mobilizada pelo professor em sua inserção cultural e social, determina sua percepção e base de valoração do passado, funcionando, portanto, como uma porta de entrada para a organização da informação e do conteúdo histórico. Desse modo, tempo, memória e conhecimento histórico devem ser vistos e investigados como construções que se articulam em função de um determinado tipo de inserção cultural. Nesse sentido, o conhecimento histórico docente não será analisado em sua dimensão subjetiva e individual, mas inserido em um recorte dado pela cultura e pela memória.

Foi, no entanto, o estudo de Lahire (1997) que ensejou as reflexões que serviram para definir a natureza do meu olhar em relação a diferentes unidades escolares, cada qual circunscrita a um cenário cultural distinto. Assim como em Putnam, embora em menor grau, os estudos não se aproximam tanto do ponto de vista do recorte temático e dos objetos de investigação. No entanto, as opções metodológicas do autor tiveram um papel de destaque na organização do enfoque a ser assumido em relação às unidades urbanas selecionadas para esta pesquisa.

Partindo de uma desconfiança salutar e do questionamento dos resultados brutos dos programas de avaliação educacional na França, o autor buscou, a partir da constatação de que os números obscurecem a compreensão do indivíduo real e histórico, trazer esses sujeitos à cena central da explicação sociológica. Segundo ele, "quando estamos no âmbito de modelos estatísticos que fazem uma correlação entre propriedades sociais (sem dúvida um tanto quanto grosseiras e abstratas), fora de qualquer referência a situações particulares, somos às vezes conduzidos a fazer uma representação um tanto falsa dos seres sociais concretos que, na realidade social, são os portadores, os detentores dessas propriedades. Os números indicam, grosso modo, circunstâncias globais de fracasso e sucesso escolar e, em certa medida, acabam por reforçar, se vistos somente a partir de uma perspectiva generalista, a idéia difundida no senso comum de que más condições sócio-econômicas e fracasso escolar associam-se como uma decorrência lógica inexorável. No entanto, a observação da realidade escolar e dos sujeitos reais que dela despontam mostrou um quadro bastante diverso e aparentemente paradoxal ante esse senso comum: nem só sucesso escolar caracteriza crianças de classes sociais abastadas e nem só fracasso predomina entre os meios populares.

Dessa constatação surgiu, portanto, a preocupação em compreender de que modo configurações familiares distintas engendram, socialmente, crianças com níveis tão diferentes de desempenho escolar e, por essa razão, o autor dedicou-se a uma imersão no universo cultural e familiar de 26 configurações distintas, cada qual entendida enquanto um micro-cosmo de cultura, realidades sociais singulares capazes de indicar elementos invariantes e que permitem chegar a cenários genéricos.

Ao comentar o valor epistemológico do estudo empreendido por Lahire, Forquin (2001) destaca que nenhuma das configurações tomadas isoladamente adquirem, em si mesmas, valor explicativo, apesar de constituírem quadros singulares. Ao contrário disso, a configuração geral é que nos permite pensar nas dissonâncias e especificidades e, nesse sentido, permitem chegar a uma análise que questiona a validade de noções tacitamente difundidas pelas correntes reprodutivistas, tal como a de "capital cultural".

O estudo realizado por Lahire não se limita, portanto, nem à crítica e desqualificação das estatísticas nem tampouco a uma pesquisa organizada a partir de uma profissão de fé baseada na etnografia. A conformação tanto do objeto como das problemáticas que suscitaram a investigação aponta para a existência

de "campos de pertinência das duas abordagens". Como Lahire baseou-se, para a conformação de seu objeto e problemas, na reflexão sobre a validade e pertinência, de métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa, tal estudo acabou por exercer um efeito-demonstração extremamente importante na organização da pesquisa que ora se apresenta.

Convite a uma viagem

"Quem viaja sem saber o que esperar da cidade que encontrará ao final do caminho, pergunta-se como será o palácio real, a caserna, o moinho, o teatro, o bazar. A cada cidade do império, os edifícios são diferentes e dispostos de maneiras diversas: mas, assim que o estrangeiro chega à cidade desconhecida e lança o olhar em meio às cúpulas de pagode e clarabóias e celeiros, seguindo o traçado de canais hortos depósitos de lixo, logo distingue quais são os palácios dos príncipes, quais são os templos dos grandes sacerdotes, a taberna, a prisão, a zona. Assim - dizem alguns - confirma-se a hipótese de cada pessoa tem em mente uma cidade feita exclusivamente de diferenças, sem figuras e sem forma, preenchida pelas cidades particulares."

Ítalo Calvino.

Ítalo Calvino (1990), ao reconstituir, em seu texto ficcional, aquilo que teria feito parte das lembranças de viagens de Marco Pólo narradas para Kublai Khan, fala-nos sobre como diferentes cidades convertem-se em espaços que, pelos seus comportamentos e sujeitos diferenciados, tornam-se diferentes ícones representativos da multiplicidade da natureza humana. Pelas memórias do viajante, um novo mundo se abriu ao imperador dos tártaros que, por meio dos relatos de viagem, passou a conhecer espaços e cidades que iam muito além dos domínios de seu império. Algumas delas se destacavam pela beleza de seus espaços físicos, outras pela grandiosidade de seus monumentos e construções, e outras pela singularidade dos comportamentos e sentimentos de seus cidadãos. Naqueles diferentes espaços, cuja percepção subjetiva mobiliza dimensões do real e da imaginação, materializaram-se estilos arquite-

tônicos, memórias e formas de relação entre seus habitantes que, pela sua diversidade, geraram diferentes possibilidades simbólicas, sob as quais baseiam-se diferentes planos de cultura.

Curiosamente, ao enveredar pela investigação de escolas e professores de cidades diferentes, em busca de nexos entre memória, História e Conhecimento, na volta de uma das minhas viagens de pesquisa, algo me impeliu a reler Calvino. Talvez porque, no percurso da pesquisa e no contato com diferentes sujeitos, eu tenha encontrado, de modo objetivo, diferentes memórias, desejos, símbolos, nomes, relações, enfim, diferentes lentes e formas de olhar a realidade. Ou, provavelmente, porque a profundidade das histórias que foram comigo compartilhadas por aquelas professoras, solitárias em sua trajetória e desvalorizadas em sua carreira profissional, só tivessem a chance de ser preservadas em sua humanidade fundamental se vistas com olhos como aqueles de Calvino. O fato é que, assim como Kublai-Khan recebeu, pela narrativa do viajante, um vasto repertório de informações a respeito dos lugares distantes daquilo que constituía o núcleo de seu poder e sua vida cotidiana, minha forma de análise a respeito dos elementos mediadores no processo de composição dos saberes docentes sobre a História ensinada se ampliou muito a partir da imersão em escolas de diferentes cidades, cuja visibilidade me era conferida por estatísticas silenciadoras de uma grande riqueza compreensiva.

Assim, esta pesquisa se efetivou, em sua dimensão pragmática, por meio de muitas viagens. Algumas delas intelectuais, outras literárias, outras filosóficas. Mas a maior parte dessas viagens foi real, ocorrida durante vários meses em estradas mineiras que me descortinaram paisagens, cidades, escolas e pessoas, crianças e professores de carne e osso, elementos humanos que eu tentava enxergar por detrás dos números e estatísticas. Portanto, as circunstâncias que aqui aparecem como seleções que me permitem compartilhar essas viagens com o leitor são contadas a partir de minha voz. É preciso assumir tal perspectiva claramente, logo de início, para deixar claro que, ao narrar, procedemos a operações de seleção e, conseqüentemente, de exclusões. Por essa razão, busquei encontrar, inclusive, uma solução gráfica que explicitasse esse sentido e que é peculiar e distinta em relação ao restante do texto. Em virtude do caráter estruturante das circunstâncias apresentadas, os cenários descritivos ocupam um papel de condução do leitor a práticas que nos colocam diante das diferentes configurações a serem analisadas. Há, no texto, portanto, uma relação contínua entre a descrição das cenas, apresentadas como uma câmera conduzida pelo meu

olhar, e possibilidades de leitura teórica das circunstâncias apresentadas, o que me levou a uma decisão. Portanto, em itálico, aparecerão as narrativas que conduzem às cenas selecionadas; em fonte normal, em notas de rodapé, meus diálogos com alguns textos que me levaram à leitura daqueles cenários, e em destaque, em travessões, no interior do texto, falas selecionadas que expressam as vozes dos entrevistados.

Marisa Vorraber Costa (2002), ao discutir a complexidade que envolve a pesquisa educacional faz-nos um alerta a esse respeito dizendo que

"o olhar do fotógrafo ou do cineasta através da câmera, o olhar do cientista através do microscópio, a observação do naturalista, o experimento do psicólogo, a descrição do geógrafo, a escuta do historiador, o debate do pesquisador participante, o traço, a palavra, a forma ou o som produzidos pelo artista, para citar apenas alguns exemplos, são sempre guiados por um desejo de conhecer que resulta na captura do objeto através da significação. Os objetos não existem, para nós, sem que antes tenham passado pela significação. A significação é um processo social de conhecimento. Quando grupos, indivíduos, tradições, descrevem ou explicam algo em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma 'realidade', instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Assim, quem tem o poder de narrar pessoas, coisas ou processos, expondo como estão constituídos, como funcionam, que atributos possuem, é quem dá as cartas da representação, ou seja é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de realidade." (p. 104)

Portanto, ao descrever, explicar e analisar, projetamos representações e propomos tentativas de entendimento ou inteligibilidade da realidade à qual estamos nos referindo. Afinal de contas, se não fosse assim, qual seria então, o sentido da pesquisa? Creio que esse esclarecimento, que converge com uma postura perante o conhecimento, precisa estar posto neste momento inicial.

É preciso esclarecer também que não vou - ou melhor dizendo, não devo - explicitar as identidades das cidades, das escolas, nem tampouco das pessoas, tendo em vista dilemas comumente vivenciados por aqueles que se aventuram pela pesquisa educacional. A identificação dos sujeitos poderia, em primeiro lugar, gerar situações de grande complexidade, envolvendo conflitos derivados da hierarquia existente nos espaços de trabalho. Por outro lado, lidamos com ques-

tões que envolvem políticas públicas, sujeitos reais, e uma delicada relação entre instituições e gestores, sobretudo porque, devido ao fato de os resultados do SIMAVE terem funcionado como balizadores do processo de escolha das escolas estudadas, nos vemos diante de um quadro de desempenhos diferenciados que não deixa de estar na esfera de abordagem administrativa das Superintendências de Ensino de Secretaria de Estado de Educação. Como os itens que compuseram o teste são de propriedade dessa Secretaria, a obrigatoriedade de obtenção de licença para seu uso trouxe-me, como contrapartida, o cuidado no sentido de não gerar qualquer elemento que conduzisse o leitor aos cenários indicados e sim às situações deles derivadas. Assim, o uso das vozes dos sujeitos por meio de narrativas foi a alternativa encontrada para compatibilizar a minha experiência interpretativa a partir dos dados da pesquisa, resgatando a humanidade das experiências docentes, sem perder o anonimato necessário dos sujeitos. A reinterpretção que emergiu dessas narrativas busca conferir valor às circunstâncias e evidenciar a dimensão social dos sujeitos sem, contudo, expor os indivíduos a situações de constrangimento, tão comuns no espaço escolar, e que poderiam emergir em virtude de uma eventual identificação. Por essa razão, todas as professoras e professores, cujas falas ou práticas aparecem no trabalho, são apresentados sob pseudônimos. Trata-se de uma alternativa concreta de tornar invisíveis as cidades visitadas sem, contudo, abrir mão das circunstâncias sociais nelas encarnadas. Ao assumir a opção de tornar as cidades invisíveis, ficam também invisíveis não só a única escola do pequeno núcleo urbano com cerca de 3.000 habitantes, mas também a outra instituição mais tradicional de um centro urbano maior e mais diversificado, cujas tradições essenciais têm se mantido vivas graças, dentre outras coisas, à ação da escola.

Cabia-me, nessa tarefa delicada, a composição de um enredo que compatibilizasse realidade e omissão e, nesse sentido, me garantisse uma alternativa concreta de manutenção do anonimato das escolas e instituições, conferindo, porém, visibilidade aos perfis de seus sujeitos. A alternativa encontrada nesse cenário desafiador foi a construção de metáforas a partir do procedimento de (re) nomeação das cidades, de modo a manter, na composição dos nomes, lastros com a identidade do lugar.

A cidade encarna, em seu espaço físico e simbólico, diferentes marcas do passado que, de certo modo, se vinculam a atitudes voluntaristas de lembranças ou esquecimentos. Tais atitudes, por sua vez, manifestam-se sob diferentes formas, nos discursos acerca da escola, do ensino e da História. Andréas Huysen

(2000), ao discutir a organização do espaço da cidade de modo associado às atitudes de memória e esquecimento na modernidade, fala-nos sobre a cidade como um texto e sobre a necessidade de proceder à sua leitura a partir de uma associação de signos. Em uma trilha semelhante, Maria Stella Bresciani (1999) destaca, em relação ao sentido simbólico constituído a partir do espaço urbano, que os resíduos materiais existentes nas cidades e que se perpetuam como fragmentos objetivos da memória de outros tempos, convivem com memórias diversas, essenciais à construção de uma identidade. Desse modo, constituem-se diferentes discursos que interferem na forma pela qual os sujeitos se movimentam e percebem esse espaço e, ao mesmo tempo, configuram práticas sociais heterogêneas de rememoração e de amnésia.

Embora as cidades selecionadas não tenham sido escolhidas segundo algo que se pretendia demonstrar a priori, os diferentes quadros institucionais de fracasso e sucesso escolar (anexo 4) acabaram por me conduzir, dentre outras coisas, a cenários marcados por diferentes práticas sociais relativas à memória.

No primeiro cenário descrito, vemos uma cidade industrial e operária, cujo projeto de construção hegemônica da elite local passou, no início do século XX, por um vigoroso incremento da cultura letrada e pela construção de uma memória oficial, cujas matrizes permanecem solidamente instituídas e ainda servem, neste início de milênio, para a elaboração dos discursos relativos à identidade do lugar que, sistematicamente, aludem a um passado de glória, no qual teriam se constituído as bases de uma cidade moderna e com grande pujança nos planos industrial, mercantil e cultural. Não é fortuito o fato de haver, nessa cidade, grande profusão de espaços e centros de memória definidos como tal e projetados com base em uma política global de preservação. As marcas da modernidade capitalista estão fortemente materializadas no espaço, que tem, no apelo à memória do lugar, uma estratégia econômica com significativa rentabilidade e que remonta ao papel vanguardista de seu mecenato industrial, existente desde o primeiro quartel do século XX. Se, no passado, membros da elite local investiam nas artes e na cultura do lugar, mas dividiam-se no plano político, hoje, uma aparente rivalidade histórica transferiu-se para um conflito simbólico entre os poderosos institutos culturais da cidade, vinculados a diferentes empresas, o que não deixa de ter um efeito extremamente benéfico para o dinamismo cultural local que, subvertendo a ordem de aglutinação dos eventos culturais nos grandes centros urbanos, tem se inserido com significativo êxito nos calendários nacionais de exposições, shows e teatros. Na fala das pessoas comuns aparecem,

com relativa facilidade, importantes elementos identitários que não deixam de ter um papel significativo na formação daquilo que é comumente repetido pelos habitantes e pelos entrevistados: um certo "orgulho" ufanista pelos elementos relativos à memória oficial do lugar que, sistematicamente, alude aos aspectos modernos e vanguardistas da história local.

As reminiscências do passado materializadas nesse espaço, contudo, trazem consigo muitos silêncios. Conforme bem mostrou Maria Célia Paoli (1992), trata-se de uma cidade na qual muitas vozes e sujeitos encontram-se sem direito ao passado. No século XIX, 30% de sua população total era composta de escravos, porém, a questão dos afro-descendentes é sistematicamente desvalorizada e silenciada nos discursos relativos ao cenário contemporâneo; apesar de a expansão urbano-industrial, na passagem do século XIX para o século XX, ter gerado um setor operário significativo, praticamente não se fala de nada que envolva suas condições de vida e trabalho; o mito fundador da cidade em torno do primeiro explorador europeu da região sequer faz referência à questão da destruição da população indígena original; e a cultura do lugar, tão valorizada nos discursos relativos à identidade específica da cidade, limita-se às manifestações letradas de um setor da elite moderna.

Assim, se há um olhar permanentemente voltado para o passado, no qual se encontram os elementos constitutivos de uma identidade ufanista do lugar, em nome dos elos com esse passado a cidade se projeta para o futuro e busca, nas manifestações culturais, opções para um desenvolvimento sustentado. Essa densa relação 'passado x futuro' conduziu-me à metáfora do deus romano Jano, cujo rosto é representado por duas faces - frente e trás - uma voltada para o futuro e outra para o passado, em alusão ao dom do duplo conhecimento e, por essa razão, optei por nomear esse lugar como **Cidade de Jano**.

No segundo cenário descrito, diferentemente do primeiro caso, vemos uma pequena cidade isolada em relação a centros maiores, cuja ocupação remonta ao século XVIII e, a despeito dessa densidade histórica, é povoada por muitos silêncios relativos à sua memória social e histórica, o que não deixa de ter vínculos com suas perspectivas de passado e futuro. Na verdade, um caso exemplar de uma circunstância social e histórica na qual a relação com o passado é mediada por cenários de esquecimento voluntário. Frequentemente observa-se, pela fala de seus moradores, aquilo que parece ser uma sina catastrófica do lugar e que, de certo modo, sustenta o imaginário de recusa ao presente que, projetado para o passado, o desqualifica e ignora: "isso aqui é o fim do mundo" ou, "chegamos ao

fim da linha". Assim, se não há perspectivas válidas para a ação presente, o passado emerge, no discurso dos entrevistados, de duas formas: ou sob o signo do saudosismo, ou como uma dimensão sem sentido e desnecessária à reflexão sobre o presente e sobre o futuro e, portanto, sobre a própria identidade. O que vale, como perspectiva é, portanto, a busca de um novo caminho em direção a um futuro incerto e nebuloso, desprovido de elos com qualquer medida de entendimento a respeito da trajetória histórica do lugar, de ocupação bem anterior à da Cidade de Jano. É, essencialmente, com essa diretriz, que a escola do lugar - único espaço de educação formal para o ensino fundamental e médio - articula seu discurso a respeito do estudo do passado, o que resvala em um quadro de desvalorização sistemática e intencional de tudo o que envolve a matéria histórica. Dessa forma, o que interessa é o momento atual e o que está por vir e, nesse sentido, vou designar esse lugar como **Cidade de Aurora**, em alusão à deusa grega da manhã, cuja simbologia, encarnada em sua perspectiva de vida e conduta, refere-se, essencialmente, ao presente e ao futuro.

Primeiro cenário

Sexta feira, sete horas da manhã, entrada dos alunos na escola. Era o meu último dia após uma semana de observação, muita conversa, muitos dramas pessoais compartilhados e algumas incógnitas que ainda demandavam respostas. A primeira tarefa regular repete uma rotina diária e que congrega toda a comunidade no pátio central da escola, para onde afluem todos os movimentos e onde o símbolo da vigilância que orientou sua construção no início do século XX faz-se presente até hoje. Na verdade, aquele prédio, ícone representativo do modelo escolar ideal na modernidade capitalista, já transmite, por si, muito a respeito das rígidas normas disciplinares que estiveram presentes no momento de sua construção. Tal fato talvez não tivesse tanta representatividade se não fosse pela circunstância peculiar de apelo à memória no espaço urbano, como a que observamos nessa cidade. Na avenida principal, o prédio da escola destaca-se pela enorme confluência de pessoas provenientes dos mais diferentes pontos da cidade, em diversos momentos do dia, em função dos horários de entrada e saída de alunos. Bem em frente à fachada principal, a linha de trem, construída no século XIX, continua ativa até hoje, bem como as construções e os espaços de sociabilidade dela advindos. Na vizinhança próxima, construções do período da industrialização e ícones da arquitetura e da escultura característicos dos modernos, que se projeta-

ram entre as décadas de 40 e 50, todas perfeitamente preservadas e, em sua maioria tombadas. Na véspera, o jovem que carrega malas no hotel me falaria, com orgulho, a respeito dos monumentos, prédios e cultura locais e daquilo que, em sua opinião, eu "deveria conhecer", dentre tantas coisas importantes, considerando-se seu juízo de valor compatível com aquilo que é socialmente valorizado em termos de imagens da cidade. Todas essas imagens essenciais são elementos de organização do espaço e da história urbanos, memoráveis em virtude de sua elaboração histórica e social, capazes de demarcar simbolicamente a identidade urbana⁴.

Dentro da escola, uma área quadrada perfeitamente simétrica, de onde saem as salas de aula, abre-se para um corredor contíguo a um pátio interno dentro do qual todos se vêem simultaneamente, perfeito para um sistema necessário e socialmente valorizado de vigilância. Em um dos lados do quadrado, bem no meio do corredor, a sala da direção, de onde se consegue ver tudo. Do outro lado, um piano, cuja presença, desde a fundação da escola, encontra-se na memória das professoras que, entre os anos 50 e 60, estudaram naquela escola e são capazes de se lembrar, em detalhes, dos acordes do Hino Nacional tocado durante as horas cívicas⁵. Nas duas orações que abrem as atividades escolares - Oração do Amanhecer e Pai Nosso -, o início de um tom bastante solene que acompanharia tudo o que estaria por vir naquele cenário quadrangular: turmas enfileiradas, separadas por meninos e meninas, cada qual com sua professora, a diretora na porta de sua sala, com o microfone na mão, aguardando silêncio para o início da reza já memorizada pela maior parte dos alunos.

⁴ Aquilo que Paulo Knauss analisa no capítulo introdutório de sua obra *O sorriso da cidade*, a respeito da cidade de Niterói, é também pertinente para essa realidade particular. (2003)

⁵ Clarice Nunes (2000), ao analisar a escola brasileira na década 20, nos apontara o tanto que aquelas escolas eram habitadas por uma grande profusão de imagens cívicas ao lado de medidas eficientes de vigilância sobre corpos, roupas e modos dos alunos. Observar essa rotina naquela sexta feira me transportou para esse texto, tendo em vista que o grau de profundidade simbólica que verificamos naquele ritual, não nos conduz, propriamente, a um outro tempo, mas nos dá a medida exata do significado de circunstâncias de permanência histórica. Quase cem anos se passaram desde sua construção, mas, curiosamente, algumas marcas daquelas normas mantêm-se indelévels, quase materializadas naquele espaço carregado de significados moralizantes. É, sem dúvida, um cenário completo para nos fazer compreender que determinadas aprendizagens escolares que se processam fora do espaço da sala de aula podem vir a ser mais profundas e mais definidoras de sentimentos, emoções, lembranças e conhecimentos que nos acompanham pela vida, especialmente quando tais conhecimentos nos remetem à compreensão da História e dos marcadores temporais referendados culturalmente. (ELIAS, 1998; FRAGO, 1998; ALVES, 2000; VEIGA-NETTO, 2000)

Apesar da exigência da disciplina, sempre é possível observar aqueles que brincam, se movimentam e não acompanham a oração. Também é possível perceber a presença de alunos evangélicos que, a despeito da diversidade religiosa, silenciam perante as normas e a oração apresentada em caráter não confessional, porém, oriunda de uma rotina católica. Algumas professoras, durante as entrevistas, chegaram a expressar sua idéia a respeito da necessidade de substituir o ritual já definido por uma oração espontânea, a ser feita livremente pelos alunos, mas parece que suas vozes não encontram eco suficiente para ensejar a mudança imaginada: a ampla maioria dos entrevistados não só é favorável à forma estabelecida para tal conduta, como reitera o processo de oração, repetindo-a no decorrer das atividades em sala de aula, algumas no início da aula, outras na hora do recreio. Ao observar aquele momento de oração, que se repete diariamente, sempre da mesma forma, veio-me à mente a fala de Shirley, uma das professoras entrevistadas no início da semana. Tendo atuado a maior parte do tempo como professora de religião, ela é plenamente favorável à forma pela qual se apresentam as orações, com a alegação de que tais ritos são universais e, segundo ela, próprios da "natureza" humana. Perguntada sobre o que ela acharia se, de repente, aparecesse um aluno muçulmano na escola, ou um adepto do candomblé, a resposta reveladora de uma perspectiva definida quanto à alteridade e quanto às chances de uma proposta pedagógica capaz de valorizar o multiculturalismo⁶:

— nossa, aí ia ficar difícil, afinal eles são muito radicais né?.

Após a oração, a dispersão para as salas de aula sempre respeita as filas. Correrias e brincadeiras, tão comuns entre crianças de 3^{as} e 4^{as} séries, são

⁶ Considero a abordagem do multiculturalismo, neste caso, não na perspectiva estrita de inculcar, no aluno, um sentido de tolerância associada a práticas de homogeneização, mas na linha que converge com as análises de Gimeno Sacristán, 1995 (b); Moreira, 2002 e Candau, 2002. Neste caso particular apresentado na narrativa, a fala selecionada da professora converge em direção àquilo que Antônio Flávio Moreira aponta como uma circunstância de "daltonismo cultural", em uma alusão ao termo utilizado originalmente no trabalho de Stoer e Cortesão, isto é, à insensibilidade do professor frente à heterogeneidade cultural presente em suas salas de aula. Ao aplicar tal discussão à compreensão relativa às discussões sobre o tema da identidade nacional e a História ensinada, Rebeca Gontijo (2003) destaca que em vez de "reconhecer e valorizar a pluralidade cultural, como propõem os PCN's, pode-se tentar compreendê-la não para torná-la menos plural ou para demarcar diferenças para sempre estanques, mas para tornar visíveis relações historicamente construídas entre indivíduos e grupos, cujas fronteiras sempre foram contingentes".(p.73)

absolutamente inadmissíveis nesse momento e repreendidas com veemência. Dentro das salas, um cenário pouco barulhento e muito organizado.

Aguardo o momento esperado da hora cívica observando o que "dizem" as paredes das salas e corredores com seus inúmeros cartazes alusivos às datas que fundamentam a abordagem dos conteúdos naquele mês, regras ortográficas, palavras desconhecidas, trabalhos de alunos, textos, reflexões morais e religiosas, cuja disposição espacial denota uma intencionalidade explícita em relação a alguns temas e uma síntese daquilo que tem feito parte dos processos comunicativos internos e externos à sala de aula⁷. Resolvi parar minha observação das paredes e suas mensagens explícitas e subliminares, com o início da movimentação de algumas professoras e funcionárias da escola. Nesse movimento, uma atitude geral chamava a atenção: o cuidado com os últimos preparativos para a apresentação que se seguiria, dentro de aproximadamente meia hora, o zelo e capricho para com os mínimos detalhes.

A professora, muito arrumada e com uma roupa especial, demonstrava o quanto ela havia se preparado, e com um cuidado afetivo, para aquele momento. A mesinha posicionada em um dos cantos do pátio, forrada com uma toalha de renda branca, abrigaria um vaso de flores amarelas comprado especialmente para aquele fim. Na verdade, as flores seriam objeto de homenagem à bibliotecária, visto que o calendário de datas cívicas indicava a passagem do "Dia da Bibliotecária", informada pela coleção de aulas e planejamentos prontos, que dá suporte ao trabalho pedagógico na escola.

Oito horas. Bate o sino. Aquele mesmo sino que marcava o tempo para a comunidade escolar há quase cem anos...⁸ Os alunos começam a sair da sala e organizar as filas que, em ordem, afluem em direção ao pátio para o grande

⁷ Augustowsky, 2001. Tais elementos, em certa medida, nos conduzem àquilo que direciona as macrooperações de seleção e aos valores a serem abordados no espaço educativo para além dos conteúdos curriculares formais e que, ao serem dispostos no espaço público compartilhado por todos os agentes da comunidade escolar, servem também para orientar práticas e seleções que tendem a se homogeneizar. Constitui, na verdade, uma estratégia de comunicação, um processo de seleção curricular organizado sob o signo da cultura escolar (Gimeno-Sacristán, 1995-b), ou, tomando como base a diferenciação proposta por Forquin (1993), um espaço de referência para a compreensão da cultura da escola.

⁸ Ele está intacto, assim como o prédio e seu mobiliário, um fragmento local concreto e com forte carga simbólica do processo de "musealização do mundo", a que Andreas Huyssen se refere (2000), tendo em vista a relação desse espaço com o cotidiano daquela comunidade.

momento da hora cívica que, mensalmente, se repete e reatualiza uma rotina escolar esperada por todos. Primeiramente, chegam as turmas responsáveis pela apresentação daquele dia. As demais chegam aos poucos e, então, começa a solenidade.

Cada professora, individualmente, mostra-se muito preocupada com a ordem na fila e com a disciplina durante a apresentação, que dura pouco mais de uma hora. No centro do pátio estão as turmas destinadas àquela apresentação, definidas por sorteio no início do ano letivo. Ao redor, nos corredores que margeiam o pátio central, os demais espectadores. A bibliotecária a ser homenageada é convidada a sentar na poltrona pomposa e que faz parte do mobiliário original da escola.

Ao som do Hino à Bandeira e, em um silêncio solene, um aluno devidamente composto com luvas brancas e acompanhado por uma menina entra no recinto carregando a bandeira do Brasil, dá uma volta no pátio e a "apresenta" a toda a comunidade escolar, que observa o maior símbolo nacional em postura de respeito⁹. Os dois alunos se posicionam no ponto central do pátio, onde se localiza um mastro que pode ser visto de vários pontos da cidade. Em seguida, um outro aluno lê um texto exemplar, no qual fala-se da necessidade da "luta boa" pela cultura de todo brasileiro. Em seguida, em meio a uma grande preocupação das professoras com circunstâncias localizadas de indisciplina e movimentação "anormal", toda a comunidade canta o Hino Nacional. O disco ao fundo sustenta qualquer problema quanto à letra do hino, apesar de todos dominarem-na completamente e só diminuir um pouquinho o ritmo entusiasmado na tradicional estrofe "Brasil, de amor eterno seja símbolo". Afinal de contas, nessa parte, a dúvida é mesmo geral. Embora se perceba um certo desejo, por parte de alguns alunos, de bater palmas ao final do Hino Nacional, tal como vemos tão comumente em um jogo de futebol, esse ímpeto é contido e o esperado momento de festa e descontração não ocorre, para frustração de muitas crianças, que chegam a ensaiar o gesto - tão arraigado e espontâneo no imaginário nacional - sob forma de mímica. Tal atrevimento, no entanto, é autocensurado e sequer é necessária a intervenção das professoras para a manutenção da ordem. O

⁹ Do caráter sistemático e repetitivo desse ritual, o sentido daquilo que Maria Helena Capelato (1998) analisa em relação ao papel estratégico da educação escolar para a modelagem de condutas e inculcação de valores no Estado Novo perpetua-se e reorganiza-se no tempo atual, porém sob os mesmos símbolos e imagens.

ritual segue adiante e chama atenção o fato de o hino da escola ser conhecido e dominado por todas as crianças, que o cantam em voz alta e sem qualquer tropeço na letra. Somente após esse hino é que se ouvem algumas palmas tímidas, embora de modo restrito e sem festa.

Encerrado o momento mais solene e cívico do ritual, seguem-se as apresentações das turmas, sempre alusivas ao calendário de datas disposto no material instrucional utilizado pela escola na condução de suas rotinas pedagógicas¹⁰ e reverenciado por boa parte dos professores como suporte importante para a organização de suas aulas e atividades para os estudantes.

Primeiramente, vem a homenagem ao Dia do Circo. Do interior de uma das salas saem dançando e fazendo acrobacias uma cigana, um palhaço e uma garota do circo, os três alunos devidamente paramentados com roupas especiais cedidas por uma professora que, para complementar sua renda mensal, atua como decoradora e animadora de festas infantis. Em seguida, vem a homenagem à biblioteca e à bibliotecária que, enquanto é presenteada com as flores amarelas, assiste a um jogral apresentado pelas crianças, que fazem um acróstico com a palavra "bibliotecária". A apresentação seguinte traz uma pequena dramatização alusiva ao dia do telefone, com duas crianças encenando uma conversa em dois aparelhos, com diálogos aparentemente construídos por elas. Depois, uma leitura de um conto por uma aluna referencia o Dia do Teatro e, após esse momento, o Dia da Água é lembrado por meio de uma volta de dois alunos no pátio portando um estandarte com alguns recortes sobre a água e o meio ambiente. Nesse caso, todo o trabalho semanal já havia enfatizado o tema e a escola já estava lotada de cartazes alusivos ao tema, por toda parte.

A participação dos alunos na solenidade é encerrada após a fala de duas

¹⁰ Radespiel, Maria. Alfabetização sem segredos, editora IEMAR; Pinto, Gerusa e Lima, Regina Célia. Dia-a-dia do professor, editora FAPI. Tais obras, embora não disponíveis para compra no mercado regular, em livrarias e distribuidoras, são comercializadas por vendedores ambulantes e foram encontradas em praticamente todas as escolas visitadas, mesmo as que não serviram como palco da pesquisa. Ambas são apontadas, de modo enfático, pelos professores entrevistados e são apresentadas, inclusive, em planos futuros de aquisição, dado seu peso "orientador" e supostamente auxiliar no planejamento e execução das atividades didáticas. São compostas por livros mensais com planejamento de conteúdos, calendários, atividades prontas, desenhos, atividades, exercícios e moldes para trabalhos manuais destinados a cada série, a partir da pré-escola. Pude perceber que sua utilização é considerável também em escolas da rede particular de ensino, tanto no estado de MG como em SP.

crianças sobre a oração e, a partir de então, todos cantam a oração de São Francisco de Assis, com a voz de Fagner ao fundo. Em um encontro posterior, visitando um dos centros de memória com um amigo historiador, pesquisador do lugar, a descoberta de que os testamentos da cidade contêm dados indicando que, já em fins do século XIX, a devoção da cidade dividia-se entre Santa Rita - escolhida como santa padroeira - e São Francisco de Assis, tradicionalmente visto como o santo ligado à discricção, trabalho e devoção¹¹. Ao final, a professora responsável pela apresentação agradece a todos e passa a palavra à diretora, que canta um "Parabéns pra você" para a bibliotecária e para uma aluna aniversariante.

Tudo é muito rápido e tangencial. A impressão que fica, à primeira vista, é que, no meio daquela profusão de informações, pouco é consolidado em termos de conhecimento que se retém, a não ser os elementos comportamentais que emergem da própria mise-en-scène inerente ao processo de ritualização e da solenidade em si. Fica-se longe de qualquer construção compreensiva acerca do significado daquilo que fora explicitado por Alfredo Bosi : datas são pontas de icebergs...¹²

Naquela solenidade fugaz, tudo o que está além da ponta do iceberg está longe de ser compreendido e, retornando a Bosi, torna-se uma tarefa difícil fazer com que se compreenda qualquer coisa a respeito da polifonia do tempo social e das massas ocultas de que as datas são índices. Algumas mensagens subliminares, contudo, despontam do conjunto da solenidade e das relações ali produzidas e podem ser compreendidas como aspectos daquilo que, a partir da emergência das chamadas perspectivas críticas na sociologia dos currículos¹³, se convencionou chamar de 'currículo oculto'. Para os professores, o grau de organização projeta um comprometimento individual com o trabalho e a necessidade de planejamento de uma apresentação em graus compatíveis com aquilo que foi o trabalho realiza-

¹¹ Naquela rotina reproduzida de modo naturalizado pela escola, as marcas indeléveis de uma tradição inventada, constituída e realimentada há mais de cem anos (Hobsbawn, 1984), mas que, pela natureza de sua reelaboração no espaço escolar, nos leva à compreensão a respeito do papel da instituição escolar na fixação de um costume e da construção de marcas culturais que nem sempre são percebidas pelos seus agentes em estados individuais de consciência (Thompson, 1998).

¹² Em Alfredo Bosi. 1992.

¹³ Cf. Tomaz Tadeu da Silva, 1999.

do anteriormente. Trata-se, na verdade, de uma obra exemplar, sobre a qual devem-se pautar todas as demais ações individuais no interior da escola. Para os alunos, as medidas públicas de disciplinarização, manifestas em um evento que aprisiona e especializa o tempo¹⁴, saem fortalecidas em um contexto de expressão de fortes vínculos afetivos com a professora capaz de referir-se a cada um isoladamente. Na verdade, em diversas circunstâncias, é possível observar uma atitude generalizada de cuidado e atenção para com os alunos, bem como um conhecimento individualizado de cada um por parte dos funcionários, professoras, diretora e supervisora. Tal cenário de afeto, a despeito da rigidez nas relações, serve para aumentar o valor simbólico e a eficácia das medidas disciplinares, em meio a um conjunto de práticas ritualizadas que se fortalecem em função de seu caráter repetitivo e sistemático, vivenciado de modo similar pelas professoras que, quando crianças, estudaram naquela mesma escola, em um quadro cerimonial capaz de realizar e conservar o poder¹⁵. Por outro lado não é possível negar sua importância como elemento de equilíbrio e preservação da instituição escolar que, do ponto de vista material, perpetua-se sem quaisquer intercorrências típicas dos cenários contemporâneos em que a violência, práticas de vandalismo e roubos impedem ou dificultam significativamente o trabalho na instituição¹⁶.

Dias depois, no intervalo entre duas entrevistas, eu seria surpreendida com um mural em um dos principais corredores da escola, especialmente preparado pela supervisora, feito cuidadosamente com papéis coloridos e moldura dourada, no qual, ao lado de uma imagem infantilizada de um índiozinho, apareciam as principais "Datas comemorativas do mês", todas retiradas desse mesmo material. O sorriso no seu rosto era um sinal da expectativa de estar me agradando. Afinal, eu era uma estranha a observar todas as rotinas e aquelas datas - na compreensão que ela teve a respeito dos meus instrumentos de pesquisa - pareciam ser muito importantes. Não posso deixar de registrar o meu constrangimento em relação à cena, mas a consulta posterior aos cadernos dos alunos me indicava que aquelas datas faziam parte das rotinas da escola de modo efetivo, tanto nas aulas de História como nas aulas de Português. Tal material,

¹⁴ Cf. análises de Alfredo Veiga-Netto, 2000.

¹⁵ A discussão da conservação do poder pela manipulação de símbolos e preservação de rituais converge em direção àquela apresentada por Georges Balandier, ao discutir os mecanismos inerentes à institucionalização de estruturas de poder. 1980.

¹⁶ Na direção daquilo que nos fora apontado por Hanna Arendt (2001) quanto à importância simbólica da autoridade e da tradição no espaço escolar.

auto-proclamado "construtivista", corresponde, na verdade, a um elenco de aulas prontas destinadas a todos os conteúdos curriculares, tendo as datas cívicas e comemorativas como eixo estruturante. Sem qualquer plano concreto de fundamentação teórico-metodológica e incoerente em relação à meta construtivista, tal recurso apresenta-se como um produto de um segmento marginalizado da indústria editorial voltado, especificamente, para a instrumentalização direta e acrítica do professor. Seus efeitos são, no entanto, mais profundos do que aquilo que notamos à primeira vista. As ilustrações repletas de estereótipos, os exercícios prontos, a seleção de conteúdos e o recorte das datas que orienta a seleção dos temas a serem abordados em cada disciplina encontram-se dispersos pelas folhas mimeografadas, presentes nos cadernos dos alunos de todas as séries e de, praticamente, todas as turmas. Uma nova modalidade utilizada para resgatar a velha alternativa de educar pela fixação de rotinas que mobilizam corações e mentes dos estudantes, a partir da supressão da diversidade e da homogeneização de hábitos e formas de pensamento.

Segundo cenário

Depois de uma viagem por uma estrada de terra em más condições de conservação e acesso, chego ao lugarejo de destino e, rapidamente, avisto a escola no coração da cidade, entre a praça e a igreja. Pelo caminho, seguem alguns poucos veículos motorizados, vários carros de boi, pessoas a cavalo e alguns trabalhadores rurais a pé. O olhar de quem observa o trajeto do meu carro é de muita curiosidade - afinal, não são muitos os carros forasteiros que passam por ali. Estaciono o carro ao lado da igreja e observo, sorrateiramente, que muitas pessoas acompanham atentamente meu deslocamento do carro até o portão da escola. Era uma circunstância bem distinta em relação à minha vivência na outra cidade, pois ali eu não poderia passar como anônima, o que me seria confirmado dias depois quando, ao dar uma carona para um trabalhador rural até uma fazenda mais próxima, a pergunta reveladora:

— é a senhora que está fazendo umas entrevistas lá na escola?

O assunto já havia se disseminado entre os moradores...

Entro e procuro a sala da direção, onde sou calorosamente recebida. Tudo já estava cuidadosamente organizado para que eu entrevistasse todas as professoras: um esquema de substituição, tarefas para os alunos, a sala de informática - que não funciona - separada, com uma mesa especialmente arrumada para mim, as merendeiras me oferecendo lanche, cafezinhos e

muita expectativa. Nem sempre encontramos, durante o processo de pesquisa, esse tipo de zelo carinhoso e facilidades por parte de quem está prestes a ser interpelado em suas idéias e pensamentos por alguém desconhecido e que veio de longe. Talvez isso se deva ao fato de minha opção por aquela escola ter significado, para aquelas pessoas, um sinal de atenção e respeito incomuns, ao contrário das atitudes habituais dos órgãos gestores do sistema educacional que, freqüentemente, desqualificam os agentes com medidas burocráticas, desconhecendo o trabalho efetivo e suas dificuldades cotidianas.

Pelos cantos, de um jeito singelo e encabulado, uma professora me chama a atenção pelo seu comportamento curioso e desejo de chegar perto, cumprimentar e me conhecer. Ela seria, na realidade, aquela que me abria as cortinas em relação à configuração do lugar. Talvez, sem ela, minha percepção a respeito das relações entre memória, lugar e cultura escolar não tivesse sido tão significativa em relação àquela realidade particular. Por um comentário delicado e sutil de outra professora, a dica que me faria perceber um cenário subliminar de exclusão e que seria repetida, com adaptações, por outros sujeitos:

— não a leve muito a sério, ela tem muita dificuldade...

Aquela mesma professora, em um momento posterior da entrevista, me repetiria tal diagnóstico socialmente difundido com grande naturalidade, para justificar o seu desejo de não responder às questões que abordavam seu ponto de vista em relação à História ensinada e às questões selecionadas a partir dos testes do SIMAVE. Dias depois, conversando com um empregado de uma fazenda próxima que a conhecia, a descoberta de que aquela professora enfrentava a sina de ser classificada como a "doidinha" do lugar. Vou chamá-la, aqui, de Rosa, talvez porque ela tenha me conduzido, com muita intensidade, à leitura dos Primeiros Contos de Guimarães Rosa e seu personagem Sôroco, que, em um momento de grande dor e sofrimento, levaria sua mãe e sua filha, ambas tidas como loucas, até a estação de trem, de onde partiriam para serem internadas em um hospício de Barbacena, num cenário em que era impossível definir, em meio à música que todos cantavam no momento da despedida das duas, quem, exatamente, era o louco. Diz-nos Guimarães Rosa, sobre esse momento, que "todos, de uma vez, de dó do Sorôco, principiaram também a acompanhar aquele canto sem razão. E com as vozes tão altas! Todos caminhando com ele, Sorôco, e canta que cantando, atrás dele, os mais de detrás quase que corriam, ninguém deixassem de cantar. Foi o de não sair mais da memória, foi um caso

sem comparação". Também não me saiu mais da memória, até o final da pesquisa, o jeito e a fala dessa Rosa, que tanto me descortinou um cenário de reflexão a respeito de atitudes de valorização da memória¹⁷.

Seu aparente desajuste face aos valores e normas fixados pelo grupo afastou-a da rotina da sala de aula e deslocou-a para a biblioteca da escola,

— lugar de gente cansada e com mais dificuldade para o trabalho, conforme a fala de uma das entrevistadas. Cabe aqui, no entanto, uma reflexão um pouco mais apurada a respeito de alguns elementos palpáveis desse processo de "alterização" de Rosa.

Durante o desenrolar das entrevistas, duas falas regulares e repetitivas, presentes em praticamente todos os entrevistados, iam se destacando como uma importante base de referência acerca das marcas do lugar:

— lugar de passado é no museu; o passado não interessa, o que interessa é a realidade imediata do aluno, o mundo onde ele vive

ou

— não há saída nem caminhos para o desenvolvimento, chegamos ao fundo do poço¹⁸.

Eu me via diante de um recorte geográfico que, como muitos outros espalhados pelo país, pode ser assumido como um caso paradigmático de um contexto de amnésia, ou de um tipo de valorização social do esquecimento que provoca

¹⁷ Ramón Garcia (1998), ao discutir os processos sociais cotidianos que conduzem à fabricação daquilo que se considera como loucura, fala-nos a respeito dos movimentos de alterização do outro, decorrentes da ruptura dos processos de comunicabilidade, o que, de certo modo, pôde ser verificado por mim em relação à situação de Rosa em sua escola e em sua comunidade. Embora a pesquisa educacional enfrente o delicado problema ético que envolve a identificação dos sujeitos, ainda longe de ser resolvido, me parece ser desnecessário expor publicamente sua identidade, embora não seja difícil, para ela mesma e para quem a conheça, identificar sua voz nas linhas que se seguirão. No entanto, como a estruturação do meu objeto de pesquisa levou em consideração aspectos de políticas públicas em andamento, nomear explicitamente os cenários investigados poderia gerar situações de exposição futura das escolas e dos entrevistados, de tal modo que minha opção final, a despeito do empobrecimento da análise, foi a de não revelar as cidades investigadas e valorizar exclusivamente as circunstâncias nelas verificadas.

¹⁸ De repente, aquele microcosmo se apresentava como um exemplo local daquilo que Maria Helena Capelato (1998) analisara para o caso brasileiro em relação à recusa e desqualificação de um passado liberal responsável pela instauração de uma desordem sem ter sido capaz de vencer o atraso. A recusa ao passado se apresentava como um contraponto lógico à falta de perspectivas do lugar.

inevitáveis perturbações no processo de construção da identidade coletiva¹⁹. Ao não considerarem o passado, aqueles sujeitos perdem, de certo modo, os laços que nos unem como comunidade e o passado coletivo com todas as experiências sociais nele compartilhadas. O quadro de desagregação da comunidade e os conflitos derivados da emergência de situações pontuais de criminalidade e consumo desenfreado de drogas podem ser vistos, na realidade, como uma ponta desse iceberg maior de perda de identidade associada à nebulosidade do futuro. No decorrer das entrevistas, eu me aproximaria de um cenário em que o esquecimento é tacitamente valorizado como uma estratégia que, por um lado, obscurece uma memória de dor e uma identidade social de quem se sente oprimido, mas que, por outro lado, revela uma atitude de resistência, uma matriz de revolta contra um passado que se anseia ser diferente²⁰.

De informações a respeito de elementos culturais, aspectos do passado e festas do lugar, apareciam, no discurso do conjunto dos entrevistados, somente a festa da padroeira da igreja e a festa do Congado, embora fossem muito tênues as referências sobre as raízes históricas desses dois eventos. Da primeira festa ainda era mais fácil de se falar, considerando-se o cenário de forte religiosidade dentro de uma formação católica e das relações de vizinhança com a igreja que, sistematicamente, abriga as turmas da escola que ali vão, sob o comando da professora, para fazer suas orações e novenas durante os horários de aula. Um pouco mais de destreza informativa aparecia nas falas relativas ao episódio da construção da igreja, em meados do século XVIII, embora, nesse caso, o passado socialmente valorizado se vinculasse ao fazendeiro sem herdeiros que fizera a doação das terras e à imagem da santa padroeira, vinda da Itália. Trata-se de uma informação mais difundida e regular entre as professoras, um fragmento memorável, por assim dizer, tendo em vista o caráter oficial e socialmente legitimado dessa festa²¹. Nesse contexto, o mito fundador seria um

¹⁹ Cf. Jacques Le Goff, 1994.

²⁰ Fato que nos fora apontado por José Sobral (1998), ao discutir as relações entre memória social e identidade.

²¹ De certo modo, essa circunstância memorável a respeito da capela do lugar me conduziu ao mito da gênese a que Agnes Heller (1981) se refere, quando analisa aquilo que ela designara como sendo o primeiro estágio da consciência histórica, o estágio de uma generalidade não refletida. É possível dizer que se trata, de certo modo, de uma situação análoga ao "fundador" da cidade onde se passa a primeira cena, um francês que, no século XIX, destacou-se como o "pacificador dos índios da região". O fato é que, para os professores entrevistados, a história local começa, indistintamente, a partir desses dois marcos.

exemplo de comportamento e um fundamento de uma consciência primária, embora difusa, de pertencimento.

A despeito do fato de a maior parte dos entrevistados ser originária da cidade, é mais difícil obter informações a respeito da festa do Congado, dedicada, em sua origem, a Nossa Senhora do Rosário, mas que, nesse caso particular, reverencia também São Cristóvão, o que confere à cidade um caráter peculiar em relação às bases tradicionais das festas do Congado em Minas Gerais. A fundamentação mística dessa festa reside na recuperação da santa por populações negras e a condução da coroa pelos reis do Congado. Em seu ritual, mesclam-se celebração sagrada e celebridade profana e atores-devotos do povo comum invertem os papéis sociais, assumindo-se como reis, rainhas e guardas do cerimonial²². Sua importância como um ritual de cultura popular, que subverte a hierarquia social e se projeta como um sinal alusivo à densidade histórica do lugar, cuja ocupação remonta ao século XVIII, e às manifestações culturais de afro-descendentes, é inteiramente ausente na consideração dos professores. A escola não é seu lugar.

Só Rosa - aquela professora fora de lugar - é capaz de falar, com profundidade, sobre essa festa, bem como sobre muitos outros elementos pertinentes ao passado local. Ela é a única que se preocupa em guardar reminiscências de outros tempos, arquivar aquilo que pode, com a esperança de, em um momento futuro, despertar outros atos de rememoração. Em uma visita à sua casa, pude ver guardados - em meio a um cenário de significativo grau de pobreza - jornais, cartas, papéis, fotografias e outros tantos vestígios que, naquele lugar, se revestem de uma recusa coletiva à memória.

Em um quadro geral permeado de silêncios e esquecimentos, Rosa, com seu suposto desajuste, é a única que não se constrange ante a memória do lugar e a única capaz de falar, a seu modo, de todos os assuntos que envolvem o passado da região com enorme riqueza de detalhes: as características da produção agrária tradicional, os imigrantes italianos, aspectos da cidade antiga, os jornais antigos, as festas tradicionais, os descendentes de escravos, a comunidade quilombola em uma cidade vizinha, as disputas

²² Uma análise densa e exaustiva a respeito das normas de funcionamento e simbologia dessa e de outras tradições populares típicas de Minas Gerais pode ser obtida em Pereira e Gomes, 1992, 1995, 2000 e 2003; e Pereira, 2002.

políticas entre as tradicionais famílias da região e seus reflexos no lugar, os hábitos cotidianos da população em tempos passados, receitas antigas, as memórias da avó e de outras pessoas mais velhas da comunidade. Alguns aspectos citados envolvem reminiscências de sua própria memória pessoal, lembranças de situações vividas. Outros são derivações de uma memória social transmitida oralmente ou por meio de vestígios da cultura material: documentos antigos, fotos, cadernos de receitas, jornais, objetos. Em um contexto em que o passado é tido como um requisito desabonador, a associação memória-loucura apresenta-se como um duplo passaporte para a desqualificação pública daquilo que vem de Rosa. Meu interesse por seu saber e por suas idéias quanto ao passado e ao futuro não deixa de ser visto, pelas pessoas do lugar e da escola, com um olhar de estranhamento, como se eu estivesse assumindo uma atitude subjetiva de valorização de algo que socialmente não convém. Mais de uma vez ouvi perguntas do tipo:

— mas porque é que você se interessa tanto pelo que ela tem a dizer?

Rosa tem, indiscutivelmente, muito a dizer. Primeiramente porque, em um contexto social marcado pela ausência de mecanismos formais de sistematização da memória social, bem como de qualquer veículo de comunicação e/ou divulgação de informações, sua valorização subjetiva dos procedimentos de rememoração faz com que suas lembranças funcionem como um receptáculo importante de aspectos relativos ao passado do lugar. Sua narrativa constitui - a despeito do fato de sua fala ser tacitamente desvalorizada por seus pares - um ato fundamental de memória, com uma função social potencial²³. Em segundo lugar, sua busca do passado a conduz à valorização de distintas fontes de conhecimento: a memória, a História e os fragmentos dispersos, resíduos que ativam permanentemente nossa consciência do passado²⁴. Além disso, ela é a única professora, dentre todos os entrevistados, que discute, de um modo singelo, a procedência dessa postura de rememoração e seus vínculos com a questão da identidade.

— Muita gente, *diz ela*, joga fora os retratos, os documentos e as coisas antigas. Teve uma época que eu pensei que o antigo passou e não adiantava mais, mas hoje eu sei que adianta.

Tal postura de valorização não significa, exatamente, um domínio das in-

²³ Aspecto analisado em profundidade por Le Goff, 1994.

²⁴ Conforme nos mostra Lowenthal (1998).

formações históricas capazes de compor um cenário explicativo mais global, aspecto inexistente em sua frágil compreensão acerca dos processos e causalidade histórica. No entanto, não deixa de ser uma atitude de resistência diante do quadro de esquecimento coletivo voluntário.

A recusa da comunidade ao passado, particularmente da comunidade escolar, soma-se a um procedimento socialmente legitimado, que identifica aquele entusiasmo de Rosa pela memória como mais um dos signos de sua loucura e seu desajuste. Ninguém, nesse contexto, pode levá-la a sério, sob o risco de ter sua atitude equiparada às dela.

No decorrer das conversas com Rosa, um outro aspecto chama a atenção pela diferença de sua abordagem em relação aos demais entrevistados: seu entendimento sobre o caráter construtivo do conhecimento dos alunos, o que, no entanto, não deixa de aparecer sob a égide de uma auto-alterização. Ao falar de fatos que marcaram sua vida, destaca-se especialmente a lembrança da primeira professora que, segundo ela, era

— bonita, bem arrumada, mas viajava horas a cavalo... era criativa, fazia fantoches, teatrinho e inventava muitas alternativas que faziam com que ela trabalhasse os conteúdos de modo integrado sem saber e respeitasse os alunos... Hoje, se o menino tem dificuldade, eu procuro um material concreto. Essa história de só ficar marcando tempo e regra para o aluno não dá pé. Quando o aluno melhora, ninguém liga. A gente só chama os pais quando é pra reclamar. Como eu sou meio desorientada, parece que eu entendo melhor as crianças.

Sua lotação funcional na biblioteca, contudo, reduz ou mesmo impede o exercício cotidiano de suas convicções quanto à aprendizagem, pelo menos em relação aos discursos constituídos.

Em uma das conversas com Rosa, a revelação de um detalhe que auxiliaria bastante na compreensão da contundência desse quadro institucional de recusa à memória e que me levaria a um outro professor entrevistado, atualmente residente em outra cidade mineira. Segundo Rosa, houve uma época em que esse professor se transformara em "persona non grata" no município, exatamente porque tocara em questões relacionadas ao passado do lugar. A intensidade de seus relatos me levou à procura do referido professor, que será aqui identificado sob o pseudônimo de Gilvan.

Formado em História, por uma faculdade particular, nos anos 80, Gilvan passou a ocupar-se do magistério após sua aposentadoria nas Forças Arma-

das. Essa opção seria muito mais decorrente de um projeto pessoal de vida do que de uma necessidade premente de sobrevivência, visto que seus proventos são considerados suficientes para seu sustento. Também a busca por comunidades mais carentes e distantes dos centros urbanos é assumida, por ele, como uma opção pessoal. Por meio de um contrato temporário na rede estadual, chegou até a pequena cidade e começou a ministrar aulas de História para o segmento de 5a. a 8ª séries e para o ensino médio. Sua fala evidencia uma notável preocupação com a investigação de aspectos da memória dos locais onde trabalha.

— Cheguei naquele lugar e vi que as pessoas achavam que aquilo era o fim da linha. A maioria dos alunos na faixa de 15 anos não conhecia Azul²⁵ [*o centro urbano mais próximo, situado a cerca de 70 quilômetros*]. Fiquei surpreso com o ostracismo do local, com a solidão e o esquecimento dos políticos,

diz ele, ao referir-se àquilo que, em sua visão, corresponde a uma perspectiva marcante da forma como a comunidade se auto-compreende. Apesar disso, chamaram-lhe a atenção a beleza e as potencialidades turísticas do lugar, tendo em vista a proximidade e o caminho alternativo para captação do afluxo de turistas ao parque florestal vizinho. Dessa forma, seu trabalho começou pelo levantamento de informações a respeito de aspectos relativos à História do lugar.

— Nos fins de semana, diz Gilvan, eu saía conversando com as pessoas, visitando os lugares, para conhecer melhor. Consegui localizar alguns documentos, mas poucos. Tudo é verbal, não há documentos. Nem na igreja, [*que data do século XVIII*], não tinha nada guardado.

Nesse movimento, a maior parte dos dados levantados derivava de entrevistas com pessoas mais velhas, residentes no lugar. Nessas entrevistas, salta aos olhos sua perplexidade em face da rejeição de algumas pessoas de suas próprias raízes indígenas e afro-descendentes que, em sua leitura, desperta constrangimento e vergonha:

— Parece que a dona Bia é descendente de escravos e de índios puris. Mas nem ela nem os netos gostam de falar sobre esse assunto.

A transposição dos resultados das pesquisas de Gilvan para o trabalho escolar, assim como sua postura quanto ao resgate da memória como base

²⁵ Nome fictício, assim como o são todos os nomes próprios aqui apresentados.

constitutiva da identidade local, não tardou a gerar conflitos que acabaram por se tornar intransponíveis e culminaram com uma mágoa grande em relação ao lugar.

— Comecei com o Projeto Fale e Leia. Não tinha nada para ler na cidade e fundamos uma cabana cultural. Pedi doações de jornais e revistas velhos, livros usados, qualquer coisa que servisse para os alunos lerem e para conversar sobre o que foi lido. Depois, veio o jornal Serra à vista.

Tal jornal chegou a ser distribuído para outras regiões, com o intuito de divulgação do lugar. Nas matérias editoriais, sempre com arrojados tons de crítica social, destacam-se elementos sistemáticos de crítica à falta de ação por parte da elite política local, apontada como justificativa para a falta de perspectivas de desenvolvimento.

Observa-se, com frequência, que as discussões suscitadas pelo professor a respeito do desenvolvimento do lugar e da valorização da memória como referencial constitutivo da identidade aparecem em forte articulação com a valorização dos símbolos nacionais e com uma visão patriótica a respeito da nação, como se o local e o nacional se apresentassem como substratos mútuos em relação à questão identitária. São constantes, no seu discurso e nas fotos ilustrativas dos eventos escolares que aparecem no jornal, alusões a trabalhos com a bandeira nacional e a festas e momentos cívicos realizados na escola, nos quais o Hino Nacional e o culto à pátria tornaram-se uma rotina. Um dos momentos mais significativos de mobilização da comunidade teria se dado por meio de um Festival de Pipas, organizado por ele e realizado em um feriado de 7 de setembro. Assim, na interpelação do esquecimento, a busca da memória local só se nutria de sentido se vinculada à questão nacional que, por sua vez, era a base de mobilização e ativação do sentimento gregário, uma percepção do 'nós' se diferenciando do 'eles'²⁶.

O que ocorreu, de certo modo, naquela comunidade, após o início do trabalho de Gilvan, foi exatamente a ativação do sentido do 'nós', na medida em que os símbolos da nacionalidade foram exaltados em consonância com

²⁶ Luis Fernando Cerri (2000), ao discutir o problema da consciência histórica - e a complexidade inerente ao fato de uma comunidade ser capaz de pensar em nós e eles - demonstra que "a nação é o denominador comum, enquanto mobilizadora e subordinadora das várias consciências históricas em convívio na sociedade brasileira, convívio esse possibilitado pela nacionalidade enquanto identidade comum" (p. 5).

uma mobilização que fora capaz de movimentar o lugar. Nesse momento, as duas realidades estudadas, separadas por quase duzentos quilômetros, se cruzam e as distâncias que as separam tornam-se pequenas em face da fixação de rituais simbólicos que assumem papéis rigorosamente equivalentes. Um tipo de memória institucionalizada na esteira da tradição, uma das bases constitutivas da identidade da Cidade de Aurora, lança-se, agora, na Cidade de Jano, como uma alternativa de enfrentamento do esquecimento voluntário em relação ao lugar e, em um rápido movimento de mudança de orientação, o local passa a se projetar como base associativa do nacional.

Em um determinado momento, o trabalho de Gilvan começou a incomodar não só os colegas da escola como também alguns políticos da cidade, que enxergavam, em suas medidas de mobilização, uma ameaça do ponto de vista eleitoral. Com o fim de seu contrato temporário, uma confluência de reações acabaria por torná-lo uma pessoa indesejada, que não cabia mais naquele espaço. Paradoxalmente, mais tarde, Gilvan viria a chegar à posição de um dos finalistas do prêmio Professor Nota 10, promovido pela Fundação Victor Civita, em função de sua ação naquela escola. No entanto, já fora dela, seu trabalho, realizado no ano anterior, viria a ser desclassificado. A direção da escola informara à Fundação que o professor não mais pertencia ao quadro efetivo da escola e o assunto se encerraria, frustrando as pretensões do professor de reconhecimento por parte de um público externo maior.

A saída de Gilvan daquela escola e daquela cidade não fora uma mera casualidade e, com certeza, possui significados muito mais profundos. Algo maior e mais complexo o ligaria, de modo indelével, a Rosa, ainda que ambos nunca mais tivessem se falado...

Unidade na diversidade: o saber histórico escolar a partir das similaridades entre instituições e *habitus*

"Os saberes que servem de base para o ensino, isto é, os fundamentos do saber-ensinar, não se reduzem a um sistema cognitivo que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se insere quanto de sua história anterior. Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. São existenciais no sentido de que um professor não somente pensa com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastros de certezas.(...) Os fundamentos do ensino são sociais porque os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, na carreira.(...) Finalmente, são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. E é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos."

Maurice Tardif

André Chervel (1990), em um texto clássico a respeito do estado da arte dos estudos sobre história das disciplinas escolares, buscou compreender, através de uma reflexão a respeito do estatuto epistemológico desse campo de pesquisa, os **elementos constituintes** de uma disciplina escolar. Partindo do pressuposto de que a escola não se limita a ser um espa-

ço de vulgarização do saber acadêmico e científico, o autor toma o poder criativo do sistema escolar como base para discutir tais elementos.

Em sua reflexão a respeito do núcleo central das disciplinas, Chervel destaca, em primeiro lugar, o lugar dos **conteúdos** propriamente ditos, diretamente relacionados à lógica interna dos campos de conhecimentos e sua organização peculiar (CHERVEL, 1990. p.202). Tal vínculo fornece a esse componente uma dimensão peculiar: sua variabilidade histórica, diretamente associada à evolução das ciências. Em segundo lugar, os **exercícios** propostos para assimilação por parte dos alunos são entendidos como contrapartida indispensável à manutenção e fixação dos conteúdos. Por se apresentarem como espaços potenciais de inversão momentânea entre os papéis de aluno e professor, os exercícios podem ser classificados em uma escala gradativa em termos cognitivos que vai da memorização à inventividade. Nesse nível, portanto, ampliam-se significativamente as possibilidades de ressignificação e recriação, em função da tendência pedagógica mais geral que orienta as operações de seleção e valorização. **As práticas de motivação e estimulação de estudos** surgem como o terceiro elemento constituinte de uma disciplina escolar e sua importância distintiva reside na capacidade de se projetarem como espaços de inovação e modernização e, por essa razão, apresentam-se como os indicadores mais visíveis das mudanças na prática pedagógica do professor. Por último, os **exames e instrumentos de avaliação** projetam-se como elementos que exercem grande peso sobre o desenvolvimento da disciplina e sobre o comportamento dos alunos.

Esse conjunto de *'elementos constituintes'* de uma disciplina são, em sua essência, sujeitos a enorme variabilidade, decorrente de práticas pedagógicas distintas e, por essa razão, o saber escolar é, para Chervel, distinto dos saberes de referência, em função de suas condições particulares de exequibilidade.

Há, contudo, a despeito dessas circunstâncias genéricas de variabilidade, uma dimensão institucional, vinculada à implantação e à história da disciplina História nas escolas, que não deixa de se situar como um ponto de partida importante para a identificação daquilo que é convergente em relação a realidades escolares distintas e que, conseqüentemente, nos conduz a recortes específicos quando focalizamos nossa reflexão na questão dos saberes docentes, mais precisamente sobre as dimensões pedagógica e curricular desses saberes, conforme apontamentos de Gauthier (1998). Portanto, podemos falar em um princípio de variabilidade derivado das práticas, mas não podemos deixar de considerar que

há um quadro de referências derivadas de um processo maior, dentro do qual se institucionalizam tradições e bases de pensamento comuns - componentes do *habitus*, na acepção assumida por Elias (1994).

A idéia de *habitus*, se, por um lado, alude aos padrões sociais de auto-regulação a que os indivíduos, em uma determinada configuração social, estão submetidos e em função dos quais organizam suas formas de conduta, por outro lado, tal noção também se relaciona a bases de pensamento, explicação e signos culturais. Nesse sentido, quando transpomos tal raciocínio para o espaço escolar, vemos que é possível depreender a existência de elos comuns entre práticas pedagógicas muito distintas e, portanto, entre configurações escolares particulares (Perrenoud, 2001).

É precisamente sobre uma das dimensões constitutivas do *habitus*, o eixo institucional das disciplinas, derivado dos planos históricos, que se constituem os elementos que nos permitem ligar realidades particulares a um quadro compreensivo maior e mais genérico sobre o conhecimento histórico dos professores.

As duas configurações escolares escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa são singulares. Trata-se de cidades e instituições com perfis muito distintos, e com formas específicas de organização do trabalho pedagógico. Apesar de todas as especificidades, a análise comparada das duas situações conduziu-me a algumas semelhanças que, de certo modo, são tributárias, por um lado, de um tipo de tradição escolar associada a padrões diferenciados em termos de recorte de conteúdos, de práticas escolares, de rotinas típicas e, por outro, às bases de formação pré-profissional do professor que atua nas séries iniciais e ao tipo de informação histórica que compõe seus critérios de plausibilidade originais (Forquin, 1993).

Se considerarmos, como Ivor Goodson (1997 e 2001), que o currículo é uma prática social mutável e que se constrói a partir da interação entre a dimensão prescritiva e as práticas escolares, as similaridades apreendidas entre as duas instituições decorrem muito mais dos efeitos culturais da normatização e dos processos de "invenção de tradições" - expressão que Goodson toma emprestada de Hobsbawn (1984) - do que de equivalências em termos das práticas escolares que se constituem a partir do fazer cotidiano em uma determinada inserção cultural. Portanto, tais semelhanças são profundamente ligadas à institucionalização da disciplina História e aos contextos mais globais em termos de políticas públicas, regulação de currículos e dinâmica da indústria cultural, conforme podemos depreender a partir das análises de Selva Fonseca (1993).

1. Sobre a organização do trabalho pedagógico

Nesses dois ambientes tão distintos, há alguns elementos característicos dos discursos docentes acerca do conhecimento histórico, mais precisamente alguns recortes de conteúdo e ferramentas centrais de organização do trabalho pedagógico, que são assumidos como válidos nos dois espaços.

Quando deslocamos nosso olhar dos contextos culturais sobre os quais as duas instituições escolares estão localizadas para algumas questões particulares relativas ao tipo de informação histórica que é transmitida e valorizada em cada uma delas, chegamos a um panorama que reitera a idéia global de que as especificidades não chegam a se manifestar como dissonância, e as distâncias em faixas de proficiência identificadas com os resultados dos testes aplicados pelo SIMAVE tornam-se significativamente voláteis. As semelhanças reais entre as duas instituições, nesse caso, encobrem as diferenças.

Nos dois casos estudados - selecionados dentre desempenhos díspares no processo de avaliação educacional do Estado de Minas Gerais - a História é a disciplina com pior desempenho comparativo em relação ao conjunto de disciplinas avaliadas pelo SIMAVE, o que significa dizer que, nas duas escolas, há uma maior proporção da população investigada dentro de uma faixa considerada como **crítica**. É bem verdade que, no caso da escola da Cidade de Aurora, tal valor corresponde, em termos proporcionais, ao triplo daquilo que se observa na da Cidade de Jano, tendo em vista que 54% do total dos estudantes daquela escola posicionam-se nas faixas mais baixas de proficiência, contra apenas 16% desta, situados na mesma posição (Anexo 4). Cabe destacar, contudo, que o número de alunos avaliados na primeira escola corresponde a menos da terça parte em relação à segunda escola.

Além disso, nos dois casos, a posição do conteúdo histórico em relação aos demais conteúdos curriculares é apenas residual e as áreas de Língua Portuguesa e Matemática são assumidas, explicitamente, como prioritárias e estruturantes do trabalho pedagógico. Na Cidade de Aurora, os professores, em geral, não hesitam em dizer que, "*quando é possível*", trabalham tal disciplina somente cerca de 1 hora/aula semanal e, nesse sentido, deixam claro que a abordagem é em caráter irregular e assistemático, normalmente de modo vinculado estritamente ao calendário de datas cívicas e comemorativas. Já na Cidade de Jano, tal postura é obscurecida por um discurso de respeito ao planejamento curricular da escola,

que estabelece, para a disciplina, um padrão regular de 2 a 3 horas/aula por semana. A esse respeito, a maior parte dos entrevistados assume deixar tais aulas, predominantemente, para o final do período letivo, em um momento em que os alunos exigiriam, supostamente, um grau menor de "concentração e atenção". No entanto, ao investigar os cadernos dos alunos das diversas turmas, emergem evidências notáveis que garantem a contestação de tal afirmação. Considerando-se que as entrevistas foram realizadas nos meses de maio e junho, pode perceber, em média, que, enquanto os cadernos de Língua Portuguesa e Matemática ocupavam cerca de 100 a 130 páginas escritas, os de História e Geografia, juntos, respondiam por cerca de 3 a 6 páginas, no máximo.

Podemos destacar, como um terceiro aspecto central emergente da pesquisa, que, nos dois casos, é possível identificar o peso da tradição do ponto de vista dos conteúdos básicos que são conduzidos - inclusive os de Língua Portuguesa e Matemática - a partir do calendário de datas comemorativas, que se fixa como o principal marcador temporal e curricular. Nesse sentido, o calendário de datas ocupa uma função determinante do trabalho pedagógico e funciona como eixo articulador para a apresentação do conjunto dos conteúdos escolares, fato que nos remete ao sentido identitário inerente ao ensino de História que se constituiu no contexto de institucionalização dessa disciplina e, mais especificamente no caso brasileiro, ao caráter cívico e moralizador típico dos governos militares, já discutido no primeiro capítulo.

Nos dois casos, a História é pensada em sua perspectiva sacralizada e a visão que se tem a respeito dos fatos históricos selecionáveis para o ensino no segmento de 1ª a 4ª série, nos remete às tradições curriculares estruturadas a partir de fatos canônicos e de uma visão quadripartite da História (Chesneaux, 1995) e de uma História do Brasil que não deixa de ter elos com essa perspectiva linear e europeizante. Destaca-se, em relação a essa questão, a ênfase assumida pelos professores entrevistados quanto à necessidade de se estudar História de Minas Gerais a partir de uma cronologia clássica relativa à História do Brasil. Assim, quando perguntados sobre essa seleção, vários fazem menção a um conjunto de temas constituído a partir de um recorte cronológico eurocêntrico, cuja justificativa remonta à escolarização recebida em sua formação pré-profissional. Os temas espontâneos mais recorrentes - Descobrimento do Brasil, capitânicas hereditárias, governos gerais, ciclos, mineração, Inconfidência Mineira, expansão cafeeira - aparecem com grande frequência entre todos os entrevistados.

Também aparece, nos casos estudados, o mesmo suporte didático de re-

ferência²⁷, definido, em ambas escolas, como primeira opção no processo de escolha de livros didáticos, o que gera macrooperações de seleção de conteúdo muito similares²⁸. O livro didático selecionado foi enviado pelo FNDE na ordem de opção pelas duas escolas, conforme é possível observar pelos dados disponibilizados por esse órgão sobre a distribuição de material didático no território nacional, e sobre as opções feitas por escola²⁹. Quanto a esse aspecto, alguns elementos chamam a atenção durante o processo de entrevistas. Nenhum dos professores entrevistados é capaz de descrever o processo de escolha considerando-se as diversas opções em questão, tampouco dizer o nome dos livros que foram considerados, naquele processo, como passíveis de serem escolhidos. Vários desses professores não se lembram sequer de ter havido um momento formalizado para essa escolha e não se recordam de qualquer informação relevante a respeito, por exemplo, do Guia do Livro Didático. Essa ausência reveste-se de um significado adicional, se considerarmos que, nas duas escolas, temos um corpo docente composto, integralmente, por professores efetivos e que, portanto, não enfrentam o problema da sazonalidade, bastante comum entre escolas públicas que, muitas vezes, trabalham com um quadro de professores contratados e, portanto, rotativo. Do mesmo modo, nenhum dos professores foi capaz de identificar, com clareza, a obra escolhida, com título do livro, autoria e editora. A única explicação efetiva que aparece, em alguns casos, para tal escolha, deve-se ao fato de ser uma obra que parte da perspectiva de enfoque dos círculos concêntricos - indivíduo, casa, rua, bairro, cidade, Estado, País - sem prescindir, contudo, da abordagem linear, cronológica e conteudista dos temas históricos.

Assim, a obra em questão destaca-se por seguir uma linha de abordagem coerente com tal propósito e segue uma progressão de capítulos bem definida: *a*

²⁷ BRANCO, Anselmo Lázaro e LUCCI, Elian Alabi. Coleção Viver e aprender História. São Paulo, Saraiva, 2004.

²⁸ Sumários dos volumes da coleção- Volume 1: 1. Você; 2. Você e sua família; 3. Você e sua casa; 4. Você e sua escola; 5. Seu tempo e outros tempos/ Volume 2: 1. A minha história e a história de minha família; 2. Os documentos e suas histórias; 3. Do que precisamos para viver; 4. Ruas e bairros- diferenças no tempo e no espaço/ Volume 3: 1. História e município; 2. História e poderes nos municípios; 3. Convivendo em sociedade e construindo a História; 4. Vida e trabalho nos municípios/ Volume 4: 1. Os primeiros povos da América e Índios no Brasil; 2. A conquista portuguesa e primeiros contatos com os índios; 3. Trabalho, sociedade e produção no Brasil colonial; 4. Economia e sociedade no Brasil Imperial e Republicano.

²⁹ Informação obtida em www.fnnde.gov.br, na seção Consultas on-line, visto que nenhuma das duas escolas foi capaz de fornecê-la. Os professores entrevistados não se lembravam do dado e, obtê-lo, a direção teria que fazer uma busca em seus arquivos.

criança, a família, a casa, a escola, a rua, o bairro, a cidade e o município e, por fim, os conteúdos de História do Brasil a partir da colonização e do contato com os índios até o período republicano. Se, por um lado, a obra inicia-se com a apresentação de circunstâncias significantes para os alunos, por outro, há uma ruptura na proposta metodológica de se tomar a realidade do aluno como referência justamente a partir do livro da 4ª série, quando os conteúdos históricos de base cronológica são selecionados sem qualquer relação de continuidade com os volumes anteriores. Além disso, não há, na coleção, orientações de caráter teórico metodológico para os professores. É significativo o fato de que tal obra, na última avaliação empreendida pelo MEC para obras destinadas ao segmento de 1ª a 4ª séries, ficou em último lugar entre as 16 coleções aprovadas, com média 63, em uma situação aparentemente fronteira entre a recomendação e a exclusão³⁰.

Em nenhum dos dois casos, o saber histórico escolar é valorizado, no discurso dos professores, para além de sua dimensão institucional, o que significa dizer que esse conteúdo prescinde, comumente, dos aspectos vinculados à dimensão cognitiva e epistemológica da história, isto é, ao domínio de métodos e procedimentos, à percepção da historicidade, à compreensão da temporalidade, às operações de datação e à compreensão da cidadania. Nesse sentido, o desempenho diferencial nos testes não se vincula a um perfil qualitativamente distinto em relação aos recortes válidos para a disciplina história e, desse modo, as respostas encontradas por Lahire (1997) em relação ao sucesso escolar em meios populares e as razões de um resultado distinto entre sujeitos de uma mesma escola precisam ser buscadas também em circunstâncias que são, muitas vezes, exteriores ao contexto escolar.

2. Sobre as bases comuns do conhecimento histórico do professor

Como o foco investigativo deste trabalho recai sobre professores que não possuem formação específica e, portanto, adquirem a informação e as bases do pensamento histórico por meio de processos educativos diversos - escolares e não escolares que, em geral, tangenciam a História através de manifestações distintas de memória - o problema mais evidente que salta aos olhos, à primeira vista, é o fato de a História, aqui entendida como forma específica de conhecimento, com rigor e métodos próprios, não ser familiar ao professor.

³⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia do Livro Didático- PNLD 2004. Brasília, 2003.

Em estudos sobre essa matéria, nos EUA, Diane Ravitch (2000) analisou alguns elementos que podem justificar essa falta de familiaridade. Dentre esses fatores, a autora destaca o peso da visão popularmente difundida quanto à existência de uma **qualificação presumida** para o trabalho com a História na escola. Em certa medida, aquilo que fora apontado por Boutier e Julia (1998) com relação ao fato de a História ter se transformado em um patrimônio comum vincula-se a esse problema que envolve a questão da formação docente. Qualquer um, desse ponto de vista, seria potencialmente habilitado para ensinar História, fato que, contudo, não se sustenta quando a análise recai sobre o conhecimento histórico efetivamente consolidado no professorado. Por outro lado, essa presunção é acompanhada de um baixo background histórico dos professores formadores, que auxiliam significativamente na difusão desse senso comum. Esse fator não deixa de estar vinculado à desvalorização explícita do conteúdo histórico no processo de seleção da matéria histórica ensinável por parte dos professores, particularmente na relação com a Língua Portuguesa e com a Matemática. Aquilo que Ravitch chama de "baixo background histórico dos professores" é um fato verificável também no quadro nacional e, de modo particular, nas duas realidades investigadas. Contudo, cabem análises mais matizadas a respeito, visto que as dimensões epistemológica e cognitiva da História não são familiares ao professor, embora alguns aspectos da dimensão institucional, advindos da tradição pedagógica e curricular, o sejam.

É exatamente esse o ponto nevrálgico da questão, visto que essa aparente familiaridade se manifesta somente em relação a aspectos de uma memória oficial, forjada em circunstâncias historicamente definidas e em consonância com projetos específicos de construção de hegemonia. Na verdade, uma tradição fixada no plano escolar passa a ser apresentada como justificativa plausível para operações de seleção de conteúdos que, em muitos casos, não fogem aos valores institucionalizados principalmente a partir do regime militar brasileiro e das manifestações de civismo a eles vinculadas, tendo em vista o seu papel de simulacro de supostas circunstâncias de participação e cidadania. (Cerri, 2000 e 2003). De certo modo, é possível perceber que esse procedimento encontra-se por trás do forte apelo às datas comemorativas no interior dos dois espaços escolares.

Importantes estudos desenvolvidos nas últimas décadas, no cenário internacional, têm se dedicado à investigação relativa a questões de natureza epistemológica e cognitiva envolvidas no saber histórico escolar e na construção do pensamento histórico em crianças e adolescentes (Lee & Ashby, 2000; Carretero,

1997; Barca, 2000; Pereira, 2003). Tal trajetória de estudos, embora de modo um pouco mais tímido e numericamente inferior, possui similares nacionais em trabalhos voltados, sobretudo, para a discussão relativa à construção da temporalidade na criança (Zamboni, 1985; Nadai e Bittencourt, 1997; Araújo, 1998; Siman, 1999 e 2003; Dutra, 2003). Não é propósito desta pesquisa enveredar pela discussão relativa à construção da temporalidade pela criança e pelo adolescente. Contudo, tais investigações sobre alunos podem servir de referência para a compreensão do processo de organização dos saberes docentes, sobretudo se considerarmos as alternativas metodológicas e os caminhos trilhados durante as pesquisas. Alguns dos trabalhos nacionais desenvolvidos sobre tal questão constituíram, para esta pesquisa em particular, contribuições importantes durante o processo de formulação dos itens utilizados nos testes do SIMAVE e que, posteriormente foram selecionados como instrumentos da pesquisa desenvolvida com professores (Zamboni, 1985; Nadai e Bittencourt, 1997; Araújo, 1998).

Por outro lado, os trabalhos de Lee e Ashby (2000), Barca (2000) e Pereira (2003), ao discutirem, sob óticas e recortes temáticos distintos, os chamados *conceitos de segunda ordem* e as formas tácitas de compreensão histórica que estariam por trás do movimento de progressão de conceitos históricos na criança, acabaram por me fornecer não só elementos compreensivos significativos a respeito dos chamados conhecimentos prévios que a criança traz para a escola e para a compreensão da História, como também, principalmente, auxiliaram na condução metodológica e no tratamento dos resultados obtidos, aspecto que será mais explorado na próxima seção deste capítulo.

Embora não seja adequado pensar em um processo de *"progressão"* de conceitos no professor das séries iniciais, visto que sua formação e trajetória profissional foram constitutivas de práticas e valores que transcendem ao caráter estritamente cognitivo e não podem ser pensadas sob o signo de uma evolução, esse professor foi sujeito de um longo processo de escolarização e exposto a múltiplas abordagens sobre a História, dentro e fora da escola. Por essa razão, Maurice Tardif (2002) enfatiza o caráter social do saber dos professores, tendo em vista que esse saber é partilhado por um grupo de agentes com uma formação comum; submete-se a sistemas de legitimação que orientam sua utilização; modifica-se em função da relação cotidiana complexa e contraditória com os alunos; varia de acordo com as modificações nas orientações decorrentes da evolução das disciplinas e, sobretudo, altera-se, ao longo do tempo, em função dos contextos de socialização profissional e evolução da carreira.

Nesse sentido, esse professor, mesmo sem possuir uma formação específica em História, recebe, cotidianamente, elementos que interferem na configuração de seus saberes, seja por via da indústria cultural, seja pelas circunstâncias de relação com a memória local. A questão que precisa ser debatida é: se esse professor não consolidou um processo efetivo de aprofundamento dos conceitos históricos e não recebeu, em sua formação, elementos que lhe permitam estabelecer pontes epistemológicas definidas, quais são, então, os elementos que caracterizam sua compreensão que, de certo modo, definem-se como os suportes a partir dos quais ele ensina História às crianças?

Maria do Céu Pereira (2003), ao discutir aquilo que ela designa como "*conhecimento tácito substantivo histórico*" entre adolescentes, destaca uma questão que, em certa medida, é adequada à compreensão a respeito do conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. Segundo a autora, quando esse conhecimento tácito substantivo é confrontado com novas situações ou problemas, os seguintes cenários podem ocorrer (p. 34):

- a) A nova informação pode ser recusada, por ser considerada inútil, ininteligível ou demasiadamente complexa;
- b) Os indivíduos podem assimilar a nova informação dentro da estrutura semântica já existente, apenas com leves modificações;
- c) A nova informação pode provocar mudanças na informação pré-existente, caso ela seja útil ou pertinente para o indivíduo;
- d) Pode ocorrer uma mudança radical e toda a teoria pessoal do sujeito pode vir a ser reformulada.

Dentre todos os 28 professores entrevistados nas duas cidades, é possível dizer que os cenários (a) e (b) são recorrentes e sistemáticos, embora o primeiro seja mais notável na Cidade de Aurora e o segundo na Cidade de Jano; o cenário (c) aparece de modo tangencial e difuso em alguns discursos e o cenário (d) é apenas residual e não pode ser identificado como algo que faça parte da lógica profissional dos entrevistados, à exceção de dois sujeitos que atuam na Cidade de Jano, cujas ações e perspectivas quanto à história ensinada não se generalizam em relação ao conjunto de práticas e rotinas escolares descritas na primeira seção deste capítulo. Isso significa dizer que, em relação aos conteúdos históricos apresentados para reflexão ao universo desta pesquisa de modo particular, de um modo geral, as circunstâncias de novidade ante a estrutura prévia de saber dos professores são, quando não descartadas, adaptadas de

modo a não descaracterizar as noções pré-existentes em sua essência explicativa.

Os dois contextos culturais e as duas cenas escolhidas para organizar um cenário descritivo e compreensivo para as análises relativas às diferentes configurações possíveis a respeito do conhecimento histórico dos professores nos conduzem à discussão de dois cenários no tocante à relação com a memória, conforme apontamentos anteriores: um quadro em que a tradição se projeta com uma vitalidade capaz de sustentar a perpetuação de um projeto pedagógico em bases harmônicas e não dissonantes, dentro do qual o apelo à memória constitui uma base identitária local bastante peculiar e; um outro quadro em que a dimensão da memória se liga ao esquecimento voluntário e, dessa forma, a identidade do lugar tem, na recusa ao passado, uma estratégia de organização do presente e das perspectivas do futuro.

Quando pensados do ponto de vista da organização da História ensinada nas séries iniciais, no entanto, tais quadros tão diversos não ensejam diferenças objetivas no tocante às macrooperações de seleção, suportes didáticos e práticas pedagógicas. Ao contrário, tais diferenças são relativamente pequenas e as similaridades entre situações institucionais são maiores do que podem parecer à primeira vista e merecem, aqui, ser apontadas antes de partirmos para a discussão das relações entre a variabilidade cultural e os saberes docentes quanto à matéria histórica.

A análise da experiência escolar dos professores entrevistados em relação à disciplina História, mostra alguns aspectos interessantes quando pensamos aquilo que Tardif (2002) destaca a respeito do peso, na atividade docente, do período em que esses mesmos professores foram alunos o que, para Gauthier (1998), constitui uma fonte muito importante para a formação dos saberes provenientes da tradição pedagógica. Em certa medida, tais elementos apresentam-se, para os grupos investigados, com notável indiferenciação, razão pela qual, em um primeiro momento, cabe pensar em tendências gerais perceptíveis em relação ao conhecimento histórico recebido na escola, independentemente de qualquer circunstância que possa conferir algum grau de variabilidade na prática pedagógica cotidiana e nos processos de seleção e validação dos conteúdos históricos. Nesse sentido, cabe tentar delinear, em linhas gerais, alguns aspectos que compõem um núcleo discursivo central dos professores das duas cidades.

Em primeiro lugar, a História aparece, na memória dos professores, frequentemente associada a circunstâncias vinculadas à veiculação de um deter-

minado tipo de tradição em termos curriculares e a uma tendência teórico-metodológica formada sobre uma matriz positivista, eurocêntrica e linear, organizada a partir dos marcos e fatos da política institucional, numa seqüência cronológica causal, conforme análise de Selva Fonseca (1997). Embora tal perspectiva, na maior parte dos casos, seja vista de modo naturalizado e desvinculado de outras possibilidades de abordagem.

Além disso, o binômio estudo do passado/ formação da identidade aparece como uma matriz discursiva entre a maior parte dos entrevistados, sob a égide da defesa do nacionalismo e do patriotismo. Kátia Abud (1997), em suas análises sobre as políticas públicas para o ensino da disciplina, tem observado que, ao longo de toda a história do ensino de História no país, as prescrições curriculares oficiais têm sido marcadas por diversos contextos em que o saber histórico escolar se projeta como o veículo privilegiado para a disseminação do discurso do poder.

Sob esse quadro geral, tem sido particularmente relevante, em várias circunstâncias, a necessidade de o Estado Nacional projetar mitos e heróis como garantia de substrato para uma nacionalidade tão carente daquilo que José Murilo de Carvalho (1990) designou como "profundidade popular" - o que faz com que os heróis passem a ser fundamentais como fulcros de identificação coletiva. Nesse contexto, ao discutir a formação do mito de Tiradentes, esse autor destaca a importância dos heróis como símbolos e encarnações de idéias e aspirações socialmente legitimadas. E observa que essa importância pode ser transposta para datas memoráveis que, em virtude de sua repetição sistemática no espaço escolar, na forma de eventos comemorativos, acabam por ocupar lugar central na organização das atividades pedagógicas que sustentam a seleção de temas vinculados à História ensinada. Do ponto de vista da formação do conjunto de professores entrevistados - cuja média etária situa-se em 46 anos -, tal abordagem destaca-se de modo especial devido à sua sedimentação em termos de valor essencial quanto ao que deve ser ensinado, fato retratado indistintamente nos dois cenários estudados. Carolina, uma das entrevistadas na Cidade de Aurora, enfatiza seu apreço especial por Tiradentes.

— *Era o meu herói preferido; eu faço muita questão de trabalhar com isso,* diz ela, destacando as razões pelas quais, em seu julgamento, esse assunto é
— *muito importante de ser ensinado nos dias de hoje.*

Tal como ela, a maior parte das professoras entrevistadas aponta, de alguma forma, idéias semelhantes em relação ao tratamento das datas cívicas que, em

alguma medida, contribuem para a formação de valores cívicos e para o desenvolvimento, no aluno, de um sentimento de pertencimento a uma nação. Conforme exposto acima, Maria do Céu Pereira (2003) aborda as possibilidades de relacionamento de uma informação histórica nova com aquela pré-existente e apresenta a possibilidade de "os indivíduos poderem assimilar a nova informação dentro da estrutura semântica já existente, apenas com leves modificações". Pode-se dizer, a partir dos resultados obtidos com essa pesquisa, que a temática da data cívica é aquela em que se observa, com maior frequência, tal circunstância. Os professores que relativizam sua importância, em nome de outras possibilidades de abordagem - tal como aparecem no livro didático, por exemplo -, organizam um discurso de crítica a essa rotinização, que, entretanto, não é abolida e tampouco reduzida em suas frequência e ênfase, conforme é possível depreender com a análise dos cadernos dos alunos. O mesmo pode ser dito em relação à abordagem dos conteúdos históricos a partir da idéia de círculos concêntricos que, em tese, estariam vinculados a um movimento de progressão e descentração espaço-temporal da criança. Tal perspectiva aparece, por exemplo, na obra de Hannoun (1977). Nesse caso, é possível dizer que os professores, em grande medida, assimilam tal abordagem sem, contudo, desconectá-la do eixo direcionador das datas cívicas. No entanto, novos conflitos emergem quando a idéia de círculos concêntricos é cotejada com a abordagem do multiculturalismo, ainda que da perspectiva arriscadamente homogeneizadora, tal como assumida pelos Parâmetros curriculares Nacionais (cf. CANDAU, 2002), ou mesmo com a pluralidade de tempos em um recorte histórico dado.

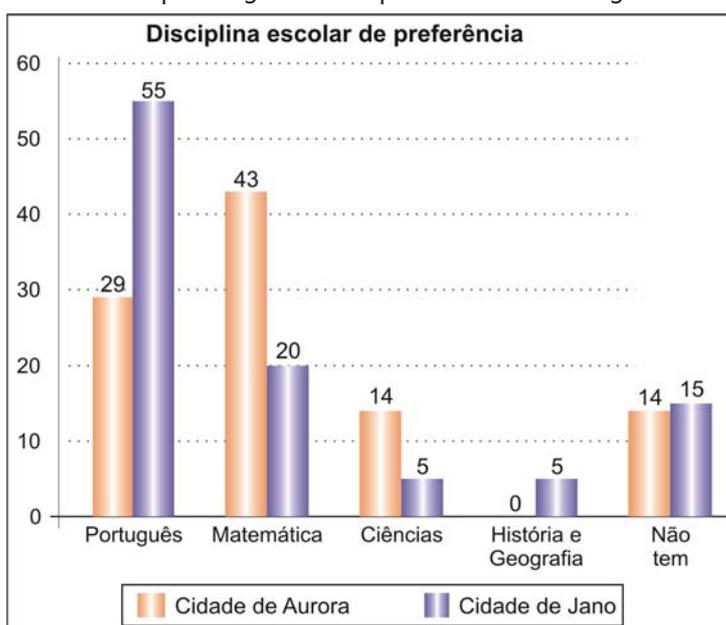
Os recortes delineados para a função de construção de valores relativos à identidade nacional são decorrentes, em geral, de marcas de uma tradição programática recebida em sua vida escolar que, na maior parte das vezes, é lembrada ou pelas comemorações de datas, ou em função de temáticas arraigadas culturalmente. Em diversas falas, a relação com o herói cujo fim fora trágico surge como simulacro de uma espécie de catarse coletiva a ser continuamente reatualizada, razão pela qual o mito de Tiradentes está, geralmente, vinculado a recursos didáticos com impacto em termos de aprendizagem, tais como dramatizações, jograis, desenhos e cartazes espalhados pela escola. Assim, as noções de pena, resignação, solidariedade, valentia e fragilidade aparecem, freqüentemente, como atributos que justificam o gosto especial por esse personagem e razão para que se perpetue a comemoração do 21 de abril.

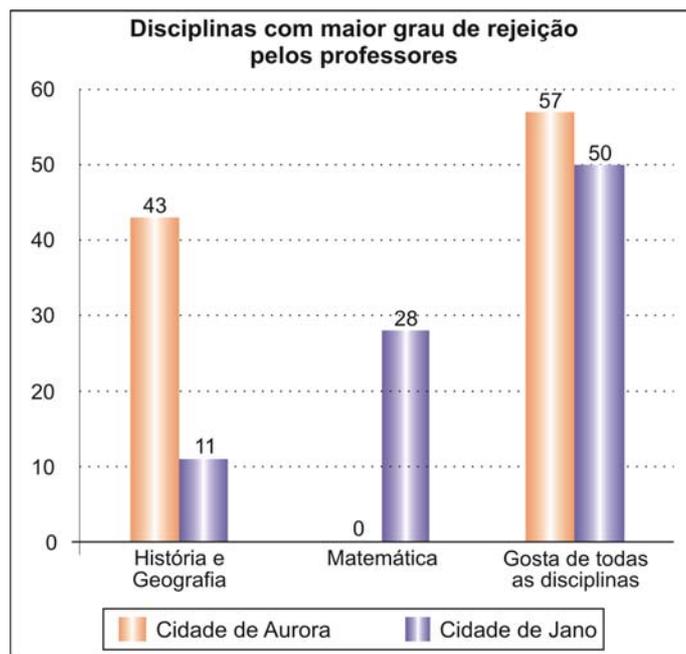
A questão das datas comemorativas e dos fatos canônicos vinculados à

projeção de heróis de referência nacional é a que, sem dúvida, ocupa, na lembrança dos entrevistados, maior peso em relação às experiências com a disciplina História na escola, conforme se pode verificar no gráfico abaixo.



Além disso, quando perguntados sobre suas lembranças relativas ao desenvolvimento de pesquisas escolares, quase a metade dos entrevistados, de modo homogêneo nas duas cidades, faz referência direta à questão das datas comemorativas e seu papel articulador dos programas escolares, o que não quer dizer, contudo, que a História recebida na escola, por parte desses professores, seja imbuída somente de uma aura positiva. Ao contrário disso, quando a conversa com os entrevistados passou a envolver sua relação afetiva com as disciplinas escolares, verificou-se que a História é, de longe, uma das disciplinas mais rejeitadas, tal como é possível observar pelos gráficos apresentados a seguir:





Ainda que com variações entre os dois cenários, pode-se dizer que a História recebida na vida escolar por esses professores é, portanto, uma das disciplinas menos apreciadas, uma das mais rejeitadas, a segunda considerada mais difícil e, nesse quadro de negatividade, a marca dos conteúdos vinculados à História tradicional é tangível. Se, por um lado, a questão das datas e de uma memória institucionalizada e repetida ocupa um lugar importante nas lembranças que os professores têm de sua vida enquanto alunos, e, portanto, em uma fase significativa de sua formação pré-profissional, por outro, esse aspecto acaba por ocupar um lugar significativo nos procedimentos de seleção contemporâneos e, nesse sentido, a informação recebida na vida de aluno acaba por posicionar-se como um critério de plausibilidade importante para o professor (Forquin, 1993). De certo modo, esse critério ou estrutura de plausibilidade funciona como chancela para a generalização daquele comportamento indicado por Maria do Céu Pereira (2003) quanto ao descarte da informação nova que não produz sentido subjetivo. Esse tipo de informação recebida na vida pré-profissional não deixa de se apresentar como algo que permite a valoração de um tipo de informação histórica e a rejeição de outra. Assim, entre um manual de referência de um livro didático, elaborado em bases teórico-metodológicas compatíveis com a evolução recente da ciência histórica, e o material instrucional tradicional e eclético do ponto de vista teórico, mas que reatualiza, simbolicamente, aquela informação recebida anteriormente em sua vida escolar, o professor com formação inespecífica tende a optar pela segunda alternativa, que lhe parece mais confiável, mais verdadeira, segundo os critérios que lhe foram apresentados quanto

à idéia de verdade como atributo central no processo de construção do conhecimento.

Jorge Larrosa (2001), ao refletir a respeito de como se chega a ser o que se é, destaca que o "homem se faz ao se desfazer, se diz ao desdizer". Sob tal prisma, é possível encontrar professores que se desfizeram e outros que ainda não passaram pela experiência de reelaboração das informações recebidas. Nesse sentido, o problema central não reside tanto na ausência de formação especializada, mas nas vivências que os conduziram - ou não - ao "desfazer e ao desdizer", preconizados por Larrosa como um ato formativo fundamental. É possível, de certo modo, identificar três planos de questões que, em certa medida, associam-se à não efetivação desse movimento de reformulação: o sentido de **valoração do passado**, a visão sobre a **idéia de conhecimento** e a postura diante da compreensão da **noção de progresso**. Utilizarei, para apresentar e ilustrar tais questões, quatro casos exemplares, quatro professoras que entrevistei, cujas vozes serão aqui exploradas como casos paradigmáticos associados às circunstâncias que me interessam elucidar.

Ecos de Lorena: um passado sem sentido.

Lorena tem 53 anos de idade e 25 de magistério. Possui graduação em Ciências e Pós-graduação em uma instituição especializada em oferecer cursos *latu-sensu* no interior paulista. O fato de ter se aposentado, em um dos contratos, como diretora de escola, a coloca em uma posição social bastante diferenciada, para os padrões locais, do ponto de vista salarial. Ela recebe, sem dúvida, um dos maiores salários daquele lugarejo, embora isso corresponda, em termos líquidos, a menos de dez salários mínimos. Além disso, ela tem uma trajetória política pregressa vinculada à Arena e ao PFL, o que faz com que pretensões políticas não deixem de estar fora de seu horizonte de atuação em curto e médio prazos. Apresentando um discurso enfático e bastante articulado, Lorena tece muitas considerações a respeito do lugar, da escola, de sua trajetória profissional e da História a ser ensinada nas séries iniciais. Em meio a tais considerações, um aspecto chama a atenção pela recorrência e pela ênfase discursiva: a recusa ao passado e às operações de rememoração.

— *Lugar de passado é no museu; o que interessa é a realidade*, repete ela, várias vezes, ao longo da entrevista, cada vez que o assunto volta aos conteúdos históricos a serem selecionados para o trabalho pedagógico. Apesar dessa postura de desvalorização explícita, um elemento constante destaca-se em meio à fala de Lorena e de outros professores de

sua cidade: um notável saudosismo em relação a circunstâncias de um passado remoto, particularmente aquelas vinculadas a um outro tipo de organização do trabalho escolar e de um outro perfil discente. Sua posição paradigmática em relação ao conjunto dos entrevistados deve-se, não só, ao grau de refinamento e vitalidade de seu discurso, como também ao fato de sua opinião relativa ao passado manifestar-se, de modo difuso, pelo conjunto dos entrevistados da Cidade de Aurora e, em menor medida, pelos professores da Cidade de Jano. Além disso, um outro aspecto chama especial atenção em sua entrevista e a distingue dos demais sujeitos: ela foi a única professora que não errou nenhuma das questões que lhe foram apresentadas, embora tenha apresentado um dos mais altos graus de absenteísmo nas respostas, em toda a amostra, em uma proporção de quase 30% do total das questões selecionadas. Além disso, há um aspecto regular em sua fala que, de certo modo, caracteriza o cenário de sua cidade e de sua instituição escolar em especial: a desvalorização explícita do conteúdo histórico e de tudo aquilo que alude à dimensão do passado, o que também adquire sentido no momento em que inserimos tal comportamento naquela configuração particular.

Lia e a busca da verdade.

Lia tem 40 anos de idade e 20 de magistério. Fez, nos últimos dez anos, cursos de graduação e Pós-graduação em História, embora trabalhe exclusivamente com o segmento de 1^a a 4^a séries e com a educação de jovens e adultos, respectivamente, nas redes estadual e municipal. Seu caso ilustra uma situação aparentemente paradoxal. Por um lado, sua formação específica lhe daria, em tese, maiores condições de domínio e enfrentamento das questões de natureza epistemológica que permitem, em função da aproximação com a temática historiográfica e com as questões relativas à metodologia da História, reelaborar as informações culturalmente difundidas em relação a uma abordagem tradicional e canônica da História. Além disso, seu pai - que com ela mantém fortes vínculos afetivos e profissionais - desempenha um papel importante e diferenciado no lugar, tendo em vista sua história de vida vinculada à pesquisa de manifestações de cultura popular e sua participação em um grupo de folclore local, cuja ação envolve a recuperação e divulgação de músicas e contos. Esse fato, por sua densidade, tenderia, em tese, a aumentar a percepção da professora acerca da diversidade cultural e, por conseqüência, a reflexão acerca do pro-

cesso cognitivo de descentração temporal e cultural (Hannoun, 1977). No entanto, ao falar de sua trajetória como aluna, uma ênfase importante aparece em seu discurso a respeito da História recebida na escola e no curso superior:

— *Nada me marcou. Aquela diversidade de pontos de vista me incomodava e eu não acreditava em nada daquilo.* (grifo meu)".

É interessante perceber, contudo, que, a despeito de sua formação específica, ao ser apresentada aos itens que compuseram o teste dos alunos, em uma entrevista com grande grau de envolvimento, interação e debate das questões propostas, que acabaria por durar 3 dias de encontro, um resultado surpreendente diante do quadro geral: um percentual individual de erros correspondente a 30% da seleção e um absenteísmo de 5%. Não é casual, portanto, o fato de esses erros e de as situações de não-resposta estarem concentrados essencialmente no bloco correspondente a questões pertinentes ao domínio de métodos e compreensão da temporalidade. Um certo discurso crítico sobre a História heróica não deixa de estar presente na fala de Lia e, diferentemente do conjunto, ela é capaz de discutir claramente o sentido epistemológico e a função cognitiva dos recortes temáticos inerentes às questões. No entanto, quando ela própria é solicitada a mobilizar informações e habilidades que a levem à visão de História como conhecimento de uma matéria, para utilizarmos a expressão de Pierre Vilar (1985), define-se um cenário de limite cognitivo que, de certo modo, não deixa de se projetar como um critério que justifica aquele recorte como não plausível do ponto de vista daquilo que ela julga pertinente de ser ensinado em relação à matéria histórica. Nesse caso, a despeito de uma compreensão qualitativamente distinta dos demais professores, Lia perpetua, em suas operações de seleção, definidas a partir daquilo que lhe parece plausível, uma visão canônica da História, cujo recorte evoca as datas comemorativas e os conteúdos tradicionalmente aceitos como válidos. Ao fazer isso, a perspectiva de conhecimento que pode ser depurada a partir da fala de Lia, converge em direção àquela já descrita, no primeiro capítulo, sob hegemonia positivista, que tem na negação da subjetividade e na defesa uma perspectiva de verdade absoluta a única matriz válida de um conhecimento assumido como lícito (Lowy, 1987; Schaff, 1978; Cardoso, 1981; Nerhot, 1998; Dosse, 2001). No entanto, curiosamente, há, na fala de Lia e de inúmeros outros sujeitos entrevistados, uma tensão evidente entre objetivismo e relativismo metodológico quando a entrevista resvala para a discussão dos conteúdos históricos e das fontes plausíveis para recuperação de informações sobre a História local. Assim, se por um lado, há que se buscar a

"verdade", o "verdadeiro", a "informação precisa", a "fonte segura", o documento "oficial e imparcial", por outro, quando inquiridas, por exemplo, sobre como fazer para ensinar aspectos da História local se não há informações compiladas, museus ou arquivos na região, emergem inúmeras alternativas que apontam para um estilhaçamento da informação e das fontes sem que, necessariamente, se valorize o relativismo epistemológico e o sentido de provisoriedade da explicação histórica, para utilizar a expressão utilizada por Isabel Barca (2000). Assim, foram usuais e sistemáticas, no conjunto das entrevistas, expressões do tipo:

- *Tudo é História e tudo serve,*
- *É só pedir a opinião dos alunos e das pessoas,*
- *Mando eles fazerem pesquisa em casa e com pessoas mais velhas*³¹,
- *Tem outras coisas que podem ser ensinadas,*
- *Podemos buscar informações nos acontecimentos diários.*

A voz de Lia foi aqui descrita como emblemática, em virtude de sua fala aludir, sistemática e inconscientemente, uma matriz epistemológica tradicional. Assim, sua compreensão acerca da idéia de verdade e de conhecimento pode ser identificada, em bases semelhantes, entre outros sujeitos, nas duas cidades, e, nesse sentido, a situação apontada por meio de sua experiência particular e circunstancial, na verdade, transcende sua visão subjetiva e pode ser entendida como social.

Flávia: entre a força da tradição e a sedução do relativismo.

Não só durante a entrevista, como no período em que estive na escola da Cidade de Jano realizando as entrevistas, Flávia foi a professora mais desconfiada de todas e a que manifestou sinais de maior incômodo com minha presença. Talvez tal fato deva-se à sua posição de supervisora, com 55 anos de idade, 40 de profissão, a uma autoconsciência a respeito do caráter positivo da orientação executada por ela própria e os riscos de um potencial olhar crítico de minha parte.

O controle da atividade pedagógica da escola é feito, aparentemente, sob

³¹ O "fazer pesquisa", em todos os casos observados, envolve estabelecer um tema de estudo para que os alunos busquem informações aleatórias, sem qualquer sistematização de diretrizes, roteiro de busca ou orientação a respeito das fontes e sua leitura.

um viés de abertura e participação, mas, na verdade, a natureza do seu trabalho acaba por criar elementos que impedem, ou ao menos dificultam, sobremaneira, a autonomia do professor. Seu discurso acena, com notável grau de sofisticação, para elementos de crítica à História tradicional. Antigamente, diz ela,

— *a História não tinha relação com nada. Tudo tinha que ser decorado, era bem maçante.*

Na contraposição a esse cenário, ela propõe um ensino engajado, crítico, associativo. No entanto, há notáveis limites em sua fala, que se apresentam como indícios de uma prática global não tão dissonante da abordagem rejeitada.

Em primeiro lugar, o primado da Língua Portuguesa, em detrimento da História e da Geografia, aparece, não só na justificativa de sua opção preferencial por essa área curricular como também na própria organização de seu trabalho como supervisora. Segundo ela,

— *através da Língua Portuguesa, temos tudo: leitura, escrita, texto, linguagem oral, interpretação. É, portanto, base para tudo e para todas as outras áreas.*

Não é casual, nesse quadro, o fato de os cadernos dos alunos da escola inteira apontarem significativa disparidade numérica na relação entre conteúdos, bem como frequências no trabalho escolar. Há turmas em que os conteúdos de História e Geografia não chegam a ocupar 5% da proporção encontrada em relação ao trabalho desenvolvido com a Língua Portuguesa e, nesse caso, as relações diretas entre os dois conteúdos ocorrem apenas quando é possível estabelecer elos temporais norteados pelo calendário de datas cívicas e comemorativas. A Matemática e o domínio das operações fundamentais segue o mesmo raciocínio utilizado para a Língua Portuguesa e recebe a mesma ênfase por parte do serviço de supervisão escolar. Por essa razão, ela produz apostilas destinadas ao ensino de Português e Matemática, que são utilizadas genericamente por parte das professoras. No entanto, diz ela,

— *para História eu não faço não. O aluno deve trazer material de casa.*

Seu trabalho é sistemático, contudo, no sentido de preparar murais mensais, dispostos em áreas com grande visibilidade nos corredores da escola, com informações e desenhos estereotipados a respeito das datas comemorativas do mês. Tais murais servem, efetivamente, para o direcionamento das operações de seleção feitas individualmente pelas professoras, à medida que executam seus planejamentos mensais. Tais seleções aparecem, nos cader-

nos dos alunos, com notável regularidade.

Perguntada sobre o que ela pensava a respeito das afirmativas que buscavam elucidar as representações dos professores sobre a História (Anexo 1, bloco 4) sua opinião, freqüentemente, oscilava entre uma perspectiva tradicional sobre a fonte histórica, entendida como fonte escrita e verdadeira, e uma defesa intransigente de um relativismo metodológico a respeito da busca de informações para a reconstrução da realidade.

Assim, há no discurso de Flávia, por um lado, marcadores extremamente relevantes a respeito de uma visão canônica da História como forma de conhecimento: a informação de um documento oficial é entendida como plenamente confiável e verdadeira; um caderno de receitas, devido ao seu caráter privado e não vinculado à vida pública dos personagens mais importantes da cidade, não é validado como fonte lícita de estudo da História; e fica fácil compreender a História de um lugar se fazemos parte de uma das famílias tradicionais e importantes.

Por outro lado, Flávia destaca, enfaticamente, elementos que resvalam para uma deliberada falta de rigor em relação às fontes que possam informar a respeito da realidade.

— *Nem pensar que precisamos de manuais de referência, compêndios, museus e arquivos. É só mandar atividades para casa e mandar os alunos conversar com outras pessoas, consultar livros e revistas. Tudo serve para estudar História e é só estimular os alunos a buscarem informações e entrevistas às pessoas para descobrir o que aconteceu.*

E tudo serve porque, em comparação com Língua Portuguesa e Matemática, o conteúdo histórico é, na visão de Flávia, simples e de fácil manejo e, por essa razão, não pressupõe notáveis investimentos cognitivos. Cabe destacar, para efeito compreensivo, que em relação à escola da Cidade de Jano, Flávia apresentou, na parte da entrevista destinada aos testes do SIMAVE, um significativo índice individual de erro, entre os professores, em uma proporção muito próxima àquela verificada nos testes realizados por Lia.

Além disso, o livro didático escolhido serve para direcionar o trabalho coletivo. Nessa parte da conversa, contudo, os silêncios e o não dito esclarecem mais do que aquilo que é explicitado em sua fala. Perguntada sobre o processo de escolha do livro didático e as opções em termos de obras, apenas uma explicação lacônica para a primeira opção, devidamente res-

peitada pelo FNDE no processo de aquisição e envio para a escola:

— *pegou-se o livro mais fácil para atender a todo mundo*³².

Quando perguntada sobre quais eram as outras opções durante o processo de escolha, muitas respostas evasivas que indicavam um cenário de desconhecimento. Sequer a segunda opção indicada pelo FNDE foi lembrada e não havia registro a respeito da alternativa³³ em nenhum lugar. Tal dado só pôde ser obtido através da ferramenta de consulta do FNDE, disponível na internet. No primeiro caso, bem mais do que no segundo, uma coleção pertinente a um professor com papel mais passivo no processo de ensino-aprendizagem e compatível com uma proposta pedagógica com baixo grau de inovação. O elemento mais significativo a respeito da composição do cenário pedagógico global e do tipo de recorte de conteúdo veio mesmo com uma informação subliminar e pouco desenvolvida: o uso de coleções destinadas à organização do trabalho do professor com materiais prontos e de uso direto. Apesar de uma evidente baixa disposição em desenvolver o assunto, minha insistência me levou ao armário no qual ficam guardadas as obras de referência utilizadas na organização de seu trabalho cotidiano. Os livros didáticos disponíveis, em sua quase totalidade, são referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e chegam à escola por intermédio dos esquemas de distribuição das editoras. Contrariamente ao que se observa em relação às obras didáticas, chama a atenção, pelo seu significado em termos de priorização orçamentária, o notável investimento feito pela escola em coleções compostas por material instrucional e atividades prontas para o professor. Tais coleções são distribuídas e vendidas por intermédio de circuitos paralelos ao mercado formal e sua organização e seleção de conteúdos são eivadas de problemas de ordem teórico-metodológica, tanto em relação à História quanto às questões atinentes à aprendizagem. Somando-se todas as coleções compradas com esse fim, a escola já investiu, até o momento, cerca de R\$ 2.000,00 nesse tipo de material. Todos os entrevistados foram taxativos ao destacar seu valor estratégico, tanto em relação à organização do trabalho pedagógico geral quanto em relação às orientações e atividades apresentadas ao professor.

Pode-se dizer que, a despeito das diferenças de enfoque, há vínculos notáveis entre as vozes de Lia e Flávia, no que se refere à questão da perspec-

³² Viver e aprender a História- Elian Alabi Luci

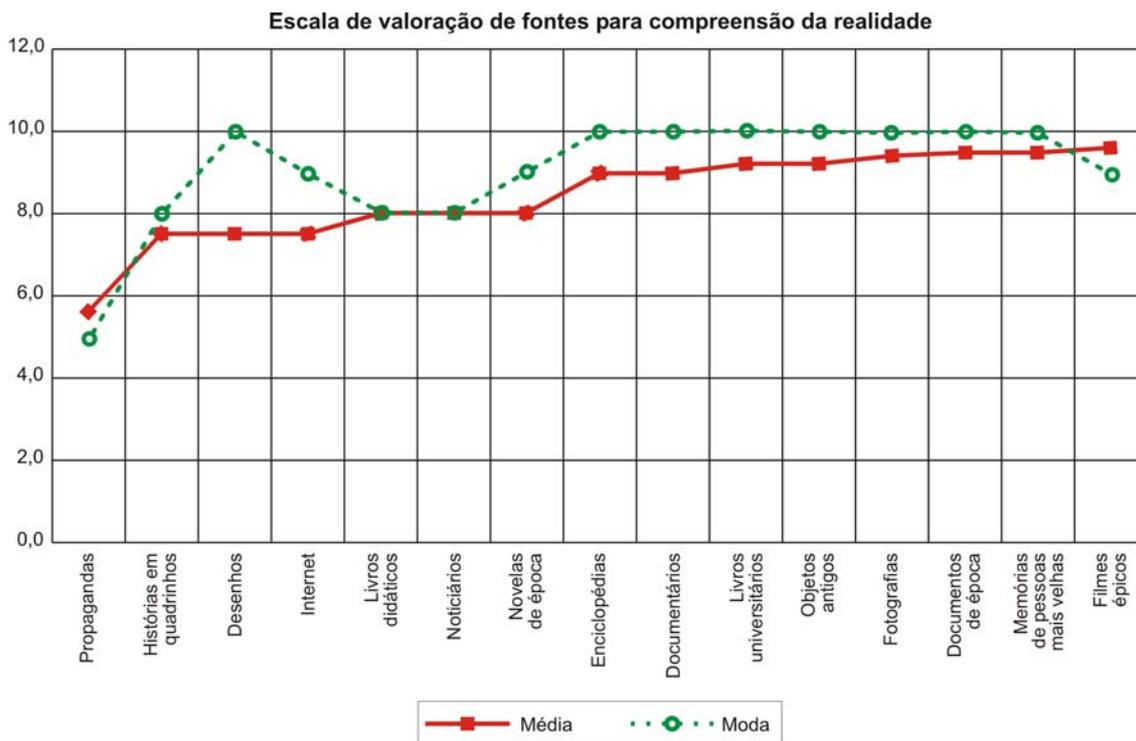
³³ Novo tempo - Scipione

tiva quanto ao conhecimento: se, por um lado, é determinada por uma matriz de pensamento de base positivista, por outro, esbarra no relativismo metodológico. Em nome desse relativismo, ambas advogam o caráter simplório desse conhecimento, visto como algo apreensível por qualquer um que seja capaz de se posicionar como testemunha ocular ou como um sujeito capaz de narrar algo 'verdadeiro'.

Em um determinado momento da entrevista, eu perguntava aos professores a nota que dariam a diversas fontes de informação a respeito da realidade, em função do grau de veracidade que poderia ser atribuído a cada uma. Tal questão acabou por ensejar situações extremamente ricas para pensar a escala de valor constituída pelos grupos de entrevistados em relação a formas culturalmente definidas de conceber o conhecimento. A esse respeito, se considerarmos o tipo de valoração assumida pelo conjunto dos entrevistados, em relação ao grau de fidedignidade das diversas linguagens utilizadas para a construção do real, perceberemos que, em linhas gerais, o professor tende a valorizar como "verdadeiros" os dados advindos da indústria cultural e que se organizam com base em uma informação imagética ou que são socialmente apresentados com notável grau de insuspeição e legitimidade do ponto de vista do saber ali instituído, como é o caso de enciclopédias e livros acadêmicos. O gráfico apresentado a seguir demonstra essa tendência. A linha pontilhada rosa apresenta a média das notas atribuídas pelos professores a cada uma dessas fontes, em uma escala de 0 a 10. A linha azul apresenta a moda, isto é, o índice que identifica as opiniões mais freqüentes. À exceção dos itens desenhos e internet - para os quais pesam, respectivamente, o grau de valorização subjetiva e o acesso - os dois índices são equivalentes em termos de tendências mais gerais. Observando os dados, podemos construir uma escala de valor cujo maior grau de veracidade - expresso pela média 9,6 - é atribuído aos filmes de época, entendidos como construções neutras, plenamente fidedignas e não sujeitas, na visão dos professores, à interferência de qualquer plano de subjetividade. Tal perspectiva é acompanhada de perto por um tipo de representação similar no tocante à fotografia (média 9,4), a objetos antigos (média 9,2) e a documentários (média 9,0). A possibilidade da existência de um enfoque subjetivo é exatamente a justificativa para o rebaixamento dos conceitos concedidos às novelas de época (média 8,0) e às propagandas (média 5,0).

Em posição epistemológica equivalente aos filmes épicos aparecem elementos que, ou se sustentam na perspectiva clássica de documento escrito

como fonte de verdade - documentos originais de uma época, com média 9,5; livros acadêmicos, com média 9,2; e enciclopédias, com média 9,0 - ou na idéia de testemunho ocular que, por sua condição de credibilidade, referendam a posição verdadeira daquilo que se passou e que é narrado pelo sujeito, não em função de suas subjetividades, mas em função de sua capacidade de rememoração. Nesse caso, não é casual o fato de a memória de pessoas mais velhas aparecer em segundo lugar na escala de valor.



Tanto no caso dos elementos que se apresentam como intrinsecamente verdadeiros em função de imagens que se projetam como inquestionáveis, como no caso daqueles que valorizam a perspectiva de testemunho, vale pensar naquilo que, no gráfico acima, aparece representado pela linha rosa - índice de moda - e que se refere à maior freqüência de notas, em todos os casos indicados pelos elementos mais valorizados, representados pela nota máxima (média 10,0).

Ao dizer que, do ponto de vista do sentido de veracidade, uma fotografia, um documentário ou um documento escrito valem 10 porque constituem "expressões da verdade", o professor está deixando de considerar a natureza dessas linguagens e seu lugar enquanto práticas discursivas que instituem determinadas visões sobre a realidade - e, nesse sentido, são poderosas fontes que nos levam à compreensão do caráter provisório e contingente da explicação histórica - e, por isso, prestam-se àquilo que Jorge Larrosa (2001) aponta como processos de construção e dis-

solução da realidade e que Keith Jenkins (2001) classificaria como um processo, dentre vários possíveis, de construção de um discurso a respeito do mundo. Na maior parte dos casos, o professor não enxerga tais documentos como "monumentos", na perspectiva assumida por Jacques Le Goff (1994). Portanto, deixa de pensá-los como produções sociais com uma intencionalidade voluntária ou involuntária de perpetuação e, nesse sentido, são abstraídos das dimensões de autoria, ponto de vista e inserção social. Antes disso, são entendidos, pelos professores, como documentos objetivos e inócuos, expressões da verdade. O fato principal que nos interessa ressaltar, na discussão relativa aos saberes docentes, é que a forma como nos posicionamos em relação à idéia de verdade inerente a essas fontes e às possibilidades de leitura dessa "realidade" determina, efetivamente, a capacidade de o sujeito vir ou não a pensar historicamente. Constitui o balizador central dentro daquilo que David Lowenthal (2000) designou como processo de "exegese epistemológica" necessária à compreensão do que significa a educação escolarizada capaz de gerar essa forma particular de pensamento e, portanto, de educar para a compreensão da História.

Cecília e o paraíso do progresso e da evolução

Também é exemplar, em outra direção, a fala de Cecília, uma professora de 56 anos, 25 de magistério, e que possui exclusivamente o diploma de curso normal, circunstância compartilhada por cerca de 37% dos professores entrevistados nas duas cidades. Aquilo que pode ser depreendido a partir de sua compreensão acerca da História leva-nos à situação anunciada quanto à perspectiva de progresso. Das memórias de sua infância e de sua trajetória escolar pré-profissional, Cecília destaca a influência da formação metodista imposta pelo pai, fato que a conduziria, segundo ela, ao desenvolvimento de uma visão crítica e revisionista dos dogmas impostos pela ortodoxia católica. Sua lembrança da História recebida na escola é permeada por aspectos positivos, embora a informação a respeito de outras temporalidades seja destacada, sobretudo, a partir da dimensão da fantasia e da imaginação.

— *Eu gostava daquilo, diz ela. Me lembro das aulas sobre Egito, era uma grande fantasia... Era como se eu visse um filme bonito. Eu viajava...*

A fala de Cecília apresenta uma peculiaridade notável em relação ao conjunto dos entrevistados que, em certa medida, é coerente com aspectos relativos à sua história de vida pessoal e à influência do pensamento religioso: a valorização do indivíduo anônimo, a busca do dissonante, a crítica ao dogmatismo e às

verdades rigidamente estabelecidas. Por outro lado, sua fala é emblemática de uma postura que não deixa de se apresentar com alguns similares nas duas cidades: a **visão de progresso** orientando seu entendimento acerca dos processos históricos, o que interfere, de modo particular, na compreensão das questões envolvidas na percepção da historicidade dos fatos e processos. Isso significa dizer, por exemplo, que, freqüentemente, a passagem do tempo é associada à valoração do presente, em detrimento do passado, à melhoria de qualidade e ao binômio associativo evolução/progresso, em uma postura bastante similar àquela identificada por Piaget (1998) em relação à compreensão dos conteúdos históricos pela criança e confirmada nas pesquisas de Sandra Oliveira (2003). Seria ingênuo, no entanto, associarmos tal postura a uma abordagem meramente cognitivista e, para utilizar a expressão de Tardif (2002), mentalista a respeito da compreensão da organização do saber docente. A visão de progresso encontra-se, de certo modo, vinculada às raízes do pensamento moderno e compõe aquilo que Ciro Cardoso (1988 e 1997) e François Dosse (1992) enfatizam, em relação à compreensão histórica, como sendo parte das promessas do iluminismo, com seus ideais de progresso, evolução e apogeu da civilização industrial. Em suas Teses sobre a História, Walter Benjamin (1987d), já no início do século XX, fazia a crítica de tal perspectiva, ao demonstrar que a passagem do tempo e a fé no progresso levaram a sociedade industrial ao caos e à desordem. Para tanto, a alegoria do anjo de Klee contribui fortemente para a desmontagem desse ideal de progresso. O anjo da História, antes de se posicionar em um movimento progressivo em direção do futuro, tem seus olhos voltados para o passado que, por sua vez, apresenta para o presente um cenário de ruínas, destruição e desequilíbrios. Suas asas, responsáveis por lhe conferir movimento, são viradas para o futuro, mas a intensidade destrutiva da tempestade do progresso, cujas raízes advêm daquele passado, é tão pesada que o anjo não consegue fechá-las. Nesse sentido, há que se repensar a associação inexorável entre passagem do tempo, História e progresso.

Se o **sentido valorativo** do passado subordina-se, de modo direto, às configurações relativas à memória local e, portanto, assume perfis variáveis e dissonantes segundo os universos de cultura urbana, as perspectivas quanto a **idéia de conhecimento** e a **noção de progresso** já são, de certo modo, tributárias de um tipo de visão mais hegemônica sobre a História ensinada. Assim, é possível perceber que, nesse sentido, aparecem, indistintamente, nos dois cenários investigados, embora com conformações peculiares conforme os sujeitos entrevistados.

Se há, entre os professores entrevistados, notáveis elos de ligação entre o tipo de reflexão acerca da História, derivados de *habitus* que possuem raízes institucionais comuns, há, por certo, outros aspectos que nos conduzem à compreensão de como circunstâncias de variabilidade cultural interferem na formação do saber docente. A compreensão de tais circunstâncias e, portanto, a identificação daquilo que varia segundo determinadas configurações sociais, apresenta-se como o objetivo do próximo capítulo.

Singularidades: culturas urbanas, saberes docentes e conhecimento histórico.

"Cada pessoa está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes."

Norbert Elias

A adoção da abordagem interpretativa que emerge da obra de Norbert Elias traz-nos alguns elementos extremamente ricos para pensarmos a relação entre sujeitos e instituições ou, de modo mais específico, entre professores e ambientes escolares. Creio que, a partir desse recorte, as questões relativas aos processos de constituição dos saberes docentes apresentam-se de modo mais tangível.

Com uma perspectiva definida quanto aos efeitos do longo prazo na conformação e transformação do comportamento humano dentro do chamado 'processo civilizador' (1994b e 1998), a variável temporal - segundo Elias, a mais importante dimensão do processo civilizador - é determinante para se compreender que o indivíduo, ao nascer, insere-se em uma cultura já posta. Tal fato assume-se como aspecto fundamental para a compreensão das articulações efetivadas no espaço relacional, no qual os indivíduos interagem uns com os outros e estruturam hábitos e valores (Heinich, 2001).

Nesse sentido, se as relações entre os indivíduos em uma determinada comunidade estabelecem-se segundo uma base de organização temporal,

determinante dos valores, dos hábitos de trabalho e disciplina, os elos mediadores entre os sujeitos estarão também vinculados às relações com a memória individual e coletiva, visto que, ao se estruturar como base constitutiva dos processos identitários, a memória interfere nas perspectivas de pertencimento e de exclusão. A esse respeito, Bakhurst (2000) enfatiza que nossa identidade depende de um fluxo permanente da experiência autoconsciente que repousa, por sua vez, no poder da memória para situar a experiência do presente em um contínuo temporal.

Renato Ortiz (1991), ao discutir a fixação de hábitos e formas de cultura no advento da modernidade, já nos demonstrara o quanto a materialização dos elementos fixados pela memória coletiva é essencial para a perpetuação dessas memórias ao longo do tempo, sem o que elas se pulverizariam por completo. Considerando-se as duas cidades e instituições escolares selecionadas, caímos em circunstâncias contraditórias no que tange a essa relação e, nesse sentido, cabe-nos pensar primariamente nessas dissonâncias de caráter estrutural para, a partir de então, tentar compreender em que medida configurações culturais singulares interferem na conformação do conhecimento do professor acerca da História a ser ensinada.

De dois espaços escolares selecionados a partir de números brutos e desumanizados afloraram realidades muito distintas, vidas e formas de trabalho muito peculiares, cidades com marcas muito próprias, panoramas dicotômicos de memória. Maurice Halbwachs (1990), ao se referir aos processos de produção e recriação das memórias coletivas, refere-se à idéia de "quadros sociais" constituídos com o estabelecimento de uma comunidade afetiva a partir da qual a memória passa a engendrar processos de produção de sentido e base de identidade para o indivíduo. Essa noção, que vincula a atitude diante da memória a circunstâncias específicas de relação entre o indivíduo e o grupo social, se aplicada às duas realidades estudadas, pode auxiliar no desvelamento de cenários distintos em direção à memória e ao esquecimento.

De um lado, temos - em uma cidade que não quer esquecer - o predomínio de um quadro de rememoração sobre um amálgama de marcas de outros tempos tangíveis ao espaço escolar cuja identidade espacial, por si, conduz o sujeito a uma relação perceptiva primária com um tempo passado. Assim, a escola realimenta aquilo que, em certa medida, manifesta-se como marca da Cidade de Jano, cuja identidade moderna sustenta-se, essencialmente, pelo discurso de perpetuação da memória urbana materializada no espaço físico, nas construções e nos espaços institucionalizados de memória e cultura. O fato

de proliferarem na cidade, recentemente, institutos culturais e organizações não-governamentais vinculadas à cultura e à memória contribuí para a existência de uma postura geral de valorização de um discurso preservacionista em relação ao Patrimônio Histórico e Cultural do lugar.

O espaço escolar reafirma, cotidianamente, sua identidade original de escola a serviço do ideário da modernidade e da elite local, intelectualizada e vanguardista, o que serve para projetá-la de modo equilibrado e harmônico para o futuro. Tal situação acaba por assumir um papel simbólico importante como um mecanismo ligado à tradição e responsável pela sustentação da ordem e da integridade física da escola, conforme depreendemos a partir da análise de Hanna Arendt sobre o sentido de perpetuação advindo da atividade educativa (2001). O espaço escolar, em sua íntima relação com o passado e com a tradição, constitui-se, portanto, como uma dimensão material de currículo (Alves, 1998; Frago e Escolano, 1998).

Para esse espaço bem marcado, na Cidade de Jano, aflui uma população escolar distintiva, do ponto de vista social, com alunos predominantemente egressos da classe média, e boa parte de seus professores estabelece um vínculo pessoal e afetivo com a instituição, a partir de suas memórias enquanto alunos, aspecto que, em certa medida, é perpetuado nas práticas e rotinas cotidianas. Com frequência, aparecem, no discurso dos entrevistados, reminiscências do período em que eram alunos, que são qualificadas como atitudes passíveis de serem reproduzidas, nos dias de hoje, em condições similares ao momento em que foram recebidas.

De outro lado, uma escola - e uma cidade repleta de memórias adormecidas - que, no entanto, pouco legitima atos voluntários de rememoração. Nessa Cidade de Aurora, cuja ocupação é cerca de um século anterior àquela da Cidade de Jano, tanto a configuração social quanto as relações com o passado e com a memória apresentam-se de modo frontalmente distinto em relação ao primeiro cenário descrito. Na Cidade de Aurora, vê-se um cenário dominado por uma economia rural, no qual a única escola do lugar apresenta-se como uma das poucas possibilidades objetivas de ascensão social vertical. Além disso, contrariamente ao que se observa na Cidade de Jano, em relação à produção de uma memória histórica local, aqui na Cidade de Aurora identificou-se apenas um único título publicado - com efemérides e evolução genealógica de uma das famílias do lugar - que serve como suporte para essa memória. Aqui se destaca um quadro em que a recusa ao passado relaciona-se à falta de perspectivas

para o presente, em um contexto em que as relações sociais de base tradicionais apresentam-se desencaixadas, dessintonizadas em face da introdução de elementos desagregadores da ordem pós-moderna (Giddens, 1991).

A despeito da densidade das manifestações culturais típicas do lugar e da profundidade histórica de algumas de suas instituições, o discurso coletivo a respeito do passado desse lugar é construído sob o signo da "ausência" e da "falência". Nesse sentido, recusar o passado pode ser visto como uma forma possível de resistência (Sobral, 1998) e, assim, o presente e o futuro são apresentados, sistematicamente, como os ícones da única "realidade" inteligível. Para os professores que passam por ali, "levar os alunos à compreensão da realidade" significa apresentar-lhes o presente imediato, a única coisa que, em seu entendimento, faz sentido em termos da inserção social e das possibilidades de vida e trabalho daqueles jovens. Todo o resto é visto como perda de tempo sem sentido. A oferta de emprego restringe-se ao retraído setor rural local, a exclusão social é visível, segundo todas as estatísticas sociais, e as perspectivas de sobrevivência cotidiana são mantidas com base na informalidade. Sua distância social em relação aos municípios com maior grau de desenvolvimento humano ainda é bastante significativa³⁴.

Por ocasião da realização das entrevistas, notícias a respeito do impacto das demissões recentes na fábrica de laticínios do lugar aumentavam o clima de insegurança em relação ao futuro e serviam como fermento para um discurso permeado de receios e incertezas em face das modificações no perfil da juventude local. Nesse contexto, marcado pela angústia a respeito do presente e do

³⁴ Fontes utilizadas para o levantamento de dados sobre os municípios: estatísticas disponíveis nos sites: IBGE - www.ibge.gov.br/ Portal Minas- Governo de Minas Gerais - www.mg.gov.br/ Projeto cidades - www.cidades.mg.gov.br/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - www.inep.gov.br/ Relatórios das Nações Unidas- www.pnud.org.br/ - Secretaria de Estado da Fazenda de MG- www.sef.gov.br/ Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas- www.ipea.gov.br/ Projeto memória dos municípios mineiros - www.asminasgerais.org.br/ Fundação João Pinheiro - www.fjp.mg.gov.br. Apenas para ficar em um exemplo mais notável, é possível apontar que a Cidade de Aurora apresenta um IDH - parâmetro utilizado como indicador mundial a respeito da qualidade de vida e do grau de desenvolvimento humano da população -, atualizado para o ano 2000, da ordem de 0,69. Tal índice coloca essa cidade próxima ao 550º lugar entre os 853 municípios do Estado de Minas Gerais, situação bem distinta daquela observada em relação à Cidade de Jano, que é colocada entre as 60 melhores do Estado. Se levarmos em consideração o IDH-Educação, o abismo entre os dois municípios amplia-se ainda mais, visto que a Cidade de Aurora, nesse caso, desloca-se para as piores situações do Estado, no tocante ao atendimento educacional da população, com cerca de 20% de analfabetos, cifra sensivelmente superior à média estadual e nacional. Em contrapartida, a Cidade de Jano, nesse caso, passa a situar-se entre as 50 cidades com melhor atendimento.

futuro, o estranhamento dos novos valores e atitudes dos adolescentes - que subvertem as bases tradicionais de autoridade do professor - é percebido pelos sujeitos do lugar mais como uma manifestação adicional da falta de perspectivas da cidade do que como uma tendência em curso no cenário educacional e no perfil da juventude, tal como nos aponta Rob Gilbert (1995).

A escola, nesse caso, projeta-se como a instituição que, pelo seu caráter social e pelo conhecimento que aglutina e institui em um quadro de grandes carências e exclusões, é legítima para desqualificar, formalmente, a valorização do passado implícita na matéria histórica e nas práticas culturais. Tais práticas - como, por exemplo, o Congado, festa típica do lugar -, de algum modo, evocam a memória de outros tempos sem encontrar, contudo, legitimidade no espaço escolar.

A dimensão religiosa perceptível na Cidade de Aurora é exemplar daquilo que freqüentemente se verifica para o Estado de Minas Gerais, cujas raízes históricas são profundamente arraigadas, tanto nos cenários urbanos como nos rurais, e remonta à época de ocupação populacional e da organização de irmandades, durante o período colonial. Fixou-se, culturalmente, naquele contexto, uma religiosidade pautada por uma forte participação popular nos cerimoniais místicos e rituais de toda ordem, bem como nas festas sagradas e profanas (Boschi, 1986). Com o passar do tempo, inúmeros rituais religiosos festivos, que tiveram suas origens na época colonial, tornaram-se importantes fontes de sociabilidade e aglutinação das comunidades rurais (Pereira e Gomes, 1995). A religiosidade acaba por exercer esse efeito porque, por maiores que sejam os impactos contemporâneos da modernização das relações de trabalho ensejadas por novas modalidades de produção, organização política e comunicação, tais comunidades tendem a se diferenciar culturalmente dos espaços urbanos pelo caráter não atomizado e não despersonalizado das relações sociais que, normalmente, têm, na experiência religiosa, uma base de construção identitária. Assim, os vínculos sociais verificáveis na Cidade de Aurora não são anônimos, os laços grupais são fortes, e os indivíduos são, em geral, herdeiros de uma história familiar que é compartilhada pela comunidade e celebrada nos rituais religiosos (Pereira e Gomes, 1992).

Nesse contexto, a busca de situações associadas a uma tentativa artificial de fixação de elementos de uma tradição curricular mais geral não encontra ressonância em práticas culturais mais profundas porque tais práticas foram, há muito, afastadas do espaço escolar. Ainda que com perspectivas distintas, Gilvan e Rosa, aqueles professores apresentados no cenário das viagens, são, ambos, extemporâneos e marginais em seu próprio tempo e espaço, ainda que em seus

discursos acerca do ensino e da História haja inúmeros aspectos convergentes com as configurações nas quais encontram-se situados.

Uma vez consciente a respeito dos elementos culturais característicos de cada uma das realidades urbanas investigadas, cabia-me o desafio de partir dos elementos apreensíveis em função da recuperação das memórias individuais para chegar às diferentes configurações globais relativas à memória coletiva, tributária, em boa parte dos casos, de uma escrita oficial da História. Tal conduta, ancorada na compreensão de que a junção de muitos elementos individuais forma uma unidade cuja estrutura não pode ser inferida a partir de seus elementos isolados, conduziu-me à necessidade de compreender não as ações e pensamentos a partir da mera identificação de idiossincrasias individuais, mas tomar os contextos culturais mais globais como eixos estruturantes da natureza das experiências e práticas assumidas pelos indivíduos localizados em instituições definidas (Elias, 1994 e 1995). Em uma transposição do pensamento de Elias para a compreensão das instituições escolares, poderíamos dizer que "cada unidade expressa uma ordem invisível da forma de vida - ou poderíamos acrescentar, de trabalho - em comum, que não pode ser diretamente percebida e oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamentos possíveis" (Elias, 1994, p. 21). Por essa razão, os instrumentos metodológicos utilizados para o trabalho de pesquisa com os diferentes sujeitos envolvem tanto aspectos pertinentes à memória individual (anexo 1), quanto à memória coletiva e a um saber histórico institucionalizado (anexo 2).

A despeito das muitas similaridades, os dois perfis escolares serviram para me conduzir a uma configuração maior e distintiva, com grande potencial compreensivo a respeito de elementos constitutivos dos saberes docentes. Para a análise dessas diferenças buscarei abordar três blocos temáticos distintos, porém associados: o perfil sócio-cultural dos professores, as especificidades na organização da cultura da escola e o padrão de variabilidade do conhecimento histórico do professor em função dos diferentes cenários de cultura urbana.

Sobre os perfis docentes

Embora existam muitas aproximações, no que se refere ao tipo de formação, condições de vida e trabalho, entre os professores das duas instituições, a observação mais cuidadosa a respeito dos perfis sócio-culturais dos dois grupos investigados pode nos auxiliar a compreender aspectos importantes relativos às configurações específicas e, sobretudo, às bases sobre as quais

estruturam-se os critérios de plausibilidade (Forquin, 1993) que o professor utiliza para definir quais são - ou não - as matérias ensináveis e por quê.

Cabe pensar, em primeiro lugar, nas relações globais que cada instituição, a seu modo, estabelece com os seus respectivos espaços urbanos. De um lado, na Cidade de Aurora, estamos lidando com uma escola que responde sozinha pela escolarização de um núcleo urbano inteiro, o que significa dizer que a fala daqueles professores corresponde à fala de formadores de opinião para a população do lugar, cujo grau médio de escolarização e acesso à informação e bens culturais é notadamente baixo. Tal circunstância serve para ampliar o grau de confiabilidade e legitimação do saber instituído e difundido pela unidade escolar a partir de seus agentes. A escola é, portanto, um espaço socialmente valorizado em termos do conhecimento por ela difundido e pouco questionado publicamente. Além disso, tal escola se assenta sobre um universo social rural, permeado por relações sociais cujas raízes remontam a circunstâncias de dominação de tipo tradicional ou patrimonial, conforme a categorização de Max Weber (1983), ainda que marcadas por notável processo de desagregação e crise. De qualquer modo, a despeito do cenário de transformações, observa-se um universo cultural marcado por fortes laços grupais e por relações pessoais que não são anônimas (PEREIRA & GOMES, 1992). Dora, uma professora do lugar, expressa, com intensidade, em sua fala, os paradoxos dessa situação.

— *O melhor e o pior, para mim, ao ser professora nessa cidade, diz ela, é não ter a minha liberdade, a minha privacidade. A gente influencia a história do lugar. Minha vida começou aqui e serve como modelo, como exemplo a ser seguido, pois todo mundo me conhece. Sou um espelho, até perigoso. É gostoso, mas é muito difícil.*

Nesse sentido, a comunidade que recebe essa ação educativa posiciona-se perante o saber, os valores e as normas instituídas pela escola a partir da lógica discutida por Lyotard (1998) em relação à pragmática narrativa popular que é, por si, legitimante. Assim, o grau de questionamento formal e desqualificação das formas de saber que advêm do espaço escolar é sensivelmente menor e aquilo que se constitui como norma a partir desse espaço torna-se regra de comportamento válida para o lugar. Assim, aquilo que se projeta como perfil sócio-econômico e cultural dos professores dessa instituição não deixa de apresentar-se como um dado relevante para a compreensão da forma de vida e trabalho de um segmento da elite intelectual do lugar, ainda que tais dados sejam apresentados sem nenhum propósito de generalização.

De outro lado, na Cidade de Jano, não estamos lidando com uma instituição única, no sentido da oferta de serviços educacionais, mas sua posição como instituição mais tradicional da cidade faz com que as perspectivas ali delineadas, em termos de vida, trabalho e visões de mundo, sejam representativas de uma possibilidade de enxergar essa realidade local. Além disso, ao abordar a totalidade dos professores que atuam no segmento de 4ª série, aumentam as possibilidades de desvelamento das relações entre a memória e a estruturação do conhecimento histórico dos professores em uma circunstância cultural específica.

Os dados que serão apresentados a seguir não possuem peso estatístico, pelo fato de não terem sido organizados sobre uma amostra populacional controlada, baseada em padrões de estratificação. No entanto, cabe destacar que esses dados foram gerados a partir de um foco sobre a instituição escolar e isso merece um esclarecimento introdutório a respeito de suas potencialidades e limites.

Ainda que desconectadas de um perfil estatístico, e, portanto, não generalizável, o quadro informativo que emerge desses dados pode servir para iluminar os cenários dos quais emergem diferentes formas de estruturação dos saberes docentes a respeito da História ensinada e, nesse sentido, os dados que serão apresentados a seguir não deixam de ter um efeito ilustrativo em relação a questões vinculadas à ação educativa.

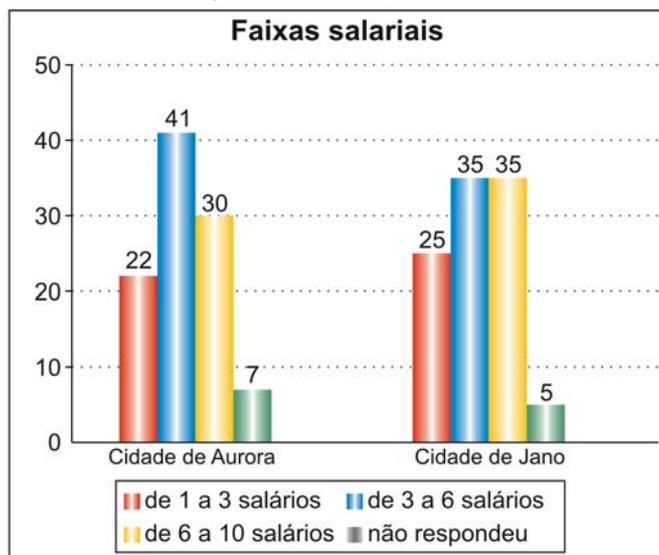
A análise das condições de vida e trabalho dos professores das duas cidades investigadas serve para nos conduzir, em primeiro lugar, a um diagnóstico genérico compatível com os indicadores daquilo que José Esteve (1999) nos apontara como circunstância de generalização de um "mal-estar docente", ainda que com algumas peculiaridades em cada um dos cenários. Em certa medida, se perseguirmos a trilha de Nóvoa (1995) e considerarmos o professor como uma *'pessoa'*, há, entre as duas cidades, enormes verossimilhanças e notáveis diferenças que acabam por interferir na forma pela qual se estabelecem relações entre os indivíduos e as instituições escolares focalizadas. Ivor Goodson (1995) destaca, a esse respeito, que o estilo de vida do professor, dentro e fora da escola, suas identidades, hábitos e culturas ocultas têm grande impacto sobre os modelos de ensino e sobre a variação de práticas educativas, razão pela qual essa compreensão precisa inserir-se como um ponto de partida para a discussão de tais práticas.

Quem é esse(a) professor(a) entrevistado (a)? Quais seus hábitos, suas rotinas, sua condição de sobrevivência e trabalho? Em primeiro lugar, se admitirmos como válido o esquema de categorização do ciclo de vida profissional dos

professores proposto por Huberman (1995), percebemos uma primeira grande semelhança entre os professores dos dois contextos. Nos dois casos investigados, não há sujeitos em fase de entrada na carreira ou estabilização profissional, mas em fase de diversificação e de distanciamento afetivo, considerando-se a categorização proposta por esse autor. Isso significa falar em um quadro de professores mais maduro, com média de idade em torno de 46 anos, e com uma tendência homogênea quanto ao tempo de trabalho no magistério - em nenhum dos casos inferior a 15 anos - e, nos dois casos, com cerca de 40% dos professores possuindo mais de 25 anos de carreira. A maioria dos entrevistados encontra-se bem mais próxima do momento da aposentadoria do que da inserção na docência. E, tanto é possível observar pessoas cujo discurso pauta-se pela crítica da profissão, dos gestores e dos atuais rumos das instituições escolares, como é possível identificar aqueles que encontram no silêncio sua principal forma de resistência cotidiana às freqüentes mudanças pedagógicas e orientações emanadas do setor público. Portanto, conforme Huberman (1995), tanto é possível encontrar circunstâncias por ele designadas como ativismo, como quadros de serenidade, conservadorismo e desinvestimento típico do final da carreira.

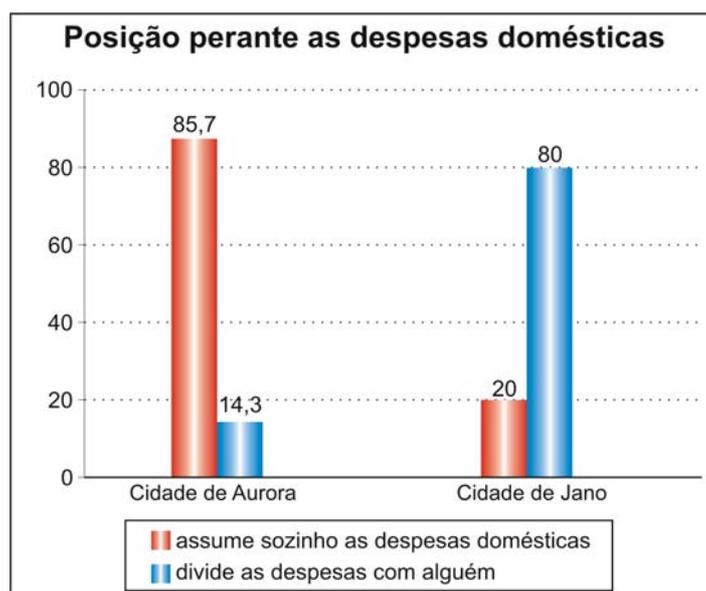
No caso da Cidade de Aurora, as limitações impostas pelo lugar, em termos de mercado de trabalho justificam uma concentração ligeiramente maior dos professores na faixa dos 45 ao 50 anos, mas chama a atenção o fato de não existirem, nas duas instituições investigadas, professores com menos de 35 anos.

Além disso, nos dois casos, o padrão salarial dos professores é bastante similar. O agrupamento por faixas salariais - considerando-se o salário mínimo como indicador - encontra-se apontado no gráfico abaixo:



Essa situação de aparente isonomia - pautada em um quadro de baixos salários - não se converte, contudo, em condições de vida similares entre os professores das duas cidades e, nesse ponto, os contextos determinantes da prática profissional, do ponto de vista sócio-econômico, são sensivelmente distintos, o que gera circunstâncias de ação e cenários sócio-econômicos muito diferentes.

Nos dois casos, predomina um quadro de feminização do magistério, embora, na Cidade de Aurora, a presença de professores do sexo masculino, atuando no segmento de 1ª a 4ª série, associe-se, fortemente, à ausência de perspectivas de trabalho no lugar e ao fato de a escola ser a principal geradora de empregos, depois da Prefeitura Municipal. Assim, enquanto na Cidade de Jano 100% dos entrevistados pertencem ao sexo feminino, na Cidade de Aurora, tal proporção cai para 85%. Além disso, quando perguntados sobre sua posição perante as despesas domésticas, o peso financeiro objetivo sobre os professores da Cidade de Aurora é sensivelmente maior, conforme se pode depreender do gráfico abaixo:

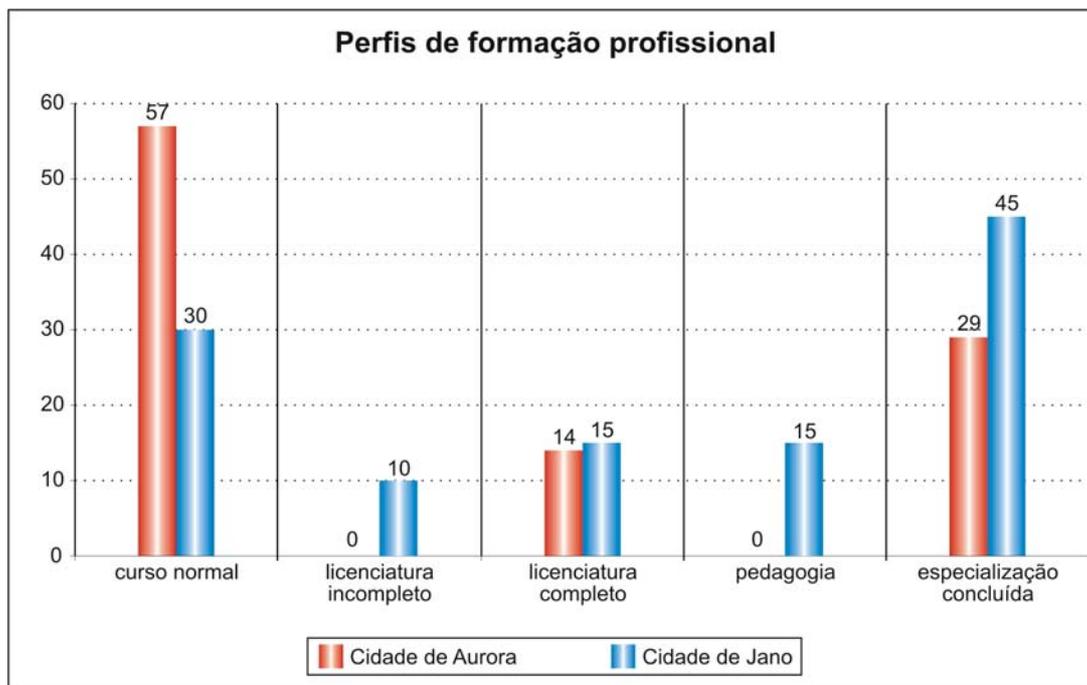


Comparando-se as duas cidades, verifica-se que, como as possibilidades de emprego são sensivelmente reduzidas na Cidade de Aurora, as chances de mobilidade profissional são muito menores nesse caso e 71% dos entrevistados possuem apenas um contrato de trabalho. Na Cidade de Jano, esse percentual cai para 55% e modifica-se o perfil dos campos disponíveis para atuação profissional, sendo que mais de um terço dos professores atuam, simultaneamente, em mais de uma escola.

A despeito da variação do número absoluto de sujeitos entrevistados nas duas cidades, observa-se, pelos dados apresentados, uma relação inversamente proporcional no tocante à questão da sobrevivência cotidiana dos professores -

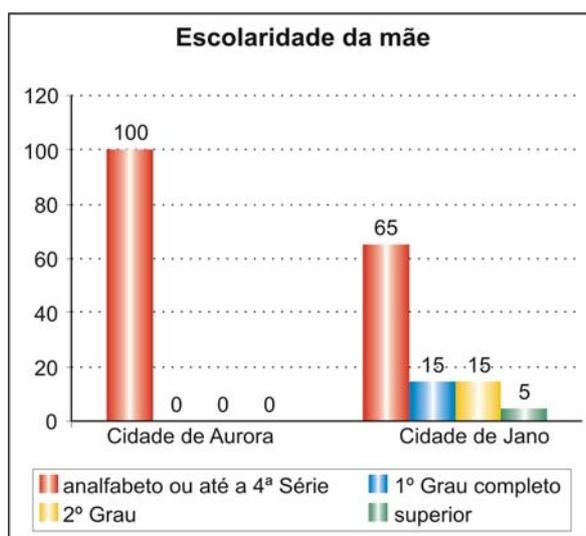
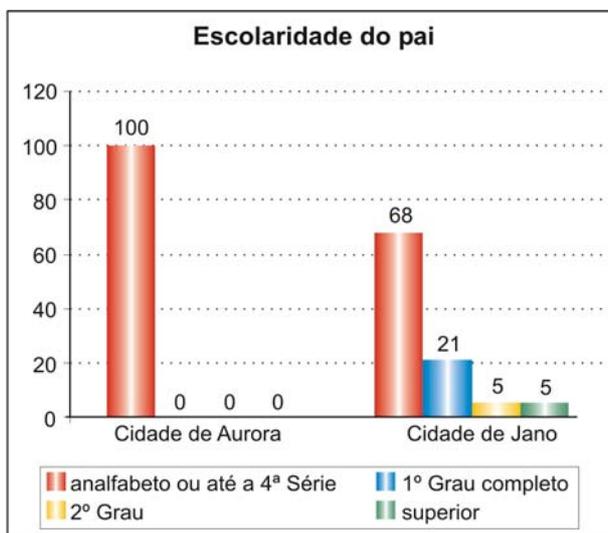
que, no caso da Cidade de Aurora, são expostos a uma exigência financeira sensivelmente maior, visto que a quase totalidade dos entrevistados assume-se como arrimo de família -, apesar das notáveis diferenças em termos de padrões de consumo verificáveis nas duas cidades. Tal situação gera, na Cidade de Aurora, um mercado de consumo menos diversificado e com uma oferta de produtos sensivelmente menor.

Pensada em termos proporcionais, nota-se também uma situação opositiva entre as duas cidades, no que se refere à formação profissional, conforme dados indicados no gráfico a seguir. Enquanto, na Cidade de Aurora, a maioria dos entrevistados possui apenas o curso normal, seguida por um grupo com diplomas de especialização *latu-sensu*, na Cidade de Jano, essa relação se inverte e uma proporção menor de professores possui apenas o diploma de curso normal, sendo que a maior parcela dos entrevistados concluiu algum curso de especialização.



Nas duas escolas, os portadores de cursos de especialização os fizeram em instituições privadas nos Estados de MG, RJ e SP visando, sobretudo, a obtenção de progressão na carreira do magistério. Por essa razão, as medidas mais recentes do governo do Estado de MG, no sentido de não reconhecer tais cursos e suspender os direitos decorrentes desse tipo de titulação - inclusive benefícios salariais - foram recebidas com uma forte carga de reação e crítica por parte dos entrevistados, e se converteram em uma das maiores justificativas para a reação coletiva à atual política implementada pela Secretaria de Estado de Educação.

É, no entanto, nos aspectos vinculados à escolaridade dos pais que as diferenças entre as duas localidades manifestam-se de modo mais significativo, embora, tanto em um caso como em outro, os dados sirvam para corroborar as análises relativas à origem social do professorado como vinculada a classes sociais mais baixas e ao grau significativo de ascensão vertical a partir do magistério (Gimeno Sacristán, 1995a). Pode-se observar, pelos gráficos abaixo, que a escolaridade dos pais, nos dois casos, era extremamente baixa, predominantemente vinculada ao primeiro segmento do ensino fundamental incompleto ou a circunstâncias de analfabetismo. Contudo, analfabetismo e 1º grau incompleto estão associados, no gráfico, porque, em boa parte dos casos, os professores manifestavam um certo constrangimento em assumir, em relação aos pais, uma situação de ausência absoluta de escolarização.

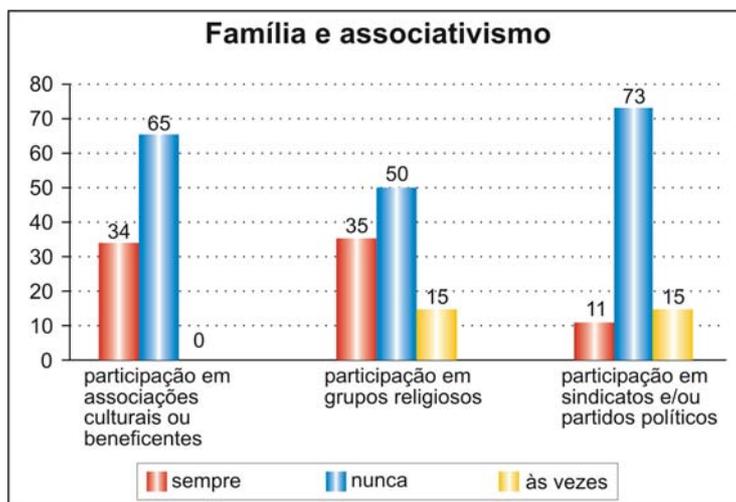


Os dados acima indicam que, proporcionalmente, o grau de ascensão vertical por intermédio da educação é bem maior na Cidade de Aurora, visto que, nesse

caso, a maioria absoluta dos familiares dos entrevistados é composta por analfabetos e pessoas com primeiro grau incompleto. No segundo caso, embora o impacto dessa transformação seja ligeiramente menor, destaca-se um perfil de formação notadamente mais diversificado, o que não deixa de interferir na base cultural dos professores e, conseqüentemente, na conformação de seus juízos de valor.

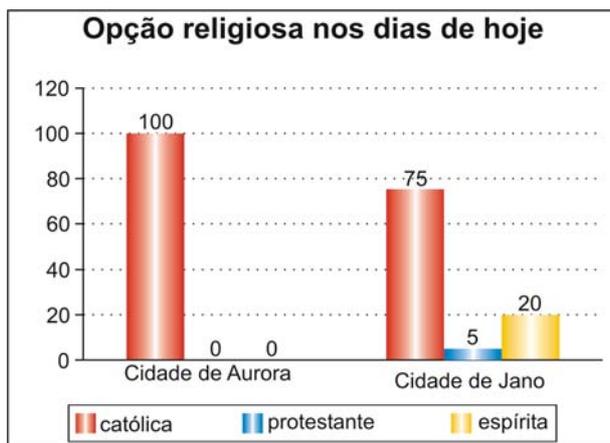
Quando passamos aos aspectos relativos aos hábitos e perfis culturais dos professores, nos aproximamos mais detidamente de aspectos fortemente associados à forma de pensamento e a elementos que, de certo modo, tangenciam a organização de dimensões dos saberes docentes, especialmente aquelas que envolvem um sentido valorativo. Em alguns casos, chegamos a uma circunstância de considerável homogeneidade entre todo o grupo e, em outros, as diferenças de pensamento e/ou rotinas são mais evidentes.

De um modo geral, os dois grupos se aproximam no tocante às experiências familiares de associativismo e participação. As tendências fixadas a partir da relação familiar, em geral, se mantêm na vida adulta e, nesse sentido, destaca-se um cenário de maior apatia no que diz respeito ao envolvimento em questões políticas e disputa por direitos. Apenas os grupos de base religiosa ou associações de auxílio mútuo ocupam um espaço mais significativo na vida dos entrevistados, conforme se observa pelos dados do gráfico, que aborda, conjuntamente, os grupos das duas cidades.



A questão religiosa ocupa um lugar muito importante na formação cultural dos professores e merece ser vista com atenção especial. A quase totalidade dos professores - 98% - possui uma formação religiosa familiar católica. Essa formação, em geral, esteve presente nos ambientes primários de sociabilidade, envolvendo a vida familiar, as relações de vizinhança e festas, além de,

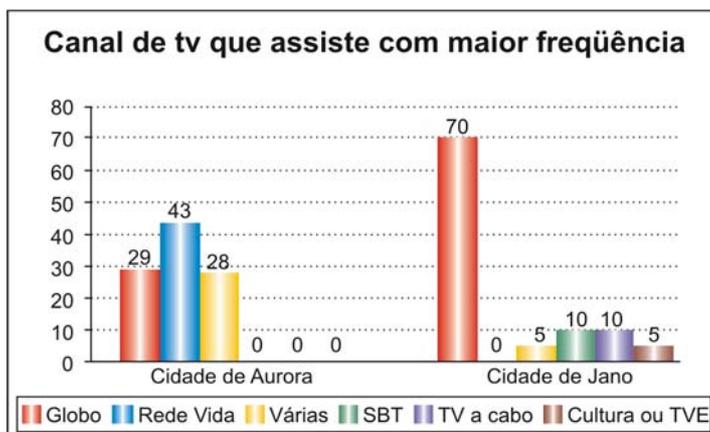
em muitos casos, se vincular também a espaços de atuação que se perpetuaram ao longo da vida e são considerados, pelos entrevistados, como importantes até hoje. Muitas das professoras atuam, também como cursilhistas, catequistas ou orientadoras em grupos religiosos diversos. Outras já não possuem uma atuação direta, mas reconhecem a dimensão religiosa como um aspecto importante de sua vida cotidiana. Um pequeno grupo, dentre os entrevistados, não possui qualquer tipo de vínculo mais direto com práticas religiosas. Nem todos os professores, contudo, mantêm-se vinculados à Igreja Católica e, nesse sentido, a variabilidade é notável, entre as duas cidades.



Quando perguntados a respeito da opção religiosa atual, os aspectos relativos à tradição religiosa católica, em seu viés institucionalizado, mantêm-se fortemente presentes na Cidade de Aurora, cujas bases agrárias e relações tradicionais associam-se, em certa medida, ao forte papel da religiosidade, em uma oscilação contraditória e, por vezes, conflituosa entre a norma estabelecida pela Igreja Católica e o lastro popular, com práticas de benzeção, apelos à figura de Maria, grupos leigos, promessas e ex-votos. (Pereira & Gomes, 1992). Além disso, a valorização de festividades e rituais vinculados ao mito fundador e à figura da Santa Rita, padroeira da cidade, soma-se às atividades escolares que são desenvolvidas no interior do espaço da Igreja com razoável periodicidade. Assim, destaca-se de modo particularmente relevante a relação espacial de proximidade entre a escola e a Igreja, bem como o trânsito formalizado entre as duas instituições.

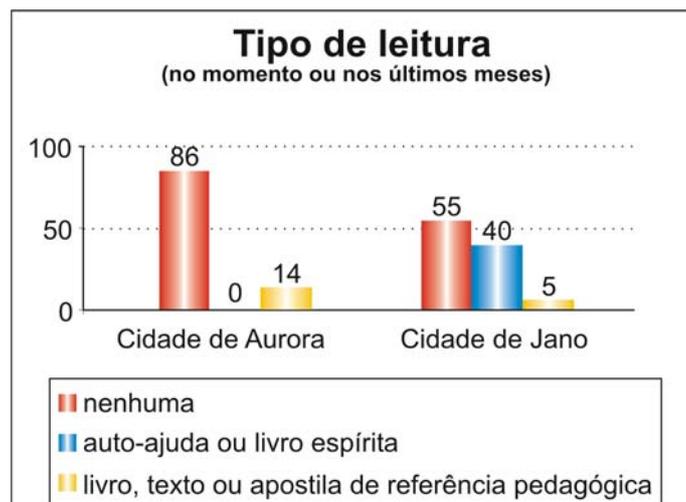
Já na Cidade de Jano, as práticas religiosas populares mais arraigadas entre a população leiga fundem-se com rituais advindos do espiritismo. Nesse caso, a busca de referências de auto-ajuda e textos de orientação espírita associa-se, com frequência à distribuição de ex-votos e novenas. Além disso, mensagens que expressam essa fusão são percebidas, com relativa facilidade, nos cadernos dos alunos e são, geralmente, apresentadas no início de cada aula.

É, contudo, na busca de medidas de retroalimentação dessa perspectiva religiosa institucionalizada que as diferenças entre as duas cidades se apresentam de modo mais notável. Nesse sentido, chama a atenção o papel assumido pelas emissoras de TV, conforme se observa pelo gráfico abaixo:



Contrariamente ao que se observa na Cidade de Jano, na qual a hegemonia da Rede Globo é evidente, tal como ocorre no restante do território nacional, na Cidade de Aurora, os professores assumem que, majoritariamente, buscam assistir à Rede Vida, emissora vinculada à Igreja Católica, cujos programas possuem caráter notadamente confessional. Nesse caso, chama a atenção o fato de, durante as entrevistas, alguns professores terem sido capazes de detalhar a grade de programação dessa emissora e determinados programas.

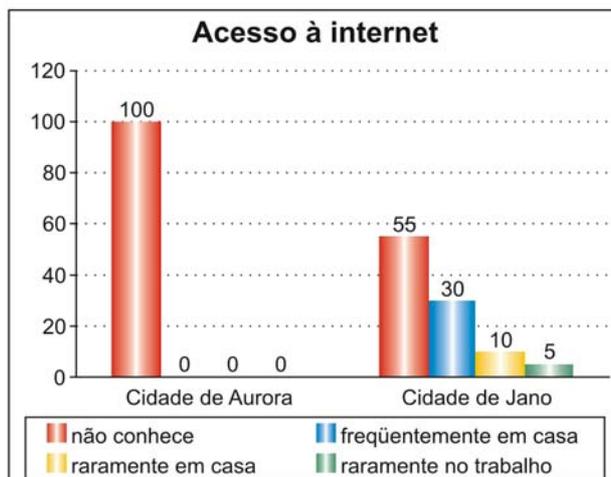
Em contrapartida, na Cidade de Jano, a busca de alternativas religiosas, sobretudo vinculadas ao espiritismo, é mais nítida e, em certa medida, associa-se a uma maior amplitude de dramas humanos de toda ordem, em uma circunstância ambígua, na qual, por um lado, existe a demanda pelo equilíbrio emocional e pessoal, associada a um forte controle das ações individuais implementado pela escola e, por outro, a sensação de isolamento e solidão para o enfrentamento desses problemas. Nesse cenário, não é casual a diferença que também se manifesta no perfil de hábitos de leitura dos professores, conforme se observa no gráfico a seguir, que aponta, além de um desnível entre as duas cidades, quanto à ausência de leituras sistemáticas, uma significativa diferença no tocante à busca de livros de auto-ajuda e textos espíritas na Cidade de Jano.



No caso dos dados relativos ao tipo de leitura mais freqüente, alguns aspectos merecem ser destacados. Em primeiro lugar, nenhum dos entrevistados que assumiram estar lendo textos de referência pedagógica conseguiu se lembrar do nome do texto, livro ou autor, o que denota a possibilidade de uma significativa fragilidade da informação ou mesmo o pequeno grau de sentido atribuído a essa leitura para a prática profissional dos professores.

Em segundo lugar, chamou a atenção o fato de os entrevistados que assumiram estar buscando livros espíritas ou de auto-ajuda darem muita importância a esse tipo de leitura, como uma alternativa de enfrentamento de seus dramas pessoais diante da ausência de outras perspectivas. Além disso, a questão financeira é apontada, na quase totalidade dos casos, como um fator impeditivo para a prática da leitura, sobretudo naqueles casos em que os professores assumiram não estar lendo nada.

Tal circunstância repercute, por exemplo, no acesso do professor a outros bens e serviços culturais, incluindo computadores e internet. Aliás, nesse caso, predomina, de um modo geral, um cenário de exclusão digital, conforme se observa no gráfico a seguir:



Enquanto na Cidade de Jano verifica-se um grau maior de acesso dos professores a computadores e internet, na escola da Cidade de Aurora a totalidade dos entrevistados assume seu desconhecimento em relação a essa tecnologia. Paradoxalmente, a escola possui, em suas dependências, um laboratório de informática bem estruturado, embora inativo e não utilizado pelos professores, que assumem não ter a mais leve idéia a respeito do que isso representa do ponto de vista de acesso a informações. Tampouco existem, nesse caso, condições técnicas que possibilitem o vínculo direto da instituição escolar a um provedor de acesso à internet.

Esse conjunto de dados, por si só, não explica nada, mas nos ajuda a compreender alguns elementos peculiares que se manifestam em cada uma das circunstâncias, tanto em relação às práticas escolares quanto em relação aos componentes dos saberes docentes sobre a História.

Sobre as práticas escolares

Se associados à compreensão de diferentes circunstâncias de cultura urbana - que, no tocante à ordenação simbólica do espaço, estabelecem diferentes projetos relativos à valorização social da memória -, perfis singulares de cultura da escola acabam por guardar relações profundas e explicativas com as cidades que os abrigam e, por essa razão, podem ser entendidos como espaços efetivos de formação, na medida em que instituem valores, formas de pensar e atividades que, muitas vezes, acabam por ganhar um notável grau de sistematicidade nas práticas docentes.

No caso da Cidade de Aurora, a dissociação temporal entre a construção do prédio escolar e os demais marcos históricos materializados na cidade é coerente

e compatível com uma circunstância global de amnésia (Le Goff, 1994), cujo processo de disseminação social não deixa de se vincular, ainda que indiretamente, àquilo que Pierre Ansart (2001) demonstrou estar por trás da memória dos ressentimentos: a tentação do esquecimento associada ao equilíbrio instável e contraditório da lembrança e das tentativas de rememoração. Nesse quadro é que podemos compreender, em relação a essa cidade, de modo especial, a vitalidade de um sentimento nostálgico e saudosista que não deixa de se associar ao mal estar propiciado pelo "desencaixe" (Giddens, 1991) decorrente do binômio desagregação/ausência de perspectivas para o lugar. A perspectiva de desvalorização tácita do passado e da História é irradiada e reforçada pela instituição escolar, a ponto de se observar práticas de alterização e alijamento de projetos pedagógicos e vozes individuais dissonantes em relação a esse contexto global. Trata-se de uma escola cuja construção remonta ao final da década de 80 e que não buscou estabelecer qualquer tipo de vínculo simbólico com o prédio escolar antigo, hoje praticamente destruído. Além disso, assim como são tênues as marcas históricas materializadas no espaço urbano, também são fugazes e assistemáticas as situações que, no âmbito das atividades extraclasse, organizam rotinas que configuram percepções globais quanto à essência da matéria histórica. À exceção da regulação formal empreendida pelos calendários de datas e pela organização do tempo escolar - que não deixam de fazer parte do processo que leva àquilo que Norbert Elias (1998) analisou como a aprendizagem da cultura do tempo na infância e que gera processos de submissão da criança ao tempo e espaço escolares (Benito, 2001) -, não se observou, na Cidade de Aurora, práticas rotinizadas capazes de constituir, por si, elementos de uma determinada tradição curricular em História, tal como fora possível observar nos cenários de viagem - capítulo 2 - na Cidade de Jano. Isso não quer dizer que não existam práticas escolares rotinizadas na escola da Cidade de Aurora, mas estão menos vinculadas à constituição de um olhar sobre a História, em função da repetição de cerimoniais cívicos, e mais ligadas à regulação de horários e regras de autoridade, que aparecem reforçadas, sobretudo, nas atividades envolvidas nas orações realizadas tanto nos espaços da escola como da igreja. Cabe destacar, nesse caso, que as orações realizadas nesse espaço são conduzidas pelos professores, durante o turno letivo, o que significa dizer que os alunos se deslocam da sala de aula até a praça, onde se localiza a igreja.

Por outro lado, no caso da Cidade de Jano, temos um ambiente de valorização social da memória local como parte de um projeto maior de construção hegemônica de uma elite que, historicamente, se projetou socialmente por

intermédio de projetos relacionados à preservação da memória, da História e da cultura locais, com particular ênfase à memória da industrialização e do modernismo. Nesse projeto, estiveram ausentes, e sem direito à memória, frações importantes da sociedade, tradicionalmente excluídas e silenciadas. Assim, fala-se, sistematicamente, em uma cidade moderna, industrial, culturalmente arrojada, portadora de um projeto urbanístico e de construções urbanas que não deixam de exercer um papel importante na história da arquitetura nacional e de Minas Gerais. No entanto, a despeito disso, é como se a cidade não tivesse nem negros, nem operários, nem agricultores, nem comerciantes, tampouco a população empobrecida, não consumidora dos produtos e hábitos associados ao projeto modernista. Embora não se posicione como instituição associada a um projeto irradiador da memória local oficial, o prédio escolar, com suas marcas tangíveis de um outro tempo, não deixa de ter efeitos significativos na conformação de uma perspectiva geral de valorização dessa memória. Estamos abordando uma circunstância que não se vincula, no plano da história oficial, a uma memória de ressentimentos, mas é possível retornar, aqui, ao texto de Ansart (2001), para pensarmos os efeitos desse cenário na disseminação de uma perspectiva quanto ao passado e à memória. Ansart identifica, em relação às atitudes que atravessam as memórias, quatro possibilidades e/ou tentações: a tentação do esquecimento, a tentação da repetição, a tentação da revisão e a tentação da reiteração. Nessa cidade, em particular, é possível, por um lado, pensar em um tipo de esquecimento que, do ponto de vista da ação escolar, é aprofundado quando se silencia em relação ao diverso, ao não hegemônico e, nesse sentido, se instituem práticas homogeneizadoras que desabilitam práticas que levem à compreensão da alteridade. Por outro lado, a rememoração não deixa de ser uma marca sistemática envolvida na rotina escolar e que acaba por ter efeitos importantes em relação à perpetuação e reatualização de uma memória oficial, constituinte da identidade local. Por essa razão, nota-se a generalização de um sentimento ufanista pelo fato de ser natural daquela cidade *moderna, preservacionista, vanguardista e arrojada*. Esse ufanismo encontra uma sólida correspondência no discurso dos professores da escola que lá estiveram como alunos e que valorizam, sobremaneira, as relações de permanência entre práticas e rituais contemporâneos e mais antigos, datados de suas épocas de escolarização. Chama a atenção, nesse caso, o fato de que essas práticas antigas aparecem com relativo grau de indiferenciação na fala de professores de faixas etárias diferentes, o que reforça o aspecto da repetição. Tal circunstância não se fixa, contudo, sem fortes resultados do ponto de vista comportamental e, nesse sentido, um aspecto se destaca quanto às atitu-

des comportamentais valorizadas pelos professores, diferentemente daquilo que se observa na Cidade de Aurora: a disciplina, a hierarquia, o discurso de defesa da harmonia social e a busca da paz como elementos centrais constitutivos dos critérios de *plausibilidade* dos professores. Esses elementos encontram-se presentes, de forma difusa e generalizada, em todas as mensagens, rituais, orações, organização de filas, festas. Além disso, tais elementos são evocados, freqüentemente, como justificativas para a seleção ou exclusão de determinados temas de ensino.

No caso específico da construção de critérios de plausibilidade do professor, cabe destacar que o elo da religiosidade encontra, nas duas instituições, diferenças tênues, porém importantes para a conformação de práticas escolares. Se, na escola da Cidade de Aurora, a hegemonia católica é evidente e vinculada a uma tradição religiosa que remonta ao contexto histórico de fixação de uma religiosidade leiga, baseada na proliferação de irmandades e mecanismos de constituição identitária dos grupos sociais, na Cidade de Jano, tal circunstância é um pouco mais matizada e submetida a um cenário religioso mais complexo e ancorado em um maior dinamismo urbano. Nesse caso, o peso do espiritismo e das referências de leitura de auto-ajuda mesclam-se com práticas religiosas associadas à repetição de rituais - como a oração coletiva diária, realizada no início de cada turno letivo - e à incidência de práticas de origem popular. De boa parte dos professores entrevistados emergiu, em relação a esse aspecto, um discurso de valorização do aluno "*sereno*", "*não revoltado*", "*não agressivo*".

— *Coitado do menino... ele já tem tantos motivos pra ser revoltado, porque ficar mostrando coisas que vão aumentar isso?*

justificava-me Sheila, uma das professoras entrevistadas na Cidade de Jano, sobre a inadequação de abordar questões relativas a direitos políticos e cidadania.

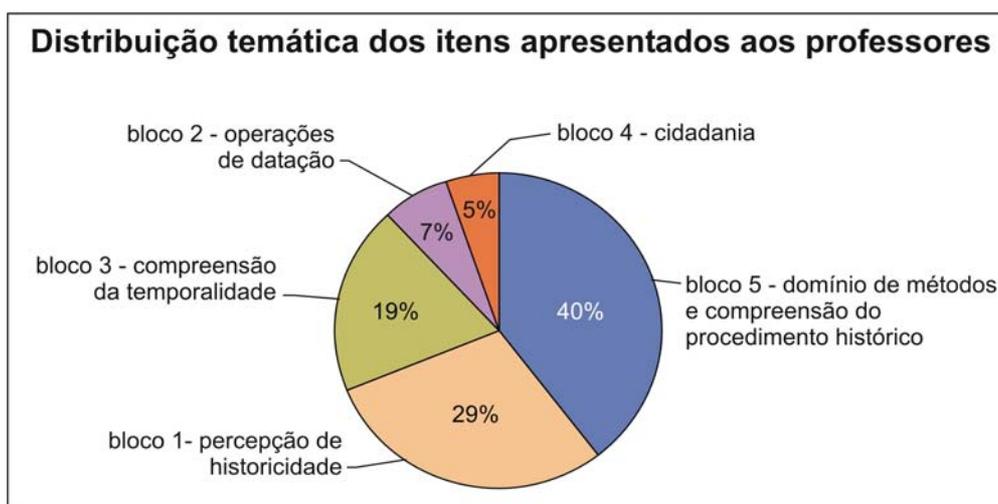
Assim, a vinculação e a subordinação do conteúdo histórico a um conjunto de tradições do saber escolarizado aumentam a vitalidade das rotinas e práticas arraigadas na organização escolar que, de certo modo, respondem à questão da perpetuação da instituição e são consoantes com aquilo que Hanna Arendt (2001) analisou quanto às relações entre educação, escola e tradição. Na verdade, tais rotinas são eficazes para a manutenção de uma relação de equilíbrio entre a instituição e a comunidade, fundamentam o estatuto de uma escola tradicional e rigorosa quanto às suas regras de funcionamento e convivência, de modo coerente e compatível com aquilo que a história da cidade oferece com toda sua densidade. Nesse sentido, assumem um papel importante nas operações de seleção da matéria ensinável.

A questão final que deve ser respondida, como decorrência do conjunto da investigação, é: de que maneira tal cenário interfere na organização dos saberes dos professores no caso da História ensinada, visto que, grosso modo, pudemos identificar inúmeras circunstâncias de similaridades com impactos significativos nas fontes sociais de formação e de organização dos saberes docentes?

Se, por um lado, há, entre as duas instituições escolares, aproximações advindas dos aspectos institucionais e da trajetória histórica da História ensinada que não podem ser desprezadas, por outro, aquilo que caracteriza o discurso dos professores nas duas cidades apresenta sensíveis diferenças. Assim, se não é possível encontrar grandes distinções em relação aos quadros essenciais quanto à importância e tipo de recortes da História ensinada nas duas instituições, quando pensamos nas diferentes configurações que se organizam quanto ao saber docente, as dissonâncias passam a ser mais notáveis e mantêm um padrão de coerência com os cenários apresentados de culturas urbanas.

Planos de cultura e saberes docentes

Para estudar a organização específica do saber histórico entre os professores das duas cidades para além dos elementos vinculados à cultura da escola, foram utilizados os mesmos instrumentos de investigação que compuseram os testes do SIMAVE, porém com um grau maior de seleção - necessária do ponto de vista da operacionalização da pesquisa - e, portanto, com uma restrição quantitativa e qualitativa dos itens. A parte da entrevista voltada para a investigação especificamente destinada a esse fim obedeceu à seguinte organização temática:



A seleção acima tem, por um lado, um componente aleatório, visto que algumas questões de cada bloco foram pinçadas do conjunto maior do teste. Buscou-se

variar o grau de dificuldade dessa seleção apresentada aos entrevistados e, desse modo, foram escolhidas questões fáceis, medianas e difíceis, conforme aquilo que se observou para a composição da escala de proficiência com os resultados finais observados em função do desempenho dos alunos³⁵. Apesar de terem sido selecionadas algumas questões oriundas das provas destinadas à 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, a maior parte das questões apresentadas aos professores foi retirada da prova de 4ª série; portanto, do nível escolar em que atuam e que foi submetida aos seus próprios alunos. Por outro lado, buscou-se selecionar questões que foram formuladas originalmente e excluídas durante os procedimentos de testagem estatística dos itens e que, de certa forma, abordavam temas relevantes para um diagnóstico mais geral a respeito das compreensões comumente difundidas a respeito da História ensinada. Cabe aqui um esclarecimento a esse respeito. Por que um determinado item chega a ser eliminado durante a testagem estatística? Porque, segundo os parâmetros da TRI - Teoria de resposta ao item, metodologia estatística utilizada sistematicamente nos processos de avaliação educacional - um item, para ser considerado qualitativamente bom, deve ter um alto percentual de discriminação da população com altas e baixas habilidades cognitivas. Se um item não discrimina e, em função disso, apresenta um desempenho similar em qualquer faixa, significa que aquele tema e/ou abordagem é respondido(a) genericamente e de modo equilibrado pela população, ou porque se trata de um assunto cujo tratamento significa uma ausência ou porque sua abordagem é de tal modo generalizada, que nos remete às representações comumente difundidas entre a população. Tais representações, portanto, não têm validade, do ponto de vista da avaliação institucional, se considerarmos exclusivamente a teoria de resposta ao item. No entanto, no momento em que um item é excluído sob tal argumento, ele pode vir a nos remeter a questões bastante interessantes e que nos levam, ou aos silêncios e ausências sistemáticos, em termos da abordagem dos conteúdos, ou às concepções tacitamente difundidas. Cabe destacar que, nessa fase de testagem estatística, blocos temáticos inteiros foram deliberadamente excluídos do teste final, em função de um quadro de suposta fragilidade do item, considerando-se a TRI. Esse é o caso, por exemplo, de questões relativas à visão de História e à cidadania que foram, em sua grande maioria, excluídas, por indicarem, genericamente, para a população submetida ao pré-teste, o predomínio de concepções canônicas acerca do objeto histórico. Além disso, nota-se uma

³⁵ Dados disponíveis em MIRANDA, Sonia Regina (org) Boletim Pedagógico de Ciências Humanas. CAED/UFJF, 2002

presença muito significativa de explicações baseadas no senso comum para questões relativas à discussão da cidadania. Assim, verifica-se, por exemplo, que uma parcela significativa dos alunos de faixas cognitivas diferentes responde, indistintamente, às alternativas 'b', 'c' e 'd' no caso do item H04030³⁶, aplicado no pré-teste e excluído do teste final.

Por essa razão, optei por inserir, na abordagem com professores, alguns dos itens que se enquadram nessa circunstância. Esses itens estão descritos, no anexo 3, como "excluídos na fase de pré-teste".

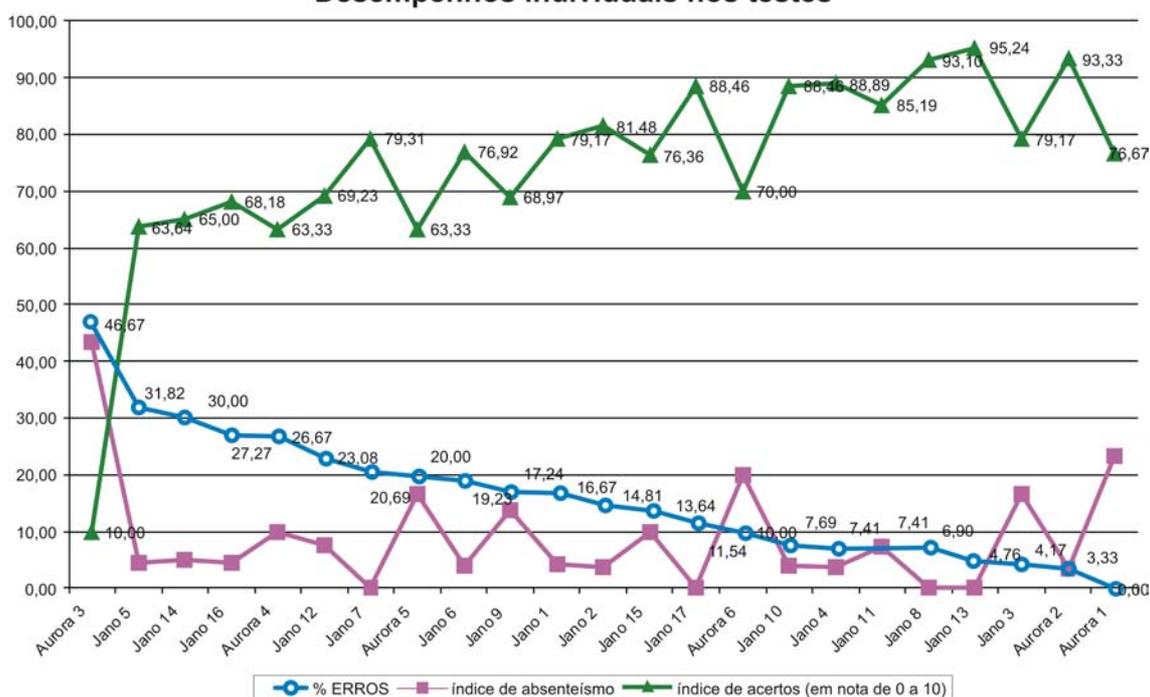
Os professores não receberam os testes para resolução própria e independente. Antes disso, os itens que compuseram os testes foram selecionados e apresentados a cada indivíduo, isoladamente, durante a entrevista, composta por um quadro mais amplo de questões. Nesse sentido, os itens eram objeto de uma discussão, na qual eram propostas reflexões, o entrevistado se posicionava quanto ao tipo de questão, alternativas de respostas, grau de dificuldade, pertinência, dentre outras possibilidades, abertas e variáveis de acordo com as demandas de cada indivíduo. Tal fato acabou por determinar entrevistas com durações muito distintas, algumas com cerca de 2 horas, outras com cerca de 9/10 horas.

Conforme já exposto no capítulo introdutório, o uso da categorização proposta por Lee e Ashby (2000) e Barca (2000) foi assumida como válida para o agrupamento das respostas individuais, estabelecido com base nos seguintes critérios: resposta correta, não-resposta, identificação aproximativa e resposta errada. Tomando-se tais critérios como referência, podemos partir da compreensão dos agrupamentos individuais, sem considerar, em um primeiro momento, os distintos contextos institucionais, o que nos aponta a existência de grandes disparidades internas em cada uma das instituições. Tais disparidades podem ser captadas pelo gráfico abaixo, que apresenta a relação entre erro, acerto e absenteísmo. Os dados estão ordenados por índice decrescente de erro.

³⁶ (H04030) Qual deve ser o procedimento de uma pessoa, no exercício de sua cidadania, quando o prefeito da cidade desvia dinheiro público?

- A) Participar de campanhas públicas pela cassação de seu mandato ou mesmo entrar com processos na justiça para que ele seja processado como criminoso.
- B) Não fazer nada, afinal política é uma coisa chata e só envolve pessoas corruptas.
- C) Aproximar-se dele para tentar ganhar algum dinheiro e um cargo político.
- D) Procurar um emprego na prefeitura ou no comitê de campanha quando ele for candidato à reeleição.

Desempenhos individuais nos testes



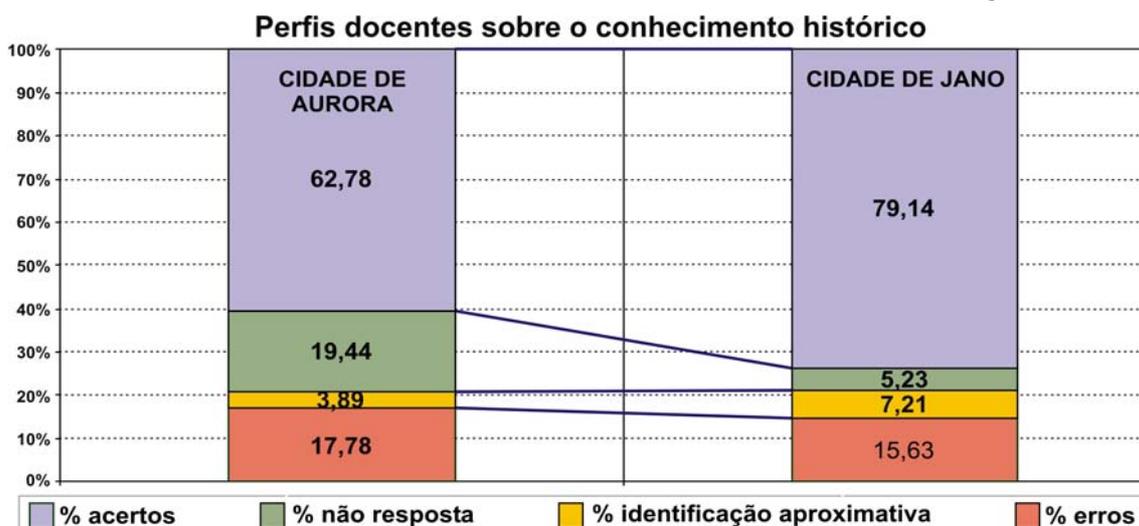
No eixo horizontal, é possível identificar o código de cada indivíduo. Assim, "Cidade de Aurora.3", por exemplo, significa dizer que se trata do indivíduo que recebeu o número seqüencial '3' na escola daquela cidade. Por sua vez, "Cidade de Jano.5" refere-se ao professor que recebeu o número seqüencial '5' na Cidade de Jano. Além da grande diversidade individual, alguns aspectos chamam a atenção em relação às tendências apresentadas neste gráfico.

A escola da Cidade de Aurora apresenta a maior dispersão, isto é, o mais alto índice de erro e o mais alto índice de acerto, o que aponta para um cenário sensivelmente mais complexo do ponto de vista da equidade quanto ao domínio do conteúdo histórico específico por parte dos professores. Além disso, não é possível dizer que, do ponto de vista do desempenho individual *strictu-sensu*, há uma tendência definida, no desempenho dos estudantes, que aponte para a inserção da Cidade de Aurora no patamar crítico e da Cidade de Jano no patamar bem próximo à faixa suficiente. Tanto há desempenhos muito positivos na cidade supostamente atestada como crítica, como há desempenhos muito negativos na cidade supostamente atestada como satisfatória, o que relativiza, sensivelmente - se é que não descarta -, qualquer tentativa formal de apreender o desempenho dos estudantes a partir do conhecimento dos professores. É importante destacar esse fato, porque ele pode, de certo modo, interferir no processo de tomada de decisão e abordagem das escolas, por parte dos gestores, caso se definam políticas públicas a partir do efeito mais nefasto que pode se associar à avaliação educacional: o ranqueamento de instituições. Essa postura freqüente-

mente conduz à classificação discriminatória, que contribui somente para aquilo que Lee Shulman (1997), em um artigo dirigido a técnicos, ministros e secretários de estado de toda a América Latina, destacou como decorrência central das reformas educacionais sustentadas em práticas meramente gerenciais: o alijamento do professor, que, freqüentemente considerado, pelos gestores, um inimigo a ser enfrentado, não se posiciona como um aliado nos processos de transformação da escola e de enfrentamento real do problema da qualidade, da eqüidade e, por consequência, da democracia.

Cabe refletir, portanto, em que medida aspectos distintos dos contextos culturais e escolares podem conferir inteligibilidade aos resultados coletivos.

Em primeiro lugar, é possível identificar uma variabilidade global, embora tênue, no desempenho das duas escolas, se considerarmos a relação genérica erro, acerto, identificação aproximativa e não-resposta. O gráfico abaixo ilustra as tendências mais gerais e aponta um primeiro quadro de diferenças.



Se pensarmos nos dados apresentados nos blocos comparativos entre as duas cidades é possível desprezar a diferença em relação ao percentual de erros e relativizar, sensivelmente, as diferenças em relação ao percentual de acertos, até porque a relação numérica entre os sujeitos das duas instituições é muito desigual e, além disso, enquanto todos os professores da Cidade de Aurora - que apresentou uma estrutura muito mais favorável à pesquisa - responderam a todas as questões do teste, na Cidade de Jano, essa situação foi variável, em virtude do tempo disponível para realizar as entrevistas. No entanto, cabem comentários em relação aos dados sobre as opções pela não-resposta e pela identificação, sobretudo porque essas duas situações demonstraram-se tangíveis e destacadamente distintas durante o processo das entrevistas.

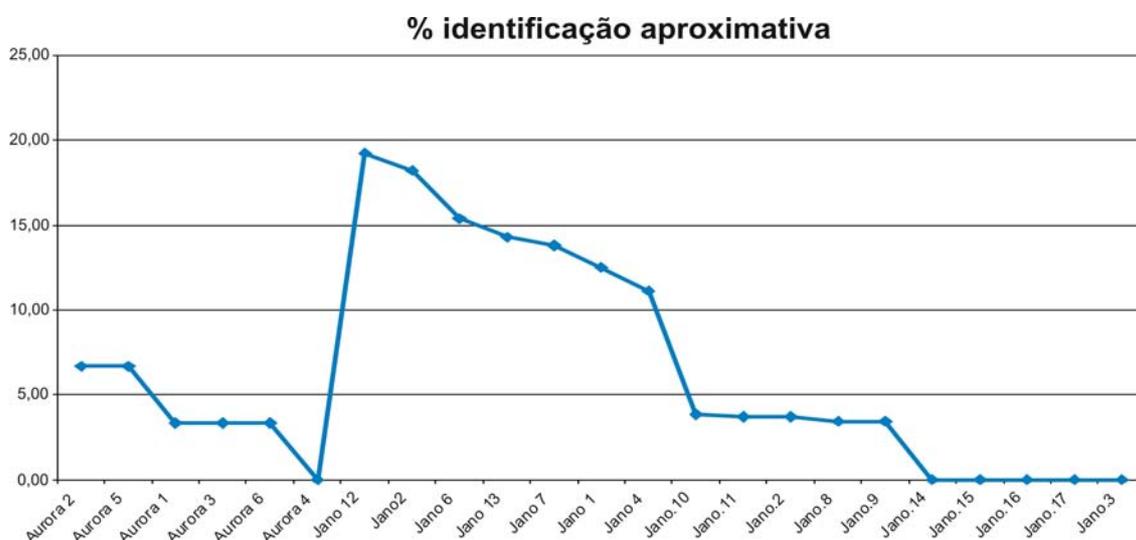
Começemos pelas possibilidades de discussão da questão do absenteísmo. Quando um professor se recusa a responder a uma questão que envolve a apresentação de um conteúdo específico, é possível elencar três possibilidades explicativas para tal postura: (a) ele pode, objetivamente, não saber ou não ter entendido o conteúdo ou a pergunta; (b) essa circunstância pode estar associada à ausência deliberada de qualquer tentativa de entendimento, em uma manifestação explícita de resistência ao evento; e, por último, (c) essa resistência em responder pode se justificar por uma rejeição à validade do conteúdo e nesse caso, portanto, a não-resposta pode se associar à composição dos critérios e/ou estruturas de plausibilidade desse professor e de seus pares. Trata-se, sem dúvida, de uma das "mil maneiras possíveis de jogar/desfazer o jogo do outro e que caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um espaço próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e representações estabelecidas", tal como foram compreendidas por Michel de Certeau (1996). Por inúmeras vezes, Lorena repetiu, durante a entrevista, a mesma idéia:

— *Não vou responder isso. Acho um absurdo isso ser ensinado ou pedido em uma prova... Isso não tem que ser ensinado, é fora da realidade e o que me interessa é a realidade... Isso é o teste aplicado aos alunos? (irritação)... Mas para que isso? O aluno da minha realidade não tem a menor condição de responder e eu também não vou responder.*

Lorena, aquela professora destacada em relação aos modelos paradigmáticos de professores, atua na Cidade de Aurora e não fala sozinha com sua crítica que, associada à postura de absenteísmo, reveste-se do caráter de uma forma cotidiana de resistência, uma estratégia cultural consonante e coerente com aquela realidade particular e equivalente àquilo que nos fora demonstrado por Thompson (1998), em relação à cultura plebéia inglesa no século XVIII, que não pode ser simploriamente entendida como uma forma de cultura "conservadora" simplesmente por sua recorrência a práticas e costumes tradicionais. Sua postura explicita um comportamento que se repete inúmeras vezes com outros entrevistados, nas duas cidades, no tocante à relação entre as estruturas de plausibilidade que caracterizam o processo de seleção dos conteúdos válidos para serem ensinados e a recusa em responder àquilo que foge - ou parece fugir - a esse critério. O que não abre espaço, inclusive, para a discussão a respeito das implicações metodológicas e/ou epistemológicas vinculadas ao tema. Assim, na maior parte dos casos, uma questão é validada, ou não, a partir de seu conteúdo aparente ou explícito e não por aquilo a que ela pode aludir em relação às categorias centrais de agrupamento utilizadas: domínio de métodos e procedimentos, percepção de historicidade, compreensão da temporalidade, operações de datação e cidadania.

Como no caso da Cidade de Aurora a relação empírica e afetiva com a dimensão do tempo passado não deixa de embutir uma situação de ressentimento, descrença e niilismo, um mal estar que conduz à inércia. Assim, a opção pela não-resposta se apresenta, em certa medida, como uma macrooperação de seleção, um critério primário de plausibilidade. Não responder significa recusar aquilo que está sendo proposto como uma forma de compreensão, preliminarmente vista como incompatível e contraditória em relação àquela realidade particular que tem, na recusa ao passado, uma base contemporânea e atual de construção identitária, o que significa dizer que ela não será, necessariamente, permanente. Nesse caso particular, a mudança ou a permanência pode, efetivamente, estar associada ao tipo de política pública a ser implementada no presente e no futuro.

Esse cenário não deixa de se associar às diferenças perceptíveis em relação à conduta que busca um entendimento da questão proposta, ainda que sem êxito completo. Nesses casos, o professor não assume, a priori, uma postura de resistência e de não-resposta. Ao invés disso, busca resolver o item que lhe fora apresentado, mesmo com dúvidas. Dessa forma, as diferenças objetivas em relação à identificação aproximativa, isto é, à resposta deliberada e intencional de dois distratores ou, na maior parte dos casos, de um distrator e uma alternativa correta, também podem ser entendidas em consonância com os contextos institucionais. O gráfico a seguir demonstra, portanto, que há na Cidade de Jano, uma tendência visivelmente mais forte para essa postura. Na Cidade de Aurora, os professores, em geral, tendem a assumir, primariamente, uma postura definida pela resposta ou não-resposta, e, salvo em alguns casos excepcionais, não optam pela busca de respostas possíveis. Observe-se que os sujeitos estão identificados por cidade e número seqüencial, no eixo horizontal e, neste mesmo eixo, agrupados por cidade.



Do mesmo modo, salta aos olhos a postura geral em relação a uma questão fundamental, apresentada, aleatoriamente, durante a análise dos itens, a todos os professores entrevistados: *"por que você acha que uma questão como esta foi colocada numa prova de História"*? Tal questão era, normalmente, incluída nos itens vinculados ao bloco temático '**Domínio de métodos e procedimentos**' e, sem dúvida, engendrou respostas muito ricas e com alto grau de efetividade no sentido de me apontar elementos vinculados aos critérios de plausibilidade dos professores. Na maior parte dos casos, os entrevistados não estabelecia nenhum vínculo direto com o sentido epistemológico da questão e restringia-se a justificativas de ordem estritamente curricular, à exceção de apenas duas professoras da Cidade de Jano, que fizeram esse relacionamento com maior frequência e coerência. Assim, em uma questão relativa à identificação de pontos de vista distintos - como, por exemplo, o item H11018³⁷- a maior parte dos entrevistados destacou que a importância daquela questão em um teste de avaliação residia no estudo relativo aos imigrantes no Brasil.

Foi, no entanto, por intermédio do retorno ao agrupamento temático que originou a composição do teste dos professores que emergiram os detalhes mais significativos em relação às circunstâncias de variabilidade notáveis entre os dois cenários. Quando os desempenhos individuais são alocados pelas categorias analíticas selecionadas e, a partir dessa alocação, são calculados os índices específicos para as instituições, os resultados advindos dessa opera-

37

(H1018MG) Os textos abaixo se referem ao período da imigração italiana para o Brasil.

Documento 1

"Vá para o Brasil, a terra da água pura e clarinha. Do clima excelente. Da vegetação mais verde. Vá para o Brasil, onde você ganhará um lote de terra, além de casa e comida gratuita durante os primeiros dias."

Texto do cartaz de propaganda feita pelo governo brasileiro na Itália- século XIX.

Documento 2

"Distantes vinte ou trinta quilômetros do povoado mais próximo de suas casas, sem dinheiro para médicos e remédios, pouco restava aos colonos (...) Mesmo que os imigrantes quisessem se socorrer dos médicos, isso era praticamente impossível (...) o preço de uma consulta equivalia ao que se ganhava em um ano com a colheita."

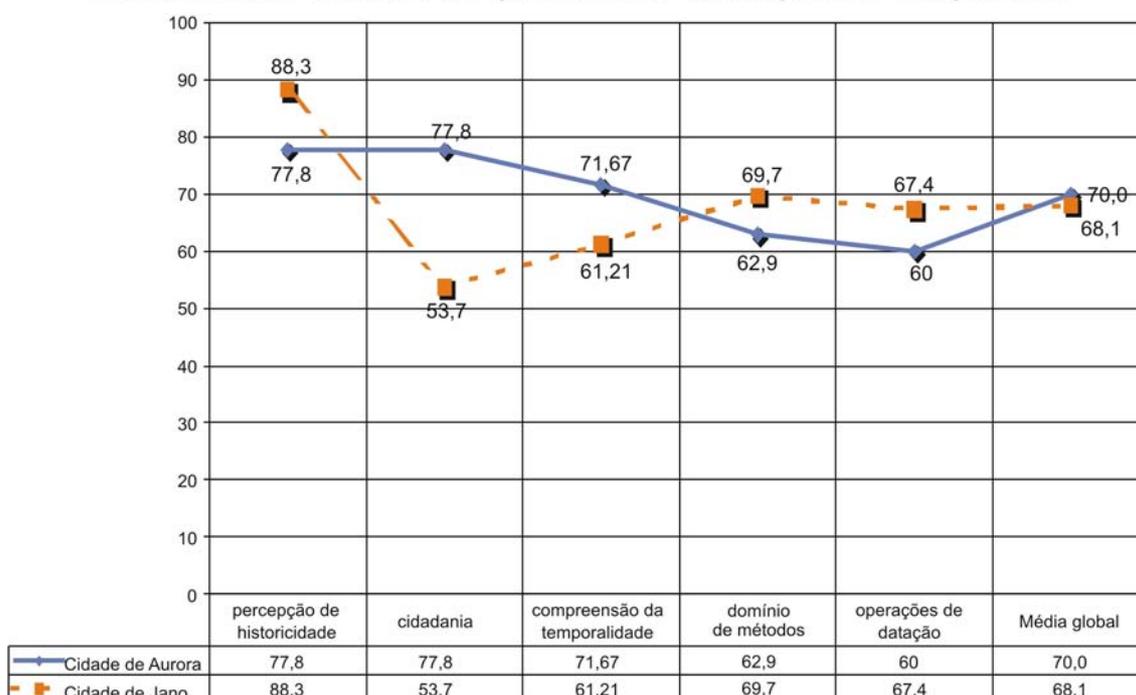
Trecho do livro História da vida privada no Brasil. P. 267/268. Editora Companhia das Letras.

Os textos retratam:

- a) a contribuição do povo italiano na formação da cultura brasileira.
- b) Diferentes pontos de vista sobre as condições de imigração italiana no Brasil (gabarito)
- c) As difíceis condições de vida dos imigrantes italianos no Brasil
- d) A facilidade de os imigrantes começarem uma nova vida no Brasil
- e) Os problemas de saúde típicos do início do século passado.

ção nos fornecem pistas para pensar a natureza dessa variabilidade e sedimentam a hipótese central que norteou a investigação, isto é, a idéia de que diferentes contextos de memória urbana, associados à apropriação que as unidades escolares fazem dos aspectos da memória local, interferem no desempenho das instituições e na configuração dos elementos constitutivos do conhecimento histórico do professor. Observemos, para tanto, o gráfico abaixo, com a indicação de algumas tendências e regularidades nesse cenário de variabilidade:

Conhecimento histórico dos professores- desempenhos comparados



Se começarmos pela média global, voltamos ao que fora exposto anteriormente em relação aos aspectos qualitativos desse desempenho: as dissonâncias entre as duas instituições são muito relativas, quase desprezíveis. Não é possível identificar quadros antagônicos do ponto de vista do domínio de conhecimentos e de uma competência presumida dos profissionais das duas instituições. Por isso, há que se buscar razões para o desempenho diferencial dos alunos em algum ponto além da qualificação docente. Não há uma relação direta entre os resultados dos estudantes e os dos professores, tampouco uma derivação daqueles em relação a esses últimos.

No entanto, se observarmos o movimento tendencial das linhas que representam as duas instituições, podem emergir elementos compreensivos muito interessantes e que merecem uma reflexão final. Em primeiro lugar, é possível identificar, no conjunto, um quadro de fragilidade compreensiva sobre cate-

gorias importantes para a formação do pensamento histórico envolvidas diretamente na abordagem do saber histórico na escola, particularmente no que diz respeito à discussão da temporalidade, ao domínio de métodos e a operações de datação. Esse fato aponta elementos que podem, certamente, ser vinculados às discussões relativas à formação do professor em uma dimensão mais específica.

Além disso, comparativamente, o impacto maior do desempenho positivo da Cidade de Jano - que se destaca nos resultados dos testes gerais aplicados para os alunos - refere-se ao quesito '**percepção de historicidade**', o que não deixa de estar associado à circunstância de vitalidade dos aspectos relativos à memória local e às marcas do passado materializadas no espaço urbano e no prédio escolar, ao contrário do quadro verificado na Cidade de Aurora. Em contrapartida, embora a Cidade de Aurora não apresente uma média baixa, do ponto de vista quantitativo, nesse primeiro quesito, seu desempenho é notadamente inferior ao verificado pela instituição da Cidade de Jano. Essa mesma tendência observada na Cidade de Jano se mantém, apesar do sensível decréscimo, nos quesitos vinculados a '**domínio de métodos**' e '**operações de datação**', o que confirma o padrão de coerência em relação ao cenário de força identitária da memória local.

No entanto, quando a questão passa a envolver a discussão relativa à diversidade cultural, embutida no quesito '**compreensão da temporalidade**', e a discussão sobre '**cidadania**', direitos e ação política, a relação se inverte de modo significativo e o resultado quantitativo observado na escola da Cidade de Jano é apenas regular e indica um cenário efetivo de ausência de domínio das questões relativas a essas categorias centrais. Em contrapartida, os resultados perceptíveis na escola da Cidade de Aurora, particularmente no quesito cidadania, são qualitativamente distintos, se considerarmos que a diferença entre as médias quantitativas nos permite falar, nesse caso, em uma circunstância de maior empatia quanto a essa temática. Cabe esclarecer aqui que, os itens relativos à questão de cidadania e direitos foram os que apresentaram, na Cidade de Jano, o maior grau de absenteísmo, sob a alegação, freqüente e regular, de que

— *Não devemos fomentar a discórdia e a revolta entre os alunos. Por esta razão acho que não temos que ensinar essas coisas e não vou responder".*

Trata-se, portanto, de um aspecto associado à visão de mundo do professor, que é compatível e coerente, de modo especial, com aquela cultura escolar em

particular, com suas rotinas, rituais e simbologias. Isso não deixa de se vincular a uma circunstância preocupante de educação para o imobilismo e para a resignação, em direção àquilo que Michael Apple (2003) tem analisado sobre os perigos do crescimento do conservadorismo por intermédio da ação escolar e do aumento da vitalidade, nos tempos atuais, dos *habitus* historicamente enraizados na escola. Nesse cenário, não é casual o fato de que a oração ritualizada, todos os dias, nesse espaço escolar se apresente como um mecanismo de contenção dos males que afligem a nação e de apagamento das diferenças. Assim, essa prática tornada cotidiana tem, sem dúvida, mais a dizer quanto a um tipo definido de consciência histórica, próxima àquela postura assumida por Marc Ferro (s.d) sobre o caráter domesticador das histórias que nos são ensinadas quando crianças, do que em relação a perspectivas que possam envolver a discussão da consciência histórica em uma dimensão de positividade e constituição dos processos identitários.

Considerações finais

"A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço".

Jorge Larrosa

Pesquisar é viajar. Viajar é interromper o fluxo contínuo da vida e fazer uma pausa para olhar e sentir de outro modo, sob uma outra lógica temporal. Ao iniciarmos um percurso de pesquisa nem sempre sabemos, com precisão, onde vamos chegar talvez porque, como já dissera o poeta, viver não é preciso. Por certo nós, pesquisadores, sempre nos munimos com instrumentos capazes de controlar os caminhos e nos direcionar para o ponto previsto de chegada, mas aquilo que se vincula à vida real de sujeitos em carne e osso - pesquisadores e pesquisados - interpõem limites à hegemonia desses instrumentos e, por isso, sempre é possível ensejar novos percursos de viagem pelos mesmos lugares dantes navegados, porém, sob novos olhares ou mesmo novos instrumentos de controle da viagem. Estou convencida de que é nessa ambigüidade, inerente ao ato de pesquisar, que reside maior sedução da atividade investigativa. Organizada sob a vida e a partir dela, uma pesquisa é sempre capaz de associar a imprecisão do viver e a precisão da navegação e, com isso, sempre se projetarão, continuamente, novos planos de viagem para ir tocando em frente e continuar tentando ver as coisas de modo diferente.

Contudo, qualquer viagem faz com que, como nos apontara Larrosa, "algo nos toque" e, em função disso, nos *'ex-ponha'* em função da *ex-experiência* advinda dessa exposição e desse toque. Exatamente por isso, nos transforma em sujeitos efetivos de um novo tipo de saber, não proveniente somente daquilo que assistimos acontecer ou que somos informados, mas do reprocessamento de idéias, ações e pensamentos que ocorre em cada um de nós quando passamos por situações que nos projetam experiências.

Uma viagem - ou percurso de pesquisa - tem sempre um ponto de partida, em boa parte dos casos associado a tramas mais densas, vinculadas a trajetórias e viagens anteriores que projetam estranhamentos, inquietudes, questões a esclarecer. Em meu caso, conforme exposto no início do trabalho, minha lista de inquietudes esteve associada à compreensão relativa aos saberes dos professores das séries iniciais a respeito da História, disciplina que por vezes pode lhes parecer bastante familiar pelos elos com a Memória, mas que, na realidade, tende a ser mais estranha e incomum do que pode parecer à primeira vista. Cabia pensar nos elementos que estruturam os discursos do professor a respeito da História a ser ensinada, seus critérios de plausibilidade e suas operações de seleção. Tais elementos, inevitavelmente vinculados a circunstâncias de variabilidade permeadas pela cultura, acabariam por me conduzir a uma investigação relativa aos universos culturais urbanos e às organizações institucionais sob os quais se organiza o conhecimento histórico do professor. Assim, se a utilização das categorias de conhecimento e cultura escolar assumiram o lugar de roteiro de viagem mais geral, a idéia de configuração e as possibilidades investigativas derivadas da obra de Norbert Elias se projetaram como instrumentos de navegação particulares. Nesse sentido, cabia-me avançar na compreensão de que o conhecimento escolar é criativo, dissonante e peculiar em face das matrizes disciplinares de referência e, nesse sentido possui uma identidade própria que deve ser objeto de problematização e investigação. Por outro lado, eu não teria a possibilidade de cumprir bem esse roteiro mais geral a não ser a partir da inserção do saber dos indivíduos em um universo maior, capaz de conferir inteligibilidade tanto àquilo que é geral e recorrente, como àquilo que é dissonante e marginal.

A escolha dos lugares específicos que se tornam os palcos de uma viagem - ou, nesse caso, instituições escolares investigadas - se dá sempre a partir de instrumentos que nos fornecem informações que, em geral, nos deixa curiosos. Nos casos em questão, as escolas localizadas em cidades diferentes emergiram da curiosidade gerada por percurso simultâneo de pesquisa: o programa de avaliação educacional implantado no

estado de Minas Gerais. A discrepância entre bom e mau desempenho, iluminada por aquelas estatísticas gerais era algo que merecia ser mais bem avaliado e relativizado em seu sentido explicativo e com forte - e, por vezes cruel - potencial definidor de políticas públicas.

Antes de uma viagem temos idéias acerca das paisagens que encontraremos pelo caminho, mas as paisagens reais que registramos com nossos olhares fotográficos nem sempre são exatamente iguais àquilo que imaginamos à priori e, por vezes, tais paisagens fazem nos enveredar por viagens secundárias tão ou mais interessantes do que as idéias que se apresentavam no roteiro original. No caso dessa pesquisa, a exploração dos lugares conduziu-me a um cenário especialmente rico envolvendo a relação entre cultura urbana, conhecimento e Memória. Disso resultou a compreensão de que a relação com a Memória - e conseqüentemente com o esquecimento - age como um elemento mediador importante no processo de constituição dos saberes docentes acerca da História.

Creio que neste momento final é possível sistematizar alguns aspectos gerais decorrentes desse percurso de viagem e, nesse sentido, sintetizar as questões que emergiram do conjunto da investigação.

É possível dizer, em primeiro lugar, que a História ensinada nas séries iniciais reveste-se, essencialmente, de aspectos relativos à Memória. Vincula-se, sobretudo, a elementos de uma tradição curricular que esteve na esteira da institucionalização e desenvolvimento histórico desta disciplina de modo particular, bem como de aspectos relativos à construção da identidade local. Nesse sentido, diferentes configurações relativas à relação com essa memória local repercutem nas práticas pedagógicas e na configuração dos conhecimentos históricos dos professores. Contudo, essa dimensão local não é, por si só, suficientemente forte para definir sozinha os elementos constitutivos do conhecimento histórico do professor que remontam aos aspectos relativos à história da disciplina e ao tipo de recorte e informação histórica recebida em sua fase de formação pré-profissional, isto é, à sua vida enquanto aluno.

Diferentes cenários de relação com a memória repercutem em diferentes formas de estruturação de práticas escolares e *culturas da escola*, considerando-se a acepção diferenciadora de Jean Claude Forquin. Por sua vez, diferentes configurações em termos de práticas escolares postas em cenários urbanos definidos, cuja relação global com a memória é opositiva, geram macro-critérios de plausibilidade distintos porque também correspondem a lógicas distintas no tocante à relação com a Memória.

Portanto, a especificidade do lugar e os elos com a memória local podem funcionar como elementos mediadores do saber do professor e da valoração que ele faz do conhecimento histórico e, nesse sentido, é possível circunscrever tal conhecimento entre o *habitus*, derivado da prática escolar e da história da disciplina, e os contextos culturais locais.

Quando pensamos no elemento que tangenciou essa pesquisa - um programa institucional de avaliação educacional - verificamos que as razões que justificam o bom e o mau desempenho escolar por parte dos estudantes em relação à disciplina História de modo específico não podem ser derivadas diretamente do desempenho docente e devem ser buscadas também em aspectos que transcendem a unidade escolar. No entanto, ainda que se possa avançar em pesquisas a respeito das relações entre avaliação educacional e cognição em História, fortalecendo a compreensão necessária a respeito das relações entre cultura, escola e configurações familiares, tal como a pesquisa desenvolvida por Bernard Lahire, o contexto cultural mais global relativo à memória não pode ser minimizado nesta compreensão.

Quadros opositivos sob o ponto de vista de desempenho discente em cenários de avaliação educacional devem ser relativizados no tocante aos seus significados reais quanto à natureza do saber histórico escolar. No caso particular das instituições enfocadas por esta pesquisa, tanto a escola que se situa na chamada faixa crítica quanto aquela que está próxima a uma faixa satisfatória abordam a história sob o signo de uma tradição cronológica, linear e heroizante. No entanto, se no primeiro caso essa tradição está fundada em raízes culturais que lhe dão substrato e, portanto, convergem com os elementos culturais instituídos e reproduzidos pelo espaço escolar e pela memória histórica do lugar, no segundo caso, essa tradição não possui nenhum lastro com a memória do lugar, que é desprezada pela instituição escolar enquanto um recorte de saber lícito e válido.

Quando voltamos de uma viagem, normalmente planejamos novas viagens e começamos a imaginar novos percursos possíveis. Nesse sentido, todo ponto de chegada é apenas contingente visto que ele relaciona-se ao movimento que já é passado, mas enseja perspectivas de futuro e, portanto, novas viagens.

Em meu caso particular, duas questões especiais projetaram-se como suficientemente fortes no sentido de virem a se constituir em novos planos e percursos: a questão local e a ação marginal, ou dissonante, em uma determinada estrutura educacional.

Olhemos, em primeiro lugar, o problema do localismo. Por um lado, quando pensamos na discussão que cotidianamente aflora junto a professores em processos de formação continuada - experiência que me é peculiar e referente em meu trabalho como professora de Didática e Prática de Ensino de História - o dilema relativo ao que ensinar em História assume-se como um dos mais recorrentes. Por outro lado, quando transpomos nossa reflexão a respeito desses recortes, dentro dos quais a História regional e o estudo do local são sempre valorizados, para questões mais gerais baseadas em problemas propostos por alguns teóricos da modernidade contemporânea - tais como Andréas Huyssen, Zygmunt Bauman e Antony Giddens - a discussão sobre o recorte local nas novas conformações da modernidade nos conduz à necessidade de discutir o problema da identidade e a necessidade de transposição do plano de referência local para a ampliação do universo de pensamento do indivíduo, a partir do qual se organizam os saberes e suas visões de mundo. Assim, se à primeira vista um projeto político pedagógico comprometido com a valorização da cultura e memória locais se apresenta com maiores potencialidades face àquele marcado pela presença de quadros de amnésia voluntária, por outro lado, se encerrado em seus próprios limites espaciais essa cultura e essa memória podem converter-se em ferramentas de desmobilização e comprometedoras dessa mesma identidade.

Em segundo lugar, quando pensada a partir de um enfoque que valoriza a dimensão societária na constituição das bases de valores do indivíduo, e, portanto a partir da idéia de configuração, a questão do comportamento marginal e das possibilidades de subversão da ordem precisa ser mais bem pensada. Afinal de contas porque, em uma determinada instituição escolar, aquele sujeito que possui um pensamento dissonante em relação ao conjunto e com plenas condições epistemológicas de enveredar por saltos qualitativos em relação aos conteúdos a serem ensinados não consegue se impor frente ao coletivo e reproduz aquilo que, em sua visão e seu discurso, não é o mais adequado? Nesse caso, que diferença faz, em seu trabalho cotidiano, os elementos que derivam de um outro tipo de consciência e lógica explicativa?

Ambos são, com certeza, planos de viagem tentadores. Mas isso será uma outra história, uma viagem, minha ou de quem mais se sentir tentado. Fica aqui, portanto, o convite...

Bibliografia

1. ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org). O saber histórico na sala de aula. São Paulo, Contexto, 1998.
2. AGUILAR, Luiz. O Estado desertor. Campinas, Tese de doutoramento, 1994, Unicamp.
3. ALMEIDA, Milton José de. Cinema, arte da memória. Campinas, Autores Associados, 1999.
4. ALVES, Nilda. O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.
5. ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stela & NAXARA, Márcia (orgs.) memória e (res)sentimento. Campinas, UNICAMP, 2001.
6. APPLE, Michael. Educando à direita. São Paulo, Cortez, 2003.
7. _____ & TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria e Educação*. (4): 2-73, 1991.
8. ARAÚJO, Helena Maria Marques. Tempo Rei - A noção de tempo em adolescentes de 10 a 14 anos: implicações para o ensino de História. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, PUC, 1998.
9. ARENDT, Hanna. Entre o passado e o futuro. 5.ed. São Paulo, Perspectiva, 2001.
10. ARÓSTEGUI, Julio. La investigación histórica: teoría y método. Barcelona, Crítica, 1995.
11. AUGUSTOWSKY, Gabriela. Qué dicen las paredes. *El monitor de la educación - Revista del Ministerio de Educación de La Nación*. Buenos Aires, Año 2. nº 4. nov. 2001.
12. BAKHURST, David. Memoria, identidad y psicología. In: ROSA, Alberto et alii. *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
13. BARCA, Isabel. O pensamento Histórico dos jovens. Braga, Universidade do Minho, 2000.
14. BAUMAN, Zygmunt. Globalização, as conseqüências humanas. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.
15. _____. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001..
16. BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. Obras escolhidas. São Paulo, Brasiliense, 1987. (a)

17. _____. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. Obras escolhidas. São Paulo, 1987. (b)
18. _____. O narrador. In: _____. Obras escolhidas. São Paulo, 1987. (c)
19. _____. Sobre o conceito da História. In: _____. Obras escolhidas. São Paulo, 1987. (d)
20. _____. Paris, capital do século XIX. In: KOTHE, Flávio (org). Walter Benjamin. São Paulo, Ática, 1991 (Grandes cientistas sociais, 50)
21. BENITO, Agustín. Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos. Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.
22. BERMANN, Marshal. Tudo que é sólido desmancha no ar. São Paulo, Companhia das Letras, 1986.
23. BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. Revista Brasileira de História. São Paulo, V.9, nº 19. Fev. 1990.
24. BERRIO, Julio Ruiz (org.) La cultura escolar de Europa - Tendencias históricas emergentes. Barcelona, Biblioteca Nueva, 2000.
25. BITTENCOURT, Circe (org). O saber histórico na sala de aula. São Paulo, Contexto, 1998.
26. BLOCH, Marc. Introdução à História. Lisboa, Europa-América, 1997. Edição revista e ampliada por Etienne Bloch.
27. BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor científico. In: _____. Passados recompostos. Rio de Janeiro, UFRJ/FGV, 1998.
28. BOSCHI, Caio César. Os históricos compromissos mineiros. Acervo. Rio de Janeiro, v. 1, 1: 61-82, jan.- jun.1986.
29. BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto. Tempo e história. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
30. BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.
31. BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988.
32. BOUTIER, Jean & JULIA, Dominique. Em que pensam os historiadores. In: _____. Passados recompostos. Rio de Janeiro, UFRJ/FGV, 1998.
33. BRUTER, Annie. L' Histoire enseignée au grand siècle- naissance d' une pédagogie. Paris, Belin, 1997.
34. BURKE, Peter. A escrita da História. São Paulo, UNESP, 1992.

35. _____. As variedades da História cultural. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2000.
36. CALVINO, Ítalo. As cidades invisíveis. São Paulo, Cia das Letras, 1990.
37. CANDAU, Vera. (org) Reinventar a escola. Petrópolis, Vozes, 2000.
38. _____. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. Educação & Sociedade. Ano XXIII, no. 79, agosto 2002.
39. CAPELATO, Maria Helena R. Multidões em cena: propaganda política no varguismo e peronismo. São Paulo, Papirus, 1998
40. CARDOSO, Ciro & BRIGNOLI, Héctor Perez. Os métodos da História. Rio de Janeiro, Graal, 1981.
41. CARDOSO, Ciro. Uma introdução à História. São Paulo, Brasiliense, 1981.
42. _____. Ensaio racionalistas. Rio de Janeiro, Campus, 1988.
43. _____. História e paradigmas rivais. In: _____ & VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História. Rio de Janeiro, Campus, 1997.
44. CARR, Edward. Que é História. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
45. CARRETERO, Mario. Construir e ensinar as ciências sociais e a História. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
46. CARVALHO, Maria Alice Rezende de. Cultura política, capital social e a questão do déficit democrático no Brasil. In: VIANNA, Luiz Werneck. A democracia e os três poderes no Brasil. Belo Horizonte/Rio de Janeiro, UFMG/IUPERJ, 2002.
47. CERRI, Luiz Fernando. Ensino de História e nação na propaganda do milagre econômico - Brasil- 1969/1973. Campinas, UNICAMP, 2000. (Tese de Doutorado)
48. _____. Ensino de História e cidadania no regime militar: características e um caso característico. In: _____. (org) O ensino de História e a ditadura militar. Curitiba, Aos Quatro Ventos, 2003.
49. CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. História, novos problemas. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
50. _____. A cultura no plural. Campinas, Papirus, 1995.
51. _____. A invenção do cotidiano. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1996.
52. _____. A escrita da História. 2.ed. São Paulo, Forense Universitária, 2001.
53. CHARTIER, Roger. A História cultural entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand Brasil, 1990.

54. _____. À beira da Falésia: A História entre certezas e inquietudes. Porto Alegre, UFRGS, 2002.
55. CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 1990: 177- 229.
56. CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica- del saber sabio ao saber enseñado. Buenos Aires, Aique, 1991.
57. CHESNEAUX, Jean. Devemos fazer tabula rasa do passado? São Paulo, Ática, 1995.
58. CLAVAL, Paul. Espaço e poder. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1979.
59. COOPER, Hilary. The teaching of History in primary schools. London, David Fulton Publishers, 1994.
60. CONNERTON, Paul. Como as sociedades recordam. 2.ed. Oeiras, Celta, 1999.
61. CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo, Cortez, 2002.
62. COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____ (org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
63. D´ALESSIO, Márcia Mansour (org). Reflexões sobre o saber histórico. São Paulo, UNESP, 1998.
64. DECCA, Edgar Salvadori de. memória e cidadania. In: SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Cultura. O direito à memória. DPH, 1992.
65. DIEHL, Astor. Cultura historiográfica: memória, identidade e representação. Bauru. Edusc, 2002
66. DOSSE, François. A História em migalhas. São Paulo, Ensaio, 1992.
67. _____. A História à prova do tempo. São Paulo, UNESP, 2001.
68. DUTRA, Soraia Freitas. As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica. Dissertação de mestrado, Belo Horizonte, UFMG, 2003.
69. ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 1994.
70. _____. O processo civilizador. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994 (b).
71. _____. Mozart - Sociologia de um gênio. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 1995.
72. _____. Sobre o tempo. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 1998.
73. _____. Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 2000.

74. _____. Norbert Elias por ele mesmo. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.
75. ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. (4), 1991.
76. ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. Profissão professor. 2. ed. Porto Editora, 1995.
77. _____. O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, EDUSC, 1999.
78. FELGUEIRAS, Margarida Louro. Pensar a História, repensar seu ensino. Porto, Porto Editora, 1994.
79. FENELON, Dea. A questão dos Estudos Sociais. In: ZAMBONI, Ernesta. (org.) A prática de ensino de História. São Paulo, Cortez, 1985.
80. FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. Ver a cidade. São Paulo, Nobel, 1988.
81. FERRO, Marc. Falsificações da História. Lisboa, Europa-América, [s.d]
82. FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. nº 10, jan/abr.1999.
83. FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História ensinada. Campinas, Papirus, 1993.
84. _____. Ser professor no Brasil. Campinas, Papirus, 1997.
85. _____. O ensino de História e a construção da cidadania. In: SEFFNER, Fernando & BALDISSERA, José Alberto. Qual História? Qual ensino? Qual cidadania? São Leopoldo, UNISINOS, 1997.
86. _____. Didática e prática de ensino de História. Campinas, Papirus, 2003.
87. FONSECA, Thais Nívea. "Ver para compreender": arte, livro didático e história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro & FONSECA, Thais Nívia de Lima. (orgs). Inaugurando a História e construindo a nação- discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
88. FONTANA, Josep. História: análise do passado e projeto social. São Paulo, EDUSC, 1998.
89. FOULCAUT, Michel. A microfísica do poder. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
90. FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artmed, 1993.
91. _____. Evoluções recentes do debate sobre a escola, a cultura e as desigualdades na França. In: FRANCO, Creso. (org.) Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre, Artmed, 2001.

92. FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.
93. FRANCO, Creso e BONAMINO, Alicia. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da Educação no Brasil. In: FRANCO, Creso. (org.) Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre, Artmed, 2002.
94. FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, Papirus, 1995.
95. FRUTOS, Julio et alii. Enseñar Historia - nuevas propuestas. Mexico, Fontamara, [s.d]
96. FURET, François. A oficina da História. Lisboa, Gradiva, [s.d]
97. GABRIEL, Carmem Teresa. O conceito de história ensinada: entre a razão pedagógica e a razão histórica. In: CANDAU, Vera. (org) Reinventar a escola. Petrópolis, Vozes, 2000.
98. GAGNEBIN, Jeane Marie. Walter Benjamin: os cacos da História. São Paulo, Brasiliense, 1982.
99. _____. Walter Benjamin ou a História aberta. In: Obras Escolhidas. Vol.1. São Paulo, Brasiliense, 1987.
100. GALZERANI, Maria Carolina Boverio. O almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880. UNICAMP, Tese de doutorado IFCH, 1998.
101. GAUTHIER, Clermond et alii. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, UNIJUÍ, 1998.
102. GIDDENS, Anthony. As conseqüências da modernidade. São Paulo, UNESP, 1991.
103. GILBERT, Rob. Cidadania, educação e pós-modernidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio. Territórios contestados. Petrópolis, Vozes, 1995.
104. GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. Profissão professor. 2. ed. Porto Editora, 1995 (a).
105. _____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antônio Flávio. Territórios contestados. Petrópolis, Vozes, 1995 (b).
106. _____. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.
107. GIOLITTO, Pierre. L'enseignement de l'histoire aujourd'hui. Paris,

Armand Colin, 1986.

108. GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

109. GOLDSTEIN, Harvey. Modelos de realidade: novas abordagens para a compreensão de processos educacionais. In: FRANCO, Creso. (org.) Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre, Artmed, 2002.

110. GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como "patrimônio sócio-cultural". In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel. Ensino de História, conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003.

111. GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. Vidas de professores. 2.ed. Porto Editora, 1995.

112. _____. A construção social do currículo. Lisboa, Educa, 1997.

113. _____. Currículo, teoria e História. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

114. HALBAWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo, Vértice, 1990.

115. HEINICH, Nathalie. A sociologia de Norbert Elias. Bauru, Edusc, 2001.

116. HELLER, Agnes. Uma teoria da História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

117. HOBBSAWM, Eric . A era dos impérios. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

118. _____. A era dos extremos. 2.ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

119. _____. Sobre a História. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

120. _____ & RANGER, Terence. A invenção das tradições. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

121. HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. Vidas de professores. 2.ed. Porto, 1995.

122. HUYSSSEN, Andreas. Seduzidos pela memória. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2000.

123. JAPIASSU, Hilton. Nascimento e morte das ciências humanas. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.

124. JEDLOWSKI, Paolo. memórias. Temas e problemas da sociologia da memória no século XX. Pró-Posições. V. 14, n.1 (40), jan/abr. 2003.

125. JENKINS, Keith. A História repensada. São Paulo, Contexto, 2001.

126. KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: algumas questões éticas relativas à prática de pesquisa com crianças. In: MONTEIRO, Roberto et alii. Crianças e adolescentes em perspectivas - a ótica das abordagens qualitativas. Juiz de Fora, FEME, 2002.
127. KOTHE, Flávio. Introdução. In: Walter Benjamin. São Paulo, Ática, 1991 (Grandes cientistas sociais, 50)
128. KÜHN, Thomas. Estrutura das revoluções científicas. 2ed. São Paulo, Perspectiva, 1982.
129. LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares- As razões do improvável. São Paulo, Ática, 1997.
130. LARROSSA, Jorge. A pedagogia profana. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
131. LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas. Revista Brasileira de História, Vol. 19, n. 38. 1999.
132. LEE, Peter & ASHBY, Rosalyn. Progression in Historical Understanding among students ages 7-14. In: In: STEARNS, Peter et alii. Knowing, Teaching and learning History. New York, New York University Press, 2000.
133. LE GOFF, Jacques. História e memória. 3.ed. Campinas, Unicamp, 1994.
134. _____. As mentalidades: uma história ambígua. In: _____ & NORÁ, Pierre. História, novos objetos. 4. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1995.
135. _____. Prefácio à nova edição de "Introdução à História" ampliada e revista por Etienne Bloch. In: BLOCH, Marc. Introdução à História. Lisboa, Europa-América, 1997.
136. LEVI, Giovanni. Sobre a Micro-história. In: BURKE, Peter. A escrita da História. São Paulo, UNESP, 1992
137. LIBÂNIO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria. Didática, currículos e saberes escolares. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
138. LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. São Paulo, (17) nov. 1998.
139. _____. Dilemmas and Delights of Learning History. In: STEARNS, Peter et alii. Knowing, Teaching and learning History. New York, New York University Press, 2000.
140. LYOTARD, Jean François. A condição pós-moderna. Rio de Janeiro, José Olympio, 1998.
141. LOWY, Michel. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen.

São Paulo, Busca Vida, 1987.

142. _____. Romantismo e messianismo: ensaios sobre Lucaks e Benjamin. São Paulo, Perspectiva, 1990.

143. LYOTARD, Jean François. A condição pós-moderna. Rio de Janeiro, José Olympio, 1998.

144. MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez, 1989.

145. MARX, Karl. Formações econômicas pré-capitalistas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

146. MARQUES, Waldemar. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. Avaliação. Ano 2-3(5)- set. 1997

147. MONIOT, Henri. Didactique de L' Histoire. Paris, Nathan, 1993.

148. MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História entre saberes e práticas. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, PUC, 2002.

149. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Ago. 2002.

150. MORIN, Edgard. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2000.

151. NADAI, Elza & BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.) O ensino de História e a criação do fato. 7. ed. São Paulo, Contexto, 1997.

152. NERHOT, Patrick. No princípio era o direito. In: BOUTIER, Jean & JULIA, Dominique. Passados Recompuestos. Rio de Janeiro, UFRJ/FGV, 1998.

153. NORA, Pierre. Entre mémoire et Histoire. La problematique des lieux. In: _____. Lieux de mémoire. Paris, Gallimard, 1997.

154. _____. L' "Histoire de France" de Lavissee. In: _____. Lieux de mémoire. Paris, Gallimard, 1997.

155. NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinar, dir-te-ei quem és e vice-e-versa. In: FAZENDA, Ivani. (org) Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo, Cortez, 1992.

156. NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. Vidas de professores. 2.ed. Porto Editora, 1995.

157. _____. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (org.) Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

158. NUNES, Clarice. (Des) Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane et alii. 500 anos de educação no Brasil. 2.ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
159. OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi De & ZAMBONI, Ernesta. Quanto tempo o tempo tem. Campinas, Alínea, 2003.
160. ORTIGÃO, Maria Isabel & SZTAJN, Paola. Dilemas para avaliação: o caso dos conjuntos no ensino da matemática. In: FRANCO, Creso. (org.) Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre, Artmed, 2002.
161. ORTIZ, Renato. Cultura e modernidade. São Paulo, Brasiliense, 1991.
162. PAOLI, Maria Célia. memória, História e cidadania: o direito ao passado. In: SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Cultura. O direito à memória. DPH, 1992.
163. PEREIRA, Edimilson de Almeida & GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. O mundo encaixado: significação da cultura popular. Belo Horizonte, Mazza, 1992.
164. _____. Do presépio à balança: representações sociais da vida religiosa. Belo Horizonte, Mazza, 1995.
165. _____. Arturos: negras raízes mineiras. Belo Horizonte, Mazza, 2000.
166. _____. Flor do não esquecimento: cultura popular e processos de transformação. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
167. _____. Ouro Preto da Palavra. Belo Horizonte, PUC Minas, 2003.
168. PEREIRA, Edmilson. A Palavra e o Mundo. Revista da Comissão Mineira de Folclore. No. 22. Ago.2001.
169. PEREIRA, Maria do Céu Melo Esteves. O conhecimento tácito histórico dos adolescentes. Braga, Universidade do Minho, 2003.
170. PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. (org). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa, Dom Quixote, 1997.
171. PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
172. _____. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise de práticas e tomadas de consciência. In: _____ et alii. Formando professores profissionais. 2.ed. Porto Alegre, Artmed, 2001.
173. _____. A prática reflexiva no ofício do professor. Porto Alegre, Artmed, 2002.

174. PIAGET, Jean. Psicologia da criança e ensino de História. In: _____. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998
175. PRATS, Joaquim & SANTACANA, Joan. **Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora**. Mérida, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001.
176. PUTNAM, Robert. **Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna**. 2. ed. Rio de Janeiro, FGV, 2000.
177. RAVITCH, Diane. The educational backgrounds of History Teachers. In: STEARNS, Peter et alii. **Knowing, Teaching and learning History**. New York, New York University Press, 2000.
178. RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Lisboa, Editorial Presença, 1993.
179. ROSA, Alberto. Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. In: ROSA, Alberto et alii. **memória colectiva e identidad nacional**. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
180. ROSSI, Vera Lucia Sabongi de & ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem**. Campinas, Alínea, 2003.
181. ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo, Companhia das Letras. 1987.
182. RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica- Teoria da História, fundamentos da ciência histórica**. Brasília, UNB, 2001.
183. SANTOS, Boaventura Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3.ed. Rio de Janeiro, Graal, 2000.
184. SENNETT, Richard. **A Corrosão do caráter**. São Paulo, Record, 2001.
185. SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo, Martins Fontes, 1978.
186. SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa, Dom Quixote, 1997.
187. SILLER, Javier & GARCIA, Verena Radkau. (orgs). **Identidad en el imaginario nacional - reescritura y enseñanza de la Historia**. Puebla, Colegio San Luis, [s.d]
188. SILVA, Marcos A. (org). **Repensando a História**. São Paulo, Marco Zero, 1984.
189. SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
190. SIMAN, Lana Mara de Castro. A construção do conhecimento, do raciocí-

nio histórico e da cidadania nas crianças. Anais do IV Encontro Nacional de pesquisadores do ensino de História. Ijuí, UNIJUÍ, 1999.

191. _____. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi De & ZAMBONI, Ernesta. Quanto tempo o tempo tem. Campinas, Alínea, 2003.

192. _____ & FONSECA, Thais Nívia de Lima. (orgs). Inaugurando a História e construindo a nação - discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

193. SHULMAN, Lee. Ensino, formação do professor e reforma escolar. In: CASTRO, Cláudio Moura e CARNOY, Martin. Como anda a reforma da educação na América Latina? Rio de Janeiro, FGV, 1997.

194. SOBRAL, José Manuel. memória social e identidade. Experiências individuais, experiências coletivas. In: CARDIM, Pedro. A História: entre a memória e invenção. Lisboa, Europa-América, 1998.

195. SOBRINHO, José Dias. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa. In: SGUISSARDI, Valdemar (org). Avaliação universitária em questão. Campinas, Autores Associados, 1997.

196. STEARNS, Peter et alii. Knowing, Teaching and learning History. New York, New York University Press, 2000.

197. TARDIF, Maurice. Saberes docentes & Formação profissional. Petrópolis, Vozes, 2002.

198. _____ & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, 73, dezembro 2000.

199. _____ & GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: que racionalidade? Que saber? Que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe et alii. Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre, Artmed, 2001.

200. THOMPSON, E. P. Miséria da teoria. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

201. _____. Costumes em comum. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

202. TOPOLSKY, Jerzy. Metodologia de la História. Madrid, Cátedra, 1992.

203. TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo, Difel, 1983.

204. VAINFAS, Ronaldo. Caminhos e descaminhos da História. In: CARDOSO, Ciro & VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História. Rio de Janeiro, Campus,

1997.

205. VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro, DP&A, 2000

206. VELHO, Guilherme e CASTRO, E. B. V. O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas. Cadernos Feema. Rio de Janeiro, v.1, 1982.

207. VILAR, Pierre. Iniciação ao vocabulário de análise histórica. Lisboa, Sá da Costa, 1985.

208. WINEBURG, Sam. Historical Thinking and other unnatural acts. Philadelphia, Temple University Press, 2001.

209. WHITE, Hayden. Meta-história: la imaginación histórica em la Europa del siglo XIX. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

210. ZAYAS, Rita Marina Alvarez. El desarrollo de las habilidades en la enseñanza de la Historia. Habana, Editorial Pueblo Y Educacion, 1990.

211. ZAMBONI, Ernesta. O desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. In: _____. (org.) A prática do ensino de História. São Paulo, Cortez, 1985.

212. _____. Orientações metodológicas presentes no currículo e na docência do ensino de História do Brasil. Ágora, Santa Cruz do Sul, vo.4. n 1/2: 7-21, jan/dez 1998.

213. ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio. (org). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

214. _____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta et alii. Cartografias do trabalho docente. Campinas, Mercado das Letras, 1998.



Anexos

Questionário básico utilizado nas entrevistas

UNICAMP . FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PESQUISA: TEMPO, MEMÓRIA E HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS
 RESPONSÁVEL: SONIA REGINA MIRANDA
 ENTREVISTAS COM PROFESSORES. Informações gerais

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Idade do entrevistado

2. Sexo 1 Feminino 2 Masculino

3. Tempo de trabalho no magistério

| | |
|---|-----------------|
| 1 | até 5 anos |
| 2 | 5 a 10 anos |
| 3 | 10 a 15 anos |
| 4 | 15 a 25 anos |
| 5 | mais de 25 anos |

4. Formação escolar

| | |
|---|--|
| 1 | 2º grau incomp. |
| 2 | Curso normal |
| 3 | Pedagogia Incomp. |
| 4 | Licenciat Incomp. |
| 5 | Pedagogia completo |
| 6 | Licenciat. completo |
| 7 | 7.1. Pós-graduação concluída . especializ. |
| | 7.2. especialização em curso . privada |
| | 7.3. especialização em curso . pública |
| | 7.4. Mestrado em curso |
| | 7.5. Mestrado concl. |

5. N° de escolas

6. N° de turmas

7. N° de alunos

8. Naturalidade

| | |
|---|-------------------------|
| 1 | Da cidade onde trabalha |
| 2 | outra cidade mineira |
| 3 | outros estados |

9. Faixa salarial

| | |
|---|---------------------|
| 1 | De 1 a 3 salários |
| 3 | De 3 a 6 salários |
| 4 | De 6 a 10 salários |
| 5 | Mais de 10 salários |

10. Divide suas despesas domésticas com alguém?

| | |
|---|-----|
| 1 | Sim |
| 2 | Não |

11. Tem buscado alguma alternativa para complementação de renda mensal? (em caso positivo, qual?)

| | |
|---|-----|
| 1 | Sim |
| 2 | Não |

12. Possui quantos contratos de trabalho?

| |
|-----------|
| 1 |
| 2 |
| 3 ou mais |

II. ASPECTOS CULTURAIS NA INFÂNCIA E JUVENTUDE

13. Nº de integrantes da família

Com que frequência participava de:

| | | | | |
|---|--------|----------|-------|-------------|
| 14. Associações culturais e/ou beneficentes | sempre | às vezes | nunca | observações |
| 15. Sindicatos e/ou partidos políticos | | | | |
| 16. Grupos religiosos | | | | |
| 17. Outros tipos de grupos | | | | |

18. Religiosidade de formação

| | |
|---|-------------|
| 1 | católica |
| 2 | espírita |
| 3 | protestante |
| 4 | evangélica |
| 5 | umbanda |
| 6 | nenhuma |

| | |
|--------------------------|-------------|
| 19. Opção religiosa hoje | |
| 1 | católica |
| 2 | espírita |
| 3 | protestante |
| 4 | evangélica |
| 5 | umbanda |
| 6 | nenhuma |

| | |
|-------------------------|--------------------|
| 20. Escolaridade do pai | |
| 1 | nenhuma |
| 2 | 1º grau incompleto |
| 3 | 1º grau completo |
| 4 | 2º grau incompleto |
| 5 | 2º grau completo |
| 6 | superior |

| | |
|-------------------------|--------------------|
| 21. Escolaridade da mãe | |
| 1 | nenhuma |
| 2 | 1º grau incompleto |
| 3 | 1º grau completo |
| 4 | 2º grau incompleto |
| 5 | 2º grau completo |
| 6 | superior |

| | | |
|--|-------|-------|
| 22. Tinha livros em casa na sua juventude? | 1 Sim | 2 Não |
|--|-------|-------|

23. Se lembra de algum que tenha te marcado?

| | |
|-------|-------|
| 1 Sim | _____ |
| 2 Não | |

24. Lia em outro lugar, além de casa?

| | |
|-------|-------|
| 1 Sim | _____ |
| 2 Não | |

| | | | |
|---------------------|-----------|-----------|----------|
| 25. Tipo de moradia | 1 Própria | 2 Alugada | 3 Outros |
|---------------------|-----------|-----------|----------|

Que tipo de lembrança é mais forte em sua memória enquanto aluno?

26. Sobre professores

27. Sobre livros que leu ou consultou

28. Sobre uma pesquisa feita na escola

29. Sobre assuntos de História

30. Sobre festas e datas comemoradas na escola

31. Sobre provas realizadas

32. Sobre o que acontecia quando um aluno errava

33. Está lendo algum livro atualmente?

1 . Sim Qual? _____

2 . Não

34. Qual o último livro que você comprou/leu?

35. Tem acesso a algum jornal ou revista?

1 Sim, em casa

2 Sim, no trabalho

3 Sim, na casa de amigos ou parentes

4 Não

36. Tem acesso à internet?

1 freqüentemente, em casa

2 raramente, em casa

3 freqüentemente, na casa de amigos ou parentes

4 raramente, na casa de amigos ou parentes

5 freqüentemente, no trabalho

6 raramente, no trabalho

7 não

O que gosta de fazer, dentre as alternativas abaixo:

37. Rádio

1 não gosta

2 notícias

3 debates

4 música

5 esportes

6 variedades

38. TV

1 não gosta

2 noticiário

3 novelas

4 desenhos

5 filmes

6 esportes

7 criminalidade

8 programas de mulher

9 debates

10 variedades

39. Vídeo-cassete

1 não gosta ou não possui

2 drama

3 comédia

4 policial/aventura

5 desenhos

6 ficção

7 terror

8 suspense

9 épicos

| | | | | | |
|---------------------------|----------------------|----------------------|----------|--|--|
| 40. Micro-computador | | | | | |
| 1 não possui ou não gosta | 2 jogos | 3 internet/ pesquisa | | | |
| 4 internet-chat | 5 trabalhos em geral | | 6 outros | | |

| | | | | | |
|--|-------|----------|----------------|------------------|-------------|
| 41. Canal de TV que assiste habitualmente: | | | | | |
| 1 Globo | 2 Sbt | 3 Record | 4 Bandeirantes | 5 Cultura ou TVE | 6 TV a cabo |

III. AVALIAÇÃO CURRICULAR

| | | | | |
|-------------------------------------|---------------|-------------|-------------|--------------|
| 42. Área curricular de preferência: | | | | |
| 1. Linguagem | 2. Matemática | 3. Ciências | 4. História | 5. Geografia |
| Porque? | | | | |

| | | | | |
|--|---------------|-------------|-------------|--------------|
| 43. Área curricular que considera mais difícil de trabalhar: | | | | |
| 1. Linguagem | 2. Matemática | 3. Ciências | 4. História | 5. Geografia |
| Porque? | | | | |

| | | | | |
|------------------------------------|---------------|-------------|-------------|--------------|
| 44. Área curricular que não gosta: | | | | |
| 1. Linguagem | 2. Matemática | 3. Ciências | 4. História | 5. Geografia |
| Porque? | | | | |

| | |
|--|--|
| 45. Que livros didáticos utiliza para a área de Estudos Sociais? (com editora) | |
| 1. não usa | |
| 2. _____ | |

| | |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| 46. Tempo destinado semanalmente a: | Preencher quadro de horário |
| 1. Linguagem | |
| 2. Matemática | |
| 3. Ciências | |
| 4. História | |
| 5. Geografia | |
| 6. Artes | |
| 7. Outros | |

Dos recursos abaixo, quais estão disponíveis na sua escola e são usados por você?

| | | | |
|------------------------|----------------|-----------------|------------|
| 47. quadro e giz | 48. tv e vídeo | 49. tv e antena | 50. livros |
| 51. jornais e revistas | 52. computador | 53. outros | |

IV. REPRESENTAÇÕES QUANTO À HISTÓRIA E ENSINO:

1º bloco — Para cada frase, indique se CONCORDA TOTALMENTE (CT), CONCORDA PARCIALMENTE (CP), DISCORDA (D), SEM OPINIÃO (SO)

| | 1 CT | 2 CP | 3 D | 4 SO | observações |
|---|------|------|-----|------|-------------|
| 54. Os conteúdos de História a serem ensinados para os alunos sempre são influenciados pelos calendários de datas comemorativas | | | | | |
| 55. É muito importante buscar formas alternativas para se ensinar as datas comemorativas e os personagens históricos às crianças | | | | | |
| 56. É relevante para a criança compreender fatos da vida das famílias mais importantes que construíram a cidade | | | | | |
| 57. Sem um bom compêndio com a biografia e história das famílias da região eu não consigo ensinar História. | | | | | |
| 58. Sem um livro didático na mão os alunos não podem estudar História. | | | | | |
| 59. Não é possível trabalhar bem os conteúdos de História se não possuímos um museu ou arquivo na cidade. | | | | | |
| 60. Uma pessoa de 90 anos que se lembre bem de seu passado irá sempre dar uma visão parcial dos fatos e, por isso, suas opiniões não servem de modo seguro ao trabalho histórico. | | | | | |
| 61. Se eu pertencço a uma família tradicional do local onde moro, fica mais fácil compreender a História do lugar. | | | | | |
| 62. Entre a opinião de uma pessoa mais velha e a informação que eu retiro de uma foto antiga, eu prefiro confiar no que está estampado na foto. | | | | | |

| | 1 CT | 2 CP | 3 D | 4 SO | observações |
|--|------|------|-----|------|-------------|
| 63. É bom trabalhar com informações de jornais e noticiários porque são fiéis à realidade. | | | | | |
| 64. Um caderno de receitas da família é uma preciosidade mas não serve como elemento de estudo da História. | | | | | |
| 65. A informação constante de um documento escrito oficial é confiável e deve sempre ser a base para reconstituirmos aquilo que se passou. | | | | | |
| 66. É possível, mesmo em uma cidade pequena e em uma escola com poucos recursos, reconstituir aspectos da História do lugar. | | | | | |
| 67. Não há sentido para o aluno que mora no interior de MG estudar assuntos e culturas inacessíveis e distantes de sua realidade. | | | | | |
| 68. O aluno só deve ser reprovado de primeira a quarta série se tiver problemas com Português e Matemática | | | | | |

2º bloco — Indique o grau de relação entre os problemas indicados abaixo e a dificuldade do aluno para aprender História a partir dos critérios:

1. Alto 2. Médio 3. Baixo ou sem relação

| | Alto | Médio | Baixo ou sem relação |
|---|------|-------|----------------------|
| 69. o aluno desinteressado | | | |
| 70. o aluno indisciplinado | | | |
| 71. o aluno que não tem boa memória | | | |
| 72. o aluno que tem uma família desestruturada e sem tradição | | | |
| 73. o aluno que não lê ou escreve bem | | | |
| 74. o aluno que é muito carente | | | |
| 75. o aluno que tem medo de errar | | | |
| 76. o aluno que normalmente discorda do professor | | | |

| | Alto | Médio | Baixo ou sem relação |
|--|------|-------|----------------------|
| 77. o aluno que não tem acesso a enciclopédias | | | |
| 78. o aluno apático sob o ponto de vista político e acrítico | | | |
| 79. o aluno que não tem acesso a computadores | | | |
| 80. o aluno "especial" | | | |

3º bloco — Numere os elementos abaixo em ordem de importância. 0 a 10 atribuída por você em relação àquilo que você julga como fonte segura e fidedigna de informação

| | |
|-------------------------------------|--|
| 81. Livros didáticos | |
| 82. Livros universitários | |
| 83. Livros em geral e enciclopédias | |
| 84. Noticiários de TV | |
| 85. Propagandas de TV | |
| 86. Debates de TV ou documentários | |
| 87. Novelas de época | |
| 88. Documentos escritos | |
| 89. Histórias em quadrinhos | |
| 90. Desenhos | |
| 91. Fotografias | |
| 92. Filmes | |
| 93. Memória de pessoas mais velhas | |
| 94. Objetos e construções | |
| 95. Internet | |

4º bloco — Na sua opinião, as habilidades abaixo estão no domínio de qual área de conhecimento?

| | 1Português | 2Matemática | 3Ciências | 4História | 5outra |
|--|------------|-------------|-----------|-----------|--------|
| 96. Capacidade de se informar de modo autônomo | | | | | |
| 97. Capacidade de comunicação e argumentação | | | | | |
| 98. Tomada de posição | | | | | |
| 99. Ler e escrever palavras, imagens e textos | | | | | |
| 100. Desenvolvimento de raciocínio | | | | | |
| 101. Observação da realidade | | | | | |
| 102. Comparação de pontos de vista | | | | | |

Que festas ou datas cívicas você julga importante comemorar e ensinar para os alunos?

| Data | Essa data era objeto de comemoração na sua escola quando você era aluno? |
|-------------------------------|--|
| 103. Carnaval | |
| 104. Páscoa | |
| 105. Dia do Índio | |
| 106. Descobrimento do Brasil | |
| 107. Tiradentes | |
| 108. Dia do Trabalho | |
| 109. Corpus Christi | |
| 110. Festa junina | |
| 111. Dia do soldado | |
| 112. Dia da Independência | |
| 113. Proclamação da República | |
| 114. Natal | |
| 115. Festas locais | |
| 116. outras (especificar) | |

Para a comemoração dessas festas, o que é mais freqüente ocorrer em sua escola?

| | |
|---|--|
| 117. Material preparado pela supervisora | |
| 118. Folha mimeografada/xerox para os alunos | |
| 119. Atividade especial com os alunos | |
| 120. Pesquisa sobre o tema. realizada na escola | |
| 121. Pesquisa sobre o tema. para casa | |
| 122. Festa | |
| 123. Cartazes na escola | |
| 124. Nenhum dos elementos acima | |

125. O que é especial no fato de ser professor em sua cidade?

126. O que te falta, como professor em sua cidade?

FOLHA DE REGISTRO- ROTINAS DIÁRIAS

Código _____

| | 2ª feira | 3ª feira | 4ª feira | 5ª feira | 6ª feira |
|---------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1ª Hora | | | | | |
| 2ª Hora | | | | | |
| 3ª Hora | | | | | |
| 4ª Hora | | | | | |

Itens do SIMAVE utilizados na entrevista com professores

Esclarecimento - A ordem aqui apresentada considera o agrupamento por bloco temático e não a apresentação dos itens dos professores, que ocorreu de modo aleatório.

BLOCO 1 — DOMÍNIO DE MÉTODOS E SUPORTES

(H04078MG) Observe as imagens abaixo:



Imagem 1: "Este quadro retrata o momento em que D. Pedro I declarou o Brasil independente de Portugal"



Imagem 2: "A gravura do alemão Rugendas, feita no século XVII, mostra um grupo de indígenas pescando"



Imagem 3: "Esta gravura, feita no século XIX pelo francês Debret, retrata um dia comum no Rio de Janeiro"

Pelas informações apresentadas podemos dizer que:

- apenas imagens que representam grandes fatos, como a IMAGEM 1, podem ser úteis para o estudo da História.
- como a IMAGEM 2 é mais antiga, ela é a mais importante das três para o estudo da História.
- só as IMAGENS 1 e 2 podem ser usadas no estudo de História, porque a gravura de Debret (IMAGEM 3) retrata um dia comum e não tem a menor importância histórica.
- dependendo do que se quer estudar, todas as imagens acima reproduzidas podem ser utilizadas no estudo da História.

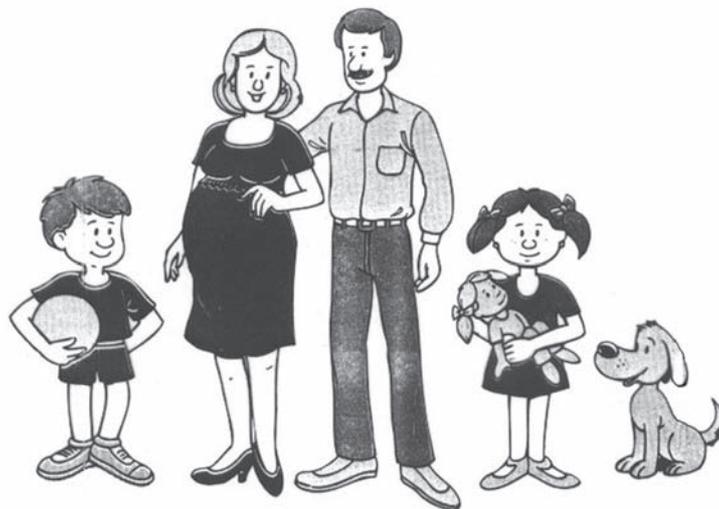
(H04083MG) Observe as imagens abaixo:



Podemos dizer que são objetos de estudo da História:

- a) Todos os elementos, pois tudo que se refere à vida humana pode ser estudado pela história
- b) somente as imagens 1 e 2, porque são relativas a assuntos do passado
- c) somente a imagem 3, porque é relativa a um assunto do presente
- d) nenhuma, porque a História só estuda documentos escritos

(H04136MG) Observe a imagem abaixo, apresentada em um livro de História:



Podemos dizer que ela:

- a) corresponde à realidade de todas as mulheres brasileiras
- b) mostra o tipo de família comum a todas as crianças mineiras
- c) transmite imagens que não correspondem à realidade de todas as famílias brasileiras
- d) não corresponde à realidade de nenhuma família brasileira

Observe as imagens abaixo:

Nicole Mattson tem oito anos e mora numa casa de 4 quartos em Los Angeles, uma grande cidade nos EUA



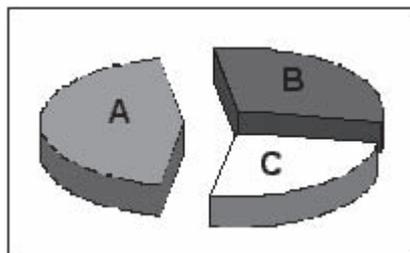
Bakang Gabankalafe tem oito anos. Ele mora com sua família numa aldeia de casas feitas de terra e esterco de vaca seco, com teto de palha. A aldeia chama-se Tshabong, no Botsuana, que fica no sul da África



(H04178MG) A partir dos elementos apresentados, qual é a semelhança entre Nicole e Bakang?

- a) O fato de viverem uma perto da outra.
- b) O fato de viverem no tempo atual.
- c) O fato de freqüentarem a mesma escola.
- d) O fato de usarem as mesmas roupas.

(H04247MG) Observe o gráfico abaixo, dividido em três partes:



Se nós ordenarmos as partes da menor para a maior, qual seria a ordem correta?

- a) A, C, B
- b) C, B, A
- c) A, B, C
- d) As três partes são iguais

SONIA REGINA MIRANDA

(H04287MG) Pedro é um menino de 10 anos e se lembra de poucas coisas de quando ele tinha 2 anos. O que ele pode usar para saber fatos de sua história pessoal daquele período?

- a) A memória de seus pais e amigos
- b) Os livros infantis que compramos nas livrarias
- c) Seus cadernos e anotações pessoais
- d) Os móveis de sua casa

(H04289MG) Observe as fotos abaixo, apresentando diferentes sociedades:



1 São Paulo - Século XXI



2 Porto Seguro - Século XXI



3 Índios Brasileiros - Século XXI



4 Aldeia Francesa - Século XIII

Qual é mais antiga?

- a) foto 1
- b) foto 2
- c) foto 3
- d) foto 4

(H04290MG) Observe as fotos abaixo, que mostram pinturas em diversos tempos:



Podemos dizer que um tema comum a todas as pinturas é:

- a) a alimentação em outras épocas
- b) meios de transporte em outras épocas
- c) animais em outros tempos
- d) brincadeiras de crianças em outros tempos

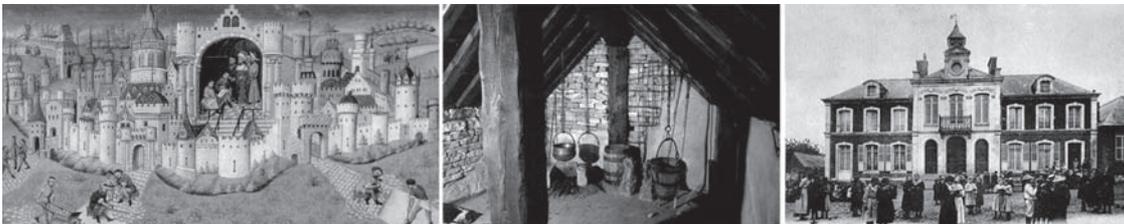
(H06075MG) Observe as fotos abaixo:



Podemos dizer que elas nos dão informações sobre pessoas:

- a) da mesma classe social nos dias de hoje
- b) de classes sociais diferentes nos dias de hoje
- c) da mesma classe social de um tempo passado
- d) de classes sociais diferentes de um tempo passado

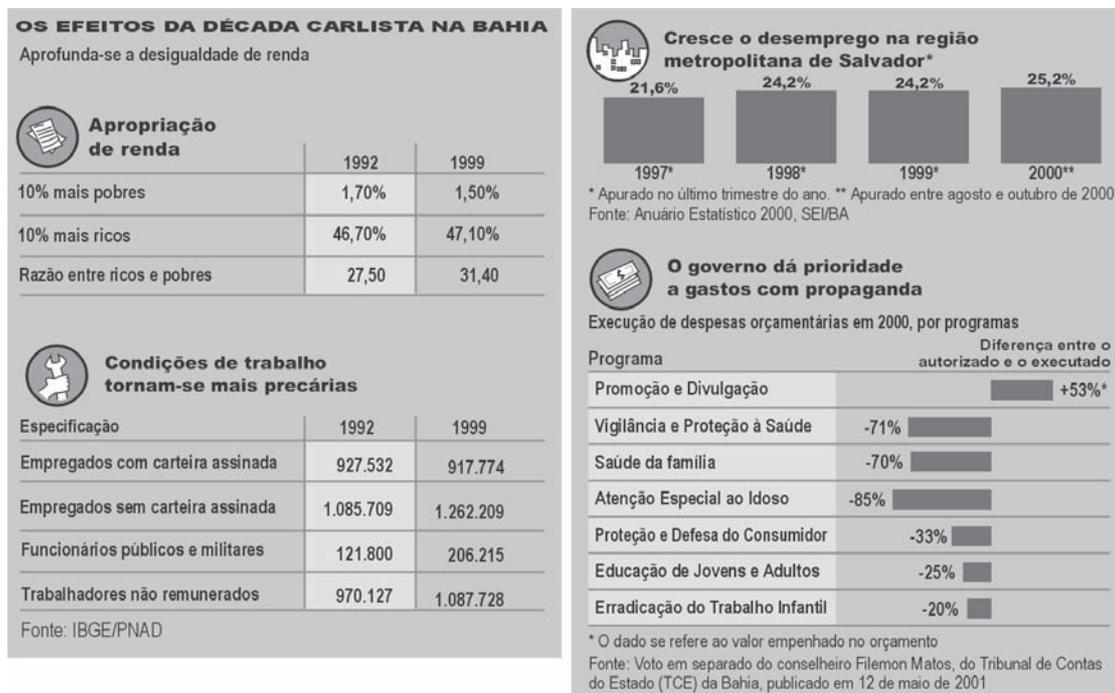
(H06076MG) Observe as imagens abaixo. Elas nos mostram diferentes tipos de fontes históricas.



A partir das imagens podemos dizer que:

- a) só podemos estudar aspectos do passado através de documentos escritos
- b) além das escrituras, há diferentes tipos de fontes que nos permitem estudar o passado.
- c) O estudo do passado a partir de achados arqueológicos não tem validade.
- d) As pinturas, desenhos e fotografias só nos dão informações sobre a sociedade atual

(H09003MG) Observe os dados abaixo, publicados no jornal Folha de São Paulo, sobre os resultados das administrações de Antônio Carlos Magalhães e seus partidários no estado da Bahia:



Os dados indicam que:

- a) a sociedade progrediu e a vida das pessoas melhorou
- b) as desigualdades sociais cresceram
- c) o desemprego diminuiu e a situação dos trabalhadores melhorou
- d) o funcionalismo público diminuiu e o Estado ficou mais ágil.

(H11015MG) Leia os depoimentos abaixo:

Opinião 1

"O MST desafia as autoridades e manipula a imprensa. O direito à propriedade é sagrado e, com essa pressão, há risco de os conflitos no campo se agravarem. O que está acontecendo é inaceitável para nós, proprietários rurais. Tem trazido insegurança e intranqüilidade."

Fala do presidente da Associação Brasileira de criadores de gado zebu.

Opinião 2

"A Igreja está do lado dos sem terra. A reforma agrária está atrasada 500 anos e o Brasil não pode esperar mais. É preciso fazer uma reforma agrária urgente no país e é legítima a ocupação de uma terra que não é trabalhada."

Fala de Dom Paulo Evaristo Arns. Ex-cardeal arcebispo de São Paulo

Folha de São Paulo, 1997

Podemos dizer que as falas são de:

- a) dois defensores do MST
- b) um crítico do MST no primeiro caso e um defensor no segundo caso
- c) cidadãos comuns que criticam a ação do MST e as invasões
- d) políticos que apóiam o MST e criticam o governo
- e) políticos que criticam o MST e apóiam o governo

(H11018MG) Os textos abaixo se referem ao período da imigração italiana para o Brasil.

Documento 1

"Vá para o Brasil, a terra da água pura e clarinha. Do clima excelente. Da vegetação mais verde. Vá para o Brasil, onde você ganhará um lote de terra, além de casa e comida gratuita durante os primeiros dias."

Texto do cartaz de propaganda feita pelo governo brasileiro na Itália.

Documento 2

"Distantes vinte ou trinta quilômetros do povoado mais próximo de suas casas, sem dinheiro para médicos e remédios, pouco restava aos colonos(...) Mesmo que os imigrantes quisessem se socorrer dos médicos, isso era praticamente impossível (...) o preço de uma consulta equivalia ao que se ganhava em um ano com a colheita."

Trecho do livro História da vida privada no Brasil. p.267/268. Editora Cia das Letras.

Os textos retratam:

- a) a contribuição do povo italiano na formação da cultura brasileira.
- b) Diferentes pontos de vista sobre as condições de imigração italiana no Brasil
- c) As difíceis condições de vida dos imigrantes italianos no Brasil
- d) A facilidade dos imigrantes começarem uma nova vida no Brasil
- e) Os problemas de saúde típicos do início do século passado.

(H11019MG) Leia o texto abaixo:

"Nasci na Itália e vim pequeno para o Brasil. Meu pai era lavrador e trabalhou duro nas fazendas de café. Ganhava pouco, mas com muita economia conseguiu juntar dinheiro e mudamos para a cidade de São Paulo em 1900. Foi uma emoção viajar naquele trem que soltava fagulhas pela chaminé."

Cidades Brasileiras: o passado e o presente, de Rosicler Rodrigues. Editora Moderna.

O texto nos dá informações a respeito da história da imigração no Brasil, utilizando-se de:

- a) narrativas de seus pais e avós
- b) relatos lidos em diversos livros
- c) objetos guardados pela família
- d) sua memória de outros tempos
- e) fotografias de família

(H11053MG) A primeira fábrica da Volkswagen no Brasil foi instalada em 1957. Observe com atenção os dados abaixo, referentes a mudanças ocorridas na fábrica de veículos Volkswagen nos últimos 30 anos.

| MUDANÇAS NA MONTADORA | ANO: 1970 | ANO: 2000 |
|--------------------------------------|---------------|----------------|
| Fatia da Volks no mercado nacional | 60% | 30% |
| Número de fábricas | 1 | 5 |
| Número de funcionários | 23.000 | 28.5000 |
| Produção anual | 233.00 carros | 409.000 carros |
| Jornada de trabalho semanal | 47,5 horas | 36 horas |
| Salário médio | 170 dólares | 900 dólares |
| Produtividade anual de cada operário | 15 carros | 38 carros |
| Tempo para fabricar um veículo | 55 horas | 25 horas |

Dados da Revista Veja 33- no. 10- março 2000

Agora responda:

Qual a porcentagem que cabe à Volkswagen no mercado nacional no ano 2000?

- a) 90%
- b) 60%
- c) 30%
- d) 2000%
- e) 120%

(H11054MG) A primeira fábrica da Volkswagen no Brasil foi instalada em 1957. Observe com atenção os dados abaixo, referentes a mudanças ocorridas na fábrica de veículos Volkswagen nos últimos 30 anos.

| MUDANÇAS NA MONTADORA | ANO: 1970 | ANO: 2000 |
|--------------------------------------|------------------|------------------|
| Fatía da Volks no mercado nacional | 60% | 30% |
| Número de fábricas | 1 | 5 |
| Número de funcionários | 23.000 | 28.5000 |
| Produção anual | 233.00 carros | 409.000 carros |
| Jornada de trabalho semanal | 47,5 horas | 36 horas |
| Salário médio | 170 dólares | 900 dólares |
| Produtividade anual de cada operário | 15 carros | 38 carros |
| Tempo para fabricar um veículo | 55 horas | 25 horas |

Dados da Revista Veja 33- no. 10- março 2000

Comparando-se o percentual de participação da Volkswagen no total da produção automobilística brasileira de 1970 para 2000, podemos afirmar que:

- a) sua participação dobrou
- b) sua participação não se alterou
- c) sua participação triplicou
- d) sua participação se reduziu à metade
- e) sua participação se reduziu em 10%

(H11102MG) Leia os depoimentos abaixo:

a) "Estávamos no meio da pista, cantando nossos hinos. São hinos do movimento dos sem-terra. Primeiro chegaram dois ônibus trazendo policiais de Paraopebas. Os policiais ficaram a uns trezentos metros de onde estávamos. Depois vieram mais ônibus trazendo soldados de Marabá. Depois de alguns minutos, eles vieram em nossa direção. Eu estava com o grupo da frente. Eles vieram para cima de nós em grupo, fizeram um cerco. Levantamos nossas mãos e pedimos paz para eles. De repente, sem mais nem menos, começaram a atirar e jogar bombas de gás em nós. De repente, sem mais nem menos, começaram a atirar e jogar bombas de gás em nós."

Depoimento de um trabalhador sem terra, Josimar Pereira de Freitas

Folha de São Paulo, 20/04/1996.

b) "Eu estava a uns três metros deles, recebi um tiro no peito. Senti o tiro e caí. Não me lembro de ter ouvido nenhum disparo antes."

Depoimento de um soldado da polícia militar de Marabá, Edson Almeida dos Santos

Folha de São Paulo, 20 de abril de 1996.

Os dois relatos são referentes ao conflito entre os sem terra e a polícia de Eldorado de Carajás, em abril de 1996. Pelos dois relatos você pode perceber que os dois grupos:

- a) contam a mesma versão dos fatos
- b) atribuem ao outro grupo a origem do tiroteio
- c) tinham a intenção de evitar o conflito
- d) pediam a paz para evitar o confronto
- e) eram participantes do MST

SONIA REGINA MIRANDA

(H11183MG) A fotografia abaixo mostra pessoas carregando uma foto de Getúlio Vargas em um desfile cívico durante o Estado Novo (1937-1945). Trata-se de um evento que contribuiu para a construção de um mito.



Das situações abaixo, qual é OPOSTA a esse tipo de visão?

- a) a construção do mito de Tiradentes como um herói nacional durante toda a República.
- b) O estudo o universo cultural e das formas de vida cotidiana dos homens comuns, mulheres, operários e camponeses.
- c) A valorização de datas comemorativas e fatos históricos clássicos tais como "Cabral chegou ao Brasil em 1500".
- d) A valorização da imagem de Stálin na antiga URSS e a construção de estátuas e monumentos em homenagem a heróis no mundo inteiro.
- e) A construção, durante a ditadura dos anos 70, da idéia de um Brasil grandioso e moderno, liderado por militares que salvaram o país do comunismo.

(H11186MG) Leia o texto abaixo:

Após a invasão do Kuwait pelas tropas iraquianas, a televisão americana deu a notícia de que os soldados do Iraque haviam entrado em hospitais e maternidades, haviam desligado os tubos de oxigênio e haviam levado incubadoras, deixando os recém nascidos no chão.... Uma criança de 15 anos, aparentemente inválida, da qual se ocultava o nome para evitar represálias, testemunhou sobre os fatos com lágrimas nos olhos. Dois dias depois, o Senado aprova a intervenção armada. Este episódio foi citado várias vezes pelo Senado e pelo então presidente dos EUA, George Bush. No entanto, descobriu-se que o fato não havia ocorrido e que a criança testemunha era filha do embaixador do Kuwait nos Estados Unidos e Canadá.

(FERRÉS, Joan. Televisão subliminar)

A partir das informações, é correto supor que:

- a) a televisão americana foi imparcial na cobertura da invasão do Kuwait.
- b) O fato da suposta testemunha ser filha do embaixador do Kuwait nos EUA não modifica o episódio.
- c) A televisão americana manipulou a opinião pública para justificar a intervenção armada dos EUA no Kuwait.
- d) A cobertura televisiva americana não influenciou a aprovação da intervenção armada pelo Senado.
- e) Os EUA aprovaram a intervenção armada para defender as crianças das incubadoras.

BLOCO 2 — PERCEÇÃO DE HISTORICIDADE

(H04006MG) Observe as fotos abaixo:



Família de imigrantes alemães em 1910



Família de imigrantes japoneses 1928



Família paulista hoje

A partir das imagens, podemos dizer que as famílias:

- a) são todas da mesma época
- b) transformam-se ao longo do tempo
- c) vieram do mesmo país
- d) vestem o mesmo tipo de roupa

(H04053MG) Leia o texto abaixo e responda às duas questões que se seguem:

"Quando chega a noite e todo mundo se junta em volta da fogueira, muitas vezes os mais velhos ficam contando as histórias de todos os antepassados: avós, bisavós, todos esses que vieram antes, até chegar a vinte. De todos eles, cada índio tem que saber pelo menos duas coisas: onde está enterrado o umbigo e onde está enterrado o crânio. Quer dizer, onde o bebezinho nasceu e onde depois a pessoa morreu. Mas isso é coisa de índio. Homem branco hoje em dia não liga mais para essas coisas. Prefere saber escalação de time de futebol, anúncio de televisão, capitais de países, marcas de automóveis e outras sabedorias civilizadas."

História meio a contrário de Ana Maria Machado, publicado pela editora Ática.

Podemos dizer que o texto nos fala que:

- a) as pessoas gostam de ouvir histórias contadas pelos mais velhos.
- b) Há diferenças culturais entre índios e brancos.
- c) Os índios brasileiros são muito mais atrasados culturalmente do que os brancos
- d) Os homens brancos gostam de contar histórias de seus antepassados

(H04086MG) Leia atentamente o curto diálogo entre pai e filho:

"Pai: Oi, filho, vim lhe chamar para irmos juntos ao show do Roberto Carlos.

Filho: Que isso, meu veio, ta me estranhando? Hoje vou curtir um rock manero dos Titãs com a galera do colégio".

O diálogo revela que:

- a) as preferências musicais e o modo de falar das duas gerações, que são semelhantes
- b) há modos de falar e gostos musicais próprios de cada geração
- c) não há mudanças entre os modos de falar e o gosto musical entre as gerações
- d) as preferências musicais sempre passam de pai para filho

"Eram caminhões, bondes, autobondes
anúncios luminosos, relógios
faróis, rádios, motocicletas, telefones
gorjetas, postes, chaminés...
Eram máquinas e tudo na cidade
Era só máquina..."

(Mário de Andrade)

Nesta poesia, escrita há mais de 50 anos, Mário de Andrade procurou retratar cenas do cotidiano de uma cidade moderna. Comparando a cidade representada por Mário de Andrade com a cidade de hoje em dia, podemos concluir que:

- a) nada mudou nos últimos anos
- b) apesar do uso de alguns desses objetos serem do tempo de nossos avós, continuam sendo usados nos dias de hoje.
- c) Nas cidades de hoje em dia não encontramos nenhum dos objetos descritos na poesia
- d) Com o desenvolvimento tecnológico dos últimos anos, todos esses objetos ficaram ultrapassados

(H04105MG) Observe a associação entre comidas e grupos étnicos:

| COMIDA | GRUPO |
|----------|-----------------|
| Feijoada | Negros |
| Macarrão | Italianos |
| Quibe | Sírio-libaneses |
| Sushi | Japoneses |

É correto afirmar que:

- a) os grupos étnicos que originaram esses hábitos alimentares são diferentes e deixaram muitas contribuições para o povo brasileiro.
- b) Os italianos têm uma cultura muito superior em relação aos outros grupos.
- c) Os japoneses são melhores que os italianos
- d) Os brasileiros não conhecem essas comidas porque esses grupos étnicos não vieram para o Brasil

(H04139MG) Observe as imagens abaixo:



Criança do Equador (1998)



Criança do Brasil (1910)



Criança do Brasil (2000)

Através das imagens, podemos dizer que as roupas das crianças:

- não se modificam de acordo com a sociedade
- modificam-se de acordo com o tempo e com a sociedade
- permanecem iguais com o passar do tempo
- melhoram de qualidade com o passar do tempo

(H04144MG) Observe os brinquedos e brincadeiras indicados:



DANÇA DAS CADEIRAS



POKÉMON



BALANÇO



BONECA



VÍDEO-GAME

Assinale aqueles que são típicos do mundo industrial

- todos
- joguinhos de computador e vídeo-game
- balanço e boneca
- balanço e dança das cadeiras

SONIA REGINA MIRANDA

(H04146MG) Observe os brinquedos e brincadeiras indicados:



Sobre as brincadeiras apresentadas, podemos dizer:

- a) elas servem para nos fazer compreender diferentes manifestações de cultura de um povo bem como de diferentes contextos históricos.
- b) Elas referem-se a situações da vida privada das pessoas e pouco interessam para o estudo da História.
- c) Elas servem para que a gente entenda que essas brincadeiras tradicionais são antigas e, portanto, ultrapassadas e precisam ser esquecidas
- d) Elas referem-se a brincadeiras típicas de outros países que foram importadas pelo Brasil e não se referem às crianças brasileiras.

(H04158MG) Leia o diálogo entre a bisavó Bisa e a bisneta Isabel:

— Baba de moça, Isabel, uma delícia!

— Ai, que nojo, Bisa, como é que você tinha coragem?

Ela continuava:

— Papo de anjo, também, uma gostosura...

— Uma maldade, isso sim. Logo de anjinho... Ainda se fosse papo de galinha... Mas aí ela falou em pé-de-moleque e olho-de-sogra e suspiro, e eu fui descobrindo que tudo era nome de doce...

(Bisa Bia Bel/ Ana Maria Machado)

A partir dessa conversa podemos perceber que:

- a) Não existem diferenças entre os gostos e costumes da bisavó e da bisneta
- b) Na época da bisavó as coisas eram muito diferentes de hoje em dia, por isso, elas nada tinham em comum.
- c) Apesar das diferenças, algumas das comidas do tempo da bisavó de Isabel ainda são conhecidas nos dias de hoje.
- d) Nenhuma das comidas citadas pela bisavó de Isabel são conhecidas nos dias de hoje.

(H04179MG) Observe as imagens e textos abaixo:

Nicole Mattson tem oito anos e mora numa casa de 4 quartos em Los Angeles, uma grande cidade nos EUA



Bakang Gabankalafe tem oito anos. Ele mora com sua família numa aldeia de casas feitas de terra e esterco de vaca seco, com teto de palha. A aldeia chama-se Tshabong, no Botsuana, que fica no sul da África

Comparando-se a vida de Nicole e Bakang podemos dizer que:

- a) elas possuem idades diferentes
- b) elas possuem condições econômicas diferentes
- c) elas vivem em casas iguais
- d) elas moram no mesmo país

(H04204MG) Uma família viveu há 300 anos. Fazem parte da história dessa família os seguintes objetos:

- a) computadores e máquina de escrever
- b) livros e televisão
- c) cartas e cadernos de receita
- d) automóveis e ferro elétrico

(H04206MG) Observe as fotos abaixo:



Podemos dizer, quanto ao tipo de produção e trabalho:

- a) é dominada pelo trabalho humano na 1ª imagem e pela máquina na 2ª imagem
- b) depende da matéria-prima agrícola na 1a. imagem e de matéria-prima industrial na segunda imagem
- c) as duas formas produtivas existem em nosso tempo atual, embora a 2ª imagem seja característica de uma forma antiga na história da humanidade
- d) depende do trabalho infantil na 1a. imagem e do trabalhador especializado na 2ª imagem

Observe a imagem abaixo. Ela nos mostra como se fabricavam sapatos no século XIX.



(H06063MG) Que profissão existente nos dias de hoje tem uma forma de trabalho equivalente à mostrada na foto?

- a) metalúrgico em uma fábrica de automóveis
- b) técnico em eletrônica em uma fábrica de computadores
- c) gerente em um banco
- d) bordadeira em uma cooperativa de artesãos

(H06064MG) Quanto ao que foi mostrado na imagem, podemos dizer que a principal DIFERENÇA entre fabricar sapatos hoje e no passado está:

- a) nas roupas dos trabalhadores
- b) na tecnologia empregada
- c) no tipo de matéria prima utilizada
- d) na maneira de sentar dos trabalhadores

(H08177MG) Observe as atividades abaixo

| | |
|------------------------|----------------------------|
| Comer | Beber água |
| Comer com garfo e faca | Beber água em copos |
| Ter barba | Dormir |
| Fazer a barba | Dormir em camas com lençol |
| Colher frutas | Dormir em redes |
| Agricultura | |

Quais se relacionam à vida da espécie humana e podem ser entendidas como situações naturais?

- a) dormir em redes — agricultura
- b) fazer a barba — dormir em camas com lençol
- c) comer com garfo e faca — beber água em copo
- d) ter barba — comer

BLOCO 3 — COMPREENSÃO DA TEMPORALIDADE

(H04015MG) Veja os quadros com os nomes de algumas crianças e suas datas de nascimento:

| | | |
|-----------------------|---------------------------|---------------------|
| Adriana 3/abril/90 | Fernando 21/janeiro/89 | Paula 8/abril/92 |
| Carlos 3/agosto/91 | João 4/abril/90 | |

Em 1989 houve eleições no Brasil. Posso dizer que Paula não votou nessas eleições porque:

- a) ela não tinha nascido
- b) ela não tinha idade para votar
- c) a população não votava
- d) ela pensava que os políticos não mereciam seu voto

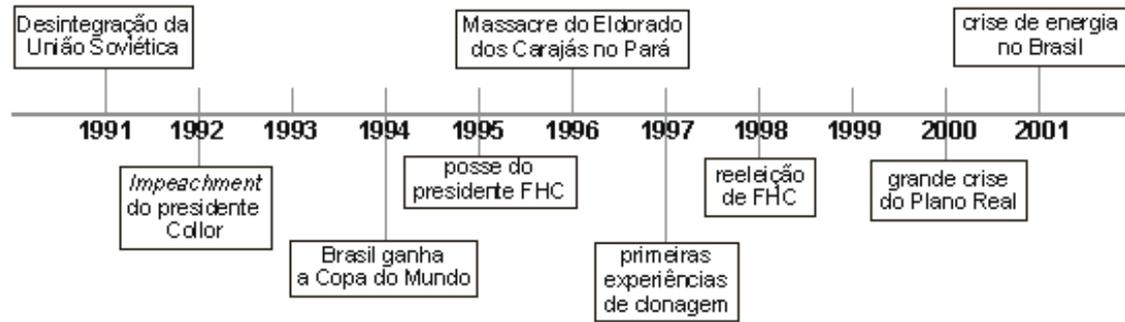
(H04082MG) Uma criança nasceu exatamente no início do horário de verão. Podemos dizer que ela:

- a) será sempre mais nova que as outras nascidas em lugares onde não há esse horário
- b) será sempre mais velha que as outras nascidas em lugares onde não há esse horário
- c) não terá sua idade alterada porque o horário de verão é uma convenção
- d) ela sempre fará aniversário 2 vezes: no início e no final do horário de verão

(H04102MG) Das 7 às 9h, enquanto os alunos estão na aula de Português, as serventes da escola lavam a cozinha, fazem a comida, varrem todas as salas e o jardim. Podemos dizer que:

- a) o tempo para as serventes passou mais rápido do que para os alunos
- b) o tempo para as serventes passou mais devagar do que para os alunos
- c) as serventes e os alunos fizeram atividades diferentes ao mesmo tempo
- d) serventes e alunos fizeram suas atividades em diferentes intervalos de tempo

Observe a linha de tempo abaixo:



Observe também alguns fatos relacionados à vida de Maria, uma menina de 10 anos:

| | |
|------|--|
| 1991 | nascimento de Maria |
| 1995 | nascimento do irmão |
| 1998 | morte da avó de Maria, aos 60 anos |
| 1999 | a mãe de Maria fica desempregada aos 35 anos e sua família muda-se para uma casa alugada |
| 2000 | o pai de Maria fica desempregado aos 40 anos |
| 2001 | Maria conclui a 4ª série |

(H04149MG) O que ocorre ao mesmo tempo em que o nascimento do irmão de Maria?

- a) a crise econômica do Real
- b) o Brasil é campeão de futebol
- c) a intenção da energia elétrica
- d) o novo presidente assume o governo

(H04151MG) No caso da história de Maria e sua família, o que pode ser uma relação correta?

- a) o desemprego do pai de Maria se relaciona às conseqüências do Plano Real
- b) a morte da avó de Maria se deve à moção vivida durante a Copa do Mundo
- c) sua mãe foi demitida porque todas as empresas diminuíram a produção em virtude da falta de energia.
- d) O irmão de Maria nasceu por causa de uma experiência de clonagem

(H04229MG) Leia o texto abaixo:

A VARIAÇÃO DOS CALENDÁRIOS

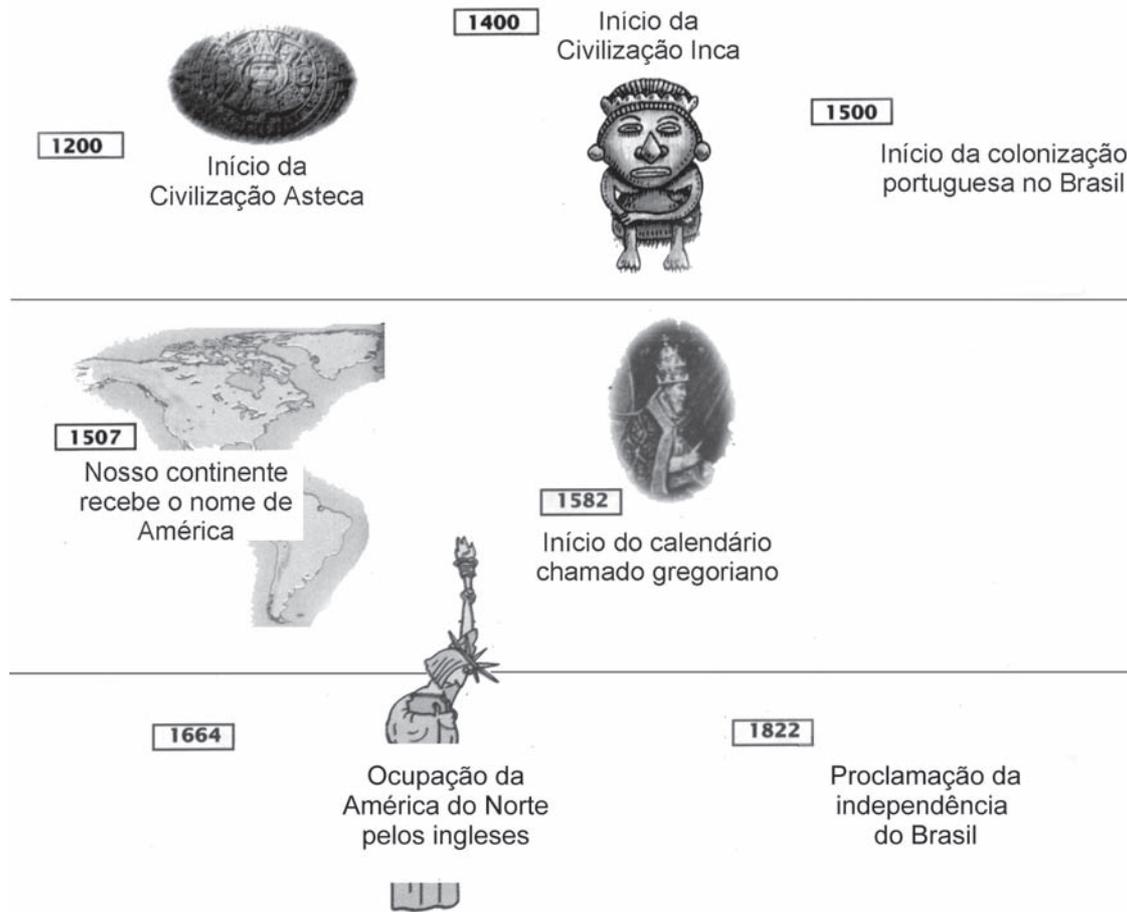
No calendário civil, o dia começa à meia noite e vinte e quatro horas se contam a partir daí. Já no calendário judaico, o dia começa e termina ao pôr do sol. No calendário judaico, uma pessoa nascida às nove horas da noite de quinta feira, dia 1o. de janeiro de 1981, é considerada como se tivesse nascido na sexta feira, 26 de Tevet de 5741, que corresponde a 2 de janeiro de 1981.

KOLATCH, Alfred. Livro judaico dos porquês. São Paulo, Séfer, 1997

A partir do texto, podemos dizer que os calendários:

- a) servem somente para marcar a data de nascimento das pessoas.
- b) Servem para organizar a vida das pessoas dentro de uma cultura
- c) Organizam-se sempre da mesma forma, independente das culturas
- d) São diferentes de acordo com a posição do sol

(H06027MG) Observe a linha do tempo abaixo e responda:



Em 1500, o que já tinha acontecido na América?

- a) o massacre dos índios brasileiros pelos conquistadores
- b) o governo Fernando Henrique Cardoso
- c) o fim do período colonial brasileiro
- d) a civilização asteca

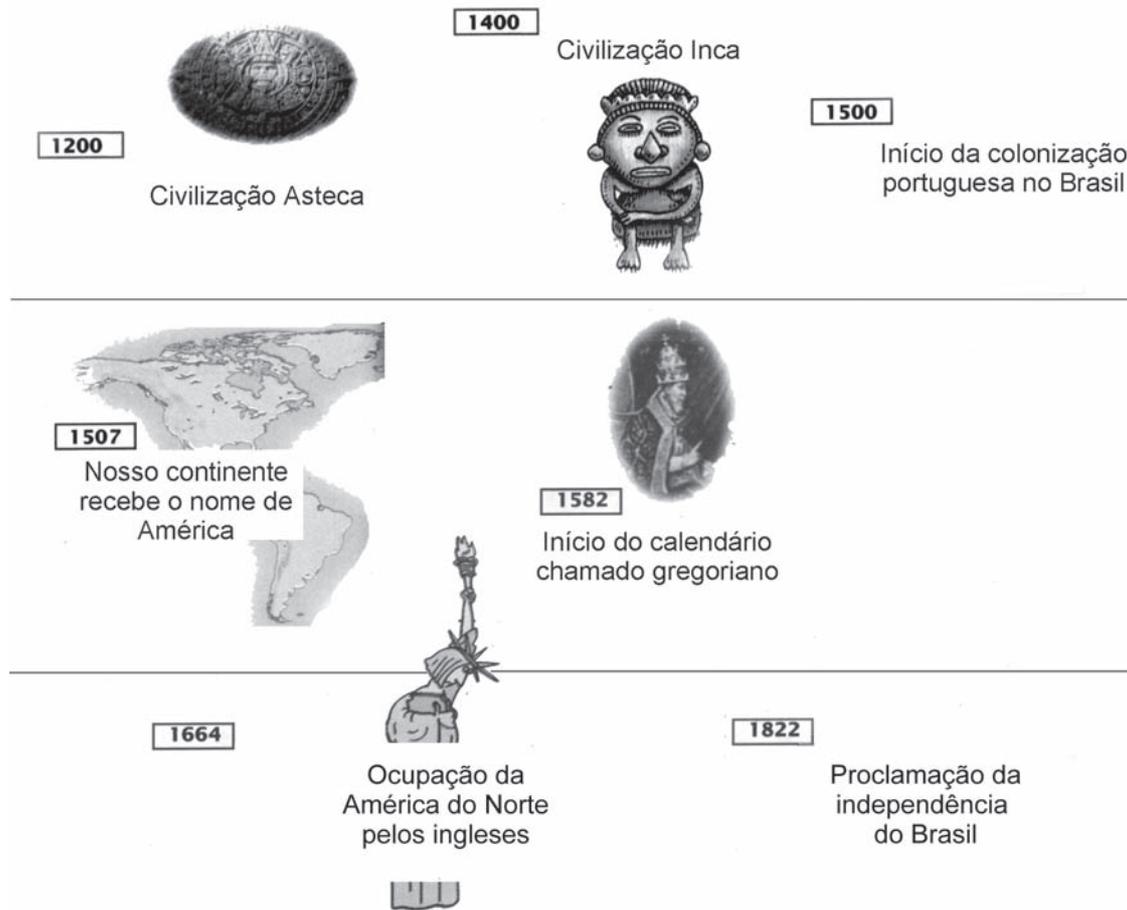
(H06040MG) Leia a história abaixo:

A tia de Magali resolveu fazer um bolo para sua sobrinha. Ela pegou os ingredientes, fez a massa, botou o bolo para assar no forno e, em poucos segundos, Magali comeu tudo.

Marque a alternativa que possui a ordem correta, segundo a sucessão dos acontecimentos:

- A) 
- B) 
- C) 
- D) 

(H06053MG) Observe a linha do tempo abaixo e responda:



Sabendo-se que no século XIX a Europa vivia um momento de grande industrialização, o que acontecia ao mesmo tempo na América?

- a) civilização inca
- b) colonização portuguesa
- c) colonização inglesa
- d) Independência do Brasil

BLOCO 4 — OPERAÇÕES DE DATAÇÃO

(H04005MG) Observe a idade de três pessoas hoje:

| | | |
|----------------------|-----------------|------------------|
| SRA ILKA 105 anos | BETH 30 anos | JÚLIO 6 meses |
|----------------------|-----------------|------------------|

Elas nasceram:

- a) no século XX, no século XX e no século XXI, pela ordem
- b) todas no século XX
- c) todas no século XXI
- d) no século XIX, no século XX e no século XXI, pela ordem

(H04070MG) Uma linha do tempo com as datas 1700, 1800, 1900 e 2000 está organizada por:

- a) ano
- b) mês
- c) dia
- d) século

(H04084MG) O Brasil ganhou a Copa do Mundo em 1962, no Chile. Podemos dizer que esse fato ocorreu:

- a) no final da década de 1960
- b) na primeira metade do século XX
- c) no início da década de 1960
- d) no final do século XX

(H04121MG) Uma linha de tempo com as datas: 1900, 1910, 1920, 1930, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1990 e 2000 está organizada por:

- a) ano
- b) mês
- c) década
- d) século

SONIA REGINA MIRANDA

(H06020MG) Observe a linha de tempo abaixo:



Em 1507 nosso continente recebeu o nome de América. Isso foi no século:

- a) XVI
- b) XVII
- c) XVIII
- d) XIX

BLOCO 5 — CIDADANIA

(H04171MG) Imagine que sua escola está sem merenda há meses. Qual é a alternativa em que pode existir uma correlação correta entre responsáveis, nesse caso?

| PLANO LOCAL | PLANO ESTADUAL | PLANO FEDERAL |
|-------------------------|-------------------------|------------------------------------|
| a) da direção da escola | Da Prefeitura | Da Secretaria Estadual de Educação |
| b) do pintor | Dos vereadores | Do Presidente da República |
| c) Do prefeito | Do Ministro da Educação | Dos deputados federais |
| d) Dos alunos | Da professora | Do Ministro da Educação |

(H04017MG) Uma escola pública só aceita matrícula de crianças ricas. Jussara é pobre e sua matrícula não é aceita nessa escola. Para exercer sua cidadania, o pai de Jussara deve:

- procurar outra escola para matricular Jussara.
- Denunciar a direção da escola junto às autoridades competentes e até à imprensa
- Mobilizar as famílias dos alunos excluídos para conseguir vagas em escolas particulares com mensalidades mais baratas.
- Retirar a criança e evitar novos constrangimentos.

(H04030MG) Qual deve ser o procedimento de uma pessoa, no exercício de sua cidadania, quando o prefeito da cidade desvia dinheiro público?

- participar de campanhas públicas pela cassação de seu mandato ou mesmo entrar com processos na justiça para que ele seja processado como criminoso.
- Não fazer nada, afinal política é uma coisa chata e só envolve pessoas corruptas.
- Aproximar-se dele para tentar ganhar algum dinheiro e um cargo político.
- Procurar um emprego na prefeitura ou no comitê de campanha quando ele for candidato à reeleição.

Resultados analíticos por item — alunos X professores X cidades

BLOCO 1 — DOMÍNIO DE MÉTODOS E SUPORTES

| ITEM | DESCRIÇÃO | % acerto alunos cidade de Aurora | % acerto alunos cidade de Jano | Professores cidade de Aurora | Professores cidade de Jano |
|----------|--|--|--------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| H04078MG | Diferenciação de paradigmas historiográficos | 44,4 | 60 | 100 | 100 |
| H04083MG | Diferenciação de paradigmas historiográficos | eliminada pré teste | | 100 | 100 |
| H04136MG | Inferência a partir da fonte | eliminada pré teste | | 100 | 100 |
| H04178MG | Identificação de informações em imagens | 20 | 63,3 | 66,7 | 100 |
| H04247MG | Leitura de gráficos | 30 | 50 | 100 | 100 |
| H04287MG | Identificação de fontes - memória | 40 | 75 | 66,7 | 100 |
| H04289MG | Inferência pela leitura da fonte | eliminada pré teste | | 66,7 | 50 |
| H04290MG | Identificação de informação em imagem | 28,6 | 85,4 | 100 | 83,3 |
| H04291MG | Leitura de gráficos | eliminada pré teste | | 100 | 100 |
| H04296MG | Identificação de informações em linha do tempo | 14,3 | 68,8 | 42,9 | 25 |
| H06075MG | Identificação de informações em imagens | 50 | 35,5 | 100 | 87,5 |
| H06076MG | Diferenciação de paradigmas historiográficos | 30 | 14,9 | 100 | 80 |
| H09003MG | Leitura de gráficos | 18,8 | * | 100 | 87,5 |
| H11015MG | Comparação de pontos de vista | 0 | * | 33,3 | 57,1 |
| H11018MG | Identificação de informações em fontes | 5,8 | * | 40 | 58,8 |
| H11019MG | Identificação de informações em fontes | eliminada pré teste | | 33,3 | 28,6 |
| H11053MG | Identificação de informações em fontes | 1,4 | * | 66,7 | 87,5 |
| H11054MG | Identificação de informações em fontes | 0 | * | 0 | 37,5 |
| H11102MG | Comparação de pontos de vista | 0 | * | 0 | 50 |
| H11183MG | Domínio de métodos | 0 | * | 33,3 | 25 |
| H11186MG | Domínio de métodos | | * | 33,3 | 75 |

BLOCO 2 — PERCEPÇÃO DE HISTORICIDADE

| ITEM | DESCRIÇÃO | % acerto alunos cidade de Aurora | % acerto alunos cidade de Jano | Professores cidade de Aurora | Professores cidade de Jano |
|----------|---|--|--------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| H04006MG | Percepção de historicidade pela leitura de imagens | 44,4 | 56,3 | 100 | 87,5 |
| H04053MG | Percepção de historicidade-diversidade cultural | eliminada pré teste | | 66,7 | 100 |
| H04086MG | Percepção de historicidade-diferença de comportamentos | 75 | 59,2 | 100 | 87,5 |
| H04100MG | Percepção de historicidade-diferenciação de consumo | eliminada pré teste | | 66,7 | 87,5 |
| H04105MG | Percepção de historicidade-associação cultura/sociedade | eliminada pré teste | | 100 | 100 |
| H04139MG | Percepção de historicidade pela leitura de imagem | 40 | 59,2 | 66,7 | 87,5 |
| H04144MG | Percepção de historicidade - produtos de consumo | eliminada pré teste | | 100 | 50 |
| H04146MG | Percepção de historicidade-associação cultura/sociedade | 37,5 | 56 | 100 | 100 |
| H04158MG | Percepção de historicidade-comparação passado/presente | eliminada pré teste | | 66,7 | 87,5 |
| H04179MG | Percepção de historicidade-diferenças sociais | 0 | 2 | 100 | 100 |
| H04204MG | Percepção de historicidade | eliminada pré teste | | 100 | 100 |
| H04206MG | Percepção de historicidade-continuidades e rupturas | 40 | 61,2 | 33,3 | 87,5 |
| H06063MG | Percepção de historicidade-continuidade/ rupturas | 40 | 78,3 | 33,3 | 100 |
| H06064MG | Percepção de historicidade-continuidade/ rupturas | 10 | 6,5 | 100 | 100 |
| H08177MG | Percepção de historicidade-diferenciação entre natureza e cultura | eliminada pré teste | | 33,3 | 50 |

BLOCO 3 — COMPREENSÃO DA TEMPORALIDADE

| ITEM | DESCRIÇÃO | % acerto alunos cidade de Aurora | % acerto alunos cidade de Jano | professores cidade de Aurora | Professores cidade de Jano |
|----------|--|--|--------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| H04015MG | Temporalidade- ordenação | 25 | 45,8 | 66,7 | 50 |
| H04082MG | Temporalidade - duração e calendários | eliminada pré teste | | 100 | 10 |
| H04102MG | Temporalidade- simultaneidade | 75 | 55 | 100 | 100 |
| H04149MG | Temporalidade- simultaneidade | 50 | 64 | 66,7 | 87,5 |
| H04151MG | Temporalidade- simultaneidade | 40 | 56 | 100 | 75 |
| H04229MG | Temporalidade - calendário como manifestação cultural | eliminada pré teste | | 50 | 56,3 |
| H04299MG | Temporalidade- simultaneidade | 57,1 | 75 | 66,7 | 83,3 |
| H06027MG | Temporalidade- ordenação | eliminada pré teste | | 33,3 | 50 |
| H06040MG | Temporalidade- ordenação a partir de imagens | eliminada pré teste | | 33,3 | 75 |
| H06053MG | Temporalidade- simultaneidade | eliminada pré teste | | 100 | 25 |

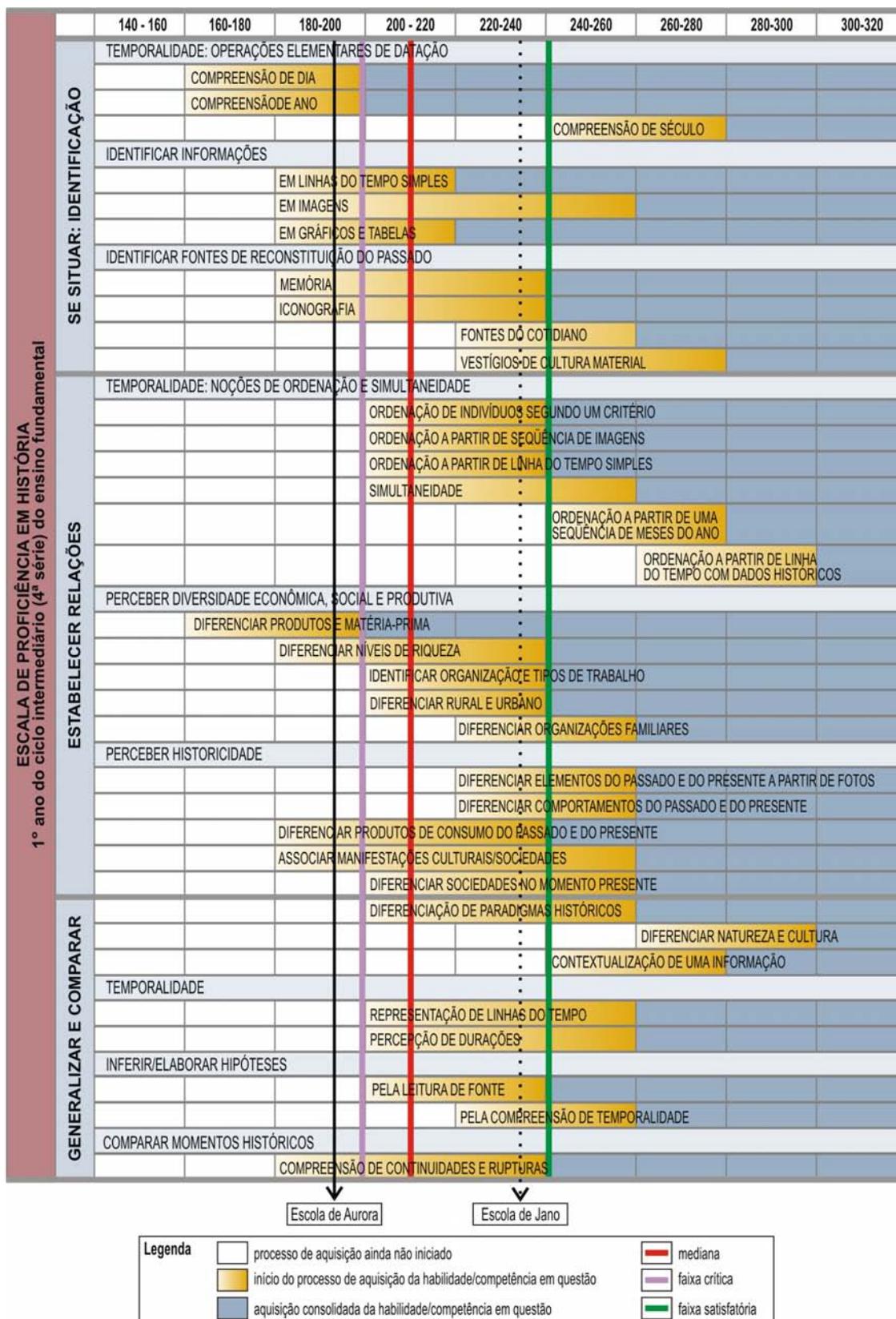
BLOCO 4 — OPERAÇÕES DE DATAÇÃO

| ITEM | DESCRIÇÃO | % acerto alunos cidade de Aurora | % acerto alunos cidade de Jano | professores cidade de Aurora | Professores cidade de Jano |
|----------|------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|------------------------------|----------------------------|
| H04005MG | Operação de datação- século | 30 | 56,3 | 0 | 71,4 |
| H04070MG | Operação de datação- século | eliminada pré teste | | 66,7 | 85,7 |
| H04084MG | Operações de datação- século | eliminada pré teste | | 100 | 80 |
| H04121MG | Operações de datação- década | eliminada pré teste | | 100 | 100 |
| H06020MG | Operações de datação- século | 10 | 23 | 33,3 | 0 |

BLOCO 5 — CIDADANIA

| ITEM | DESCRIÇÃO | % acerto alunos cidade de Aurora | % acerto alunos cidade de Jano | Professores cidade de Aurora | Professores cidade de Jano |
|----------|---------------------|----------------------------------|--------------------------------|------------------------------|----------------------------|
| H04171MG | Cidadania/ direitos | eliminada pré teste | | 33,3 | 33,3 |
| H04017MG | Cidadania/ direitos | 33,3 | 48 | 100 | 60 |
| H04030MG | Cidadania/ direitos | 25 | 64,6 | 100 | 67,7 |

Desempenho comparativo das escolas em relação à tabela de proficiência do SIMAVE



Resultados analíticos por disciplina

1. Escola de Jano

História

| Até 140 | 140-160 | 160-180 | 180-200 | 200-220 | 220-240 | 240-260 | 260-280 | 280-300 | 300-320 |
|---------|---------|---------|---------------|---------|---------|------------|---------|---------|---------|
| Crítico | | | Intermediário | | | Suficiente | | | |
| 16% | | | 44% | | | 40% | | | |

Língua portuguesa

| Até 100 | 100-125 | 125-150 | 150-175 | 175-200 | 200-225 | 225-250 | 250-275 | Acima de 275 |
|---------|---------|---------|---------|---------|------------|---------|---------|--------------|
| Crítico | | | Inter. | | Suficiente | | | |
| 12% | | | 14% | | 74% | | | |

Matemática

| Até 125 | 125-150 | 150-175 | 175-200 | 200-225 | 225-250 | 250-275 | 275-300 |
|---------|---------|---------------|---------|---------|------------|---------|---------|
| Crítico | | Intermediário | | | Suficiente | | |
| 11% | | 30% | | | 59% | | |

Geografia

| 160-180 | 180-200 | 200-220 | 220-240 | 240-260 | 260-280 | 280-300 | Acima de 300 |
|---------|---------|---------------|---------|---------|------------|---------|--------------|
| Crítico | | Intermediário | | | Suficiente | | |
| 3% | | 55% | | | 42% | | |

Ciências

| Até 140 | 140-160 | 160-180 | 180-200 | 200-220 | 220-240 | 240-260 | 260-280 | 280-300 | 300-320 |
|---------|---------|---------|---------------|---------|---------|------------|---------|---------|---------|
| Crítico | | | Intermediário | | | Suficiente | | | |
| 18% | | | 31% | | | 51% | | | |

Fonte: <http://www.caed.ufjf.br> - Data de coleta: maio de 2004.

2. Escola de Aurora

História

| | | | | | | | | | |
|---------|---------|---------|---------------|---------|---------|------------|---------|---------|---------|
| Até 140 | 140-160 | 160-180 | 180-200 | 200-220 | 220-240 | 240-260 | 260-280 | 280-300 | 300-320 |
| Crítico | | | Intermediário | | | Suficiente | | | |
| 54% | | | 41% | | | 5% | | | |

Língua Portuguesa

| | | | | | | | | |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|------------|---------|--------------|
| Até 100 | 100-125 | 125-150 | 150-175 | 175-200 | 200-225 | 225-250 | 250-275 | Acima de 275 |
| Crítico | | | | Inter. | | Suficiente | | |
| 32% | | | | 18% | | 50% | | |

Matemática

| | | | | | | | |
|---------|---------|---------------|---------|------------|---------|---------|---------|
| Até 125 | 125-150 | 150-175 | 175-200 | 200-225 | 225-250 | 250-275 | 275-300 |
| Crítico | | Intermediário | | Suficiente | | | |
| 28% | | 44% | | 28% | | | |

Geografia

| | | | | | | | |
|---------|---------|---------------|---------|---------|------------|---------|--------------|
| 160-180 | 180-200 | 200-220 | 220-240 | 240-260 | 260-280 | 280-300 | Acima de 300 |
| Crítico | | Intermediário | | | Suficiente | | |
| 18% | | 74% | | | 8% | | |

Ciências

| | | | | | | | | | |
|---------|---------|---------|---------------|---------|---------|------------|---------|---------|---------|
| Até 140 | 140-160 | 160-180 | 180-200 | 200-220 | 220-240 | 240-260 | 260-280 | 280-300 | 300-320 |
| Crítico | | | Intermediário | | | Suficiente | | | |
| 55% | | | 32% | | | 12% | | | |

Fonte: <http://www.caed.ufjf.br> - Data de coleta: maio de 2004.