



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÁRCIA REGINA POLI BICHARA

**Narrativas de uma Experiência na Escola das Mostardas:  
Formação Docente e Produção de Conhecimentos  
Históricos Educacionais**

CAMPINAS  
2017

MÁRCIA REGINA POLI BICHARA

**Narrativas de uma Experiência na Escola das Mostardas:  
Formação Docente e Produção de Conhecimentos  
Históricos Educacionais**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Ensino e Práticas Culturais.

Orientador: Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Coorientadora: Dra. Adriana Carvalho Koyama

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MARCIA REGINA POLI BICHARA, E ORIENTADA PELO PROF. DR. GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO.

CAMPINAS  
2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

B471n Bichara, Márcia Regina Poli, 1963-  
Narrativas de uma Experiência na Escola das Mostardas : Formação Docente e Produção de Conhecimentos Históricos Educacionais / Márcia Regina Poli Bichara. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.  
Coorientador: Adriana Carvalho Koyama.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Experiência. 3. Memória - Práticas. 4. Educação das sensibilidades. 5. Narrativas - Pesquisa. I. Prado, Guilherme do Val Toledo, 1965-. II. Koyama, Adriana Carvalho. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Narratives of an experience at the school of Mostardas : teacher training and production of historical educacional knowledge

**Palavras-chave em inglês:**

Teacher training

Experience

Memories practices

Educacion of sensibilities

Narrative inquiry

**Área de concentração:** Ensino e Práticas Culturais

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Guilherme do Val Toledo Prado [Orientador]

Ana Luiza Bustamente Smolka

Cyntia Simioni França

Eloiza Gurgel Pires

Inês Ferreira de souza Bragança

**Data de defesa:** 30-10-2017

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Narrativas de uma Experiência na Escola das Mostardas:  
Formação Docente e Produção de Conhecimentos  
Históricos Educacionais**

Autor: Márcia Regina Poli Bichara

**COMISSÃO JULGADORA:**

Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Dra. Cyntia Simioni França

Dra. Eloiza Gurgel Pires

Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

**2017**

Dedico esse trabalho à querida professora Maria Carolina Bovério Galzerani (*in memoriam*). Seus ensinamentos povoaram minha memória durante todo esse percurso.

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar agradeço à Diretoria de Educação da cidade de Monte Alegre do Sul (gestão 2015) e à diretora da EMEIEF Prof. Raul Paiva Castro, a “escola das Mostardas”, por permitirem que eu participasse de seu cotidiano.

Agradeço especialmente às professoras da escola das Mostardas, pela generosidade em compartilhar suas experiências vividas, possibilitando a aproximação entre seus conhecimentos docentes e os conhecimentos produzidos nesse trabalho.

Agradeço meu professor e orientador Guilherme V. T. Prado por ter acolhido a mim e aos meus colegas, “orientandos da Carol”. Seu abraço carinhoso me deu energia para continuar. A cada curso, a cada encontro, novas imagens significativas de educação foram-me permitidas.

Para minha colega e coorientadora Adriana Koyama Carvalho, todo o meu carinho e agradecimento. Ela, que “herdou o cargo de sua professora”, o desempenhou com muita coragem e dedicação. Transformou-me com seu olhar e ouvidos atentos.

Nessa transformação colaboraram também os colegas da linha Educação das Sensibilidades, História e Memória, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - GEPEC. Em especial o Mateus Leme e a Thaís Otani Cipolini. Agradeço o companheirismo nessa jornada conjunta.

Meus agradecimentos aos colegas do GEPEC e do Grupo de Terça, que me receberam de braços abertos. Na companhia deles pude fortalecer meu desejo em lutar por “uma outra” escola.

Agradeço também aos colegas do grupo Kairós, dos quais recebi carinhosos incentivos. Suas vozes também compõem esse trabalho.

Agradeço às secretárias da pós-graduação pelo trabalho cuidadoso e pelo carinho com que nos acolhem.

Aos meus pais, por terem me mostrado o caminho dos estudos.

Ao meu marido e aos meus filhos, por compreenderem meu desejo de não abandonar a educação.

E agradeço ao São Benedito, o santinho protetor dessa tese!

## Resumo

Essa pesquisa é marcada pelo desejo de resistir à reprodução de sensibilidades próprias de nossa vida na modernidade capitalista, que dificultam aos sujeitos se sentirem inteiros em seu tempo e lugar. De resistir, também, às tendências que preestabelecem verdades absolutas, colaborando para o apagamento das experiências dos sujeitos, e que são dominantes na produção de conhecimentos acadêmicos e históricos educacionais. Em busca de ultrapassar esses entraves, elegi a metodologia de pesquisa narrativa e o diálogo com professoras de uma pequena escola localizada no distrito de Mostardas, em Monte Alegre do Sul, interior do Estado de São Paulo, com o qual tenho uma ligação profissional e afetiva. Ao perceber mudanças nessa localidade, tais como aumento populacional, fluxo migratório e aceleração do tempo, quis entender como essas professoras estariam enfrentando tais situações, bem como quais racionalidades e sensibilidades estariam sendo construídas. Quis, ainda, compreender como elas vêm produzindo conhecimentos históricos educacionais na docência, em diálogo com suas experiências vividas. Trago a linguagem narrativa como resistência, tanto em meus escritos de pesquisa de campo quanto na produção dos conhecimentos na pesquisa. Meus aportes teórico-metodológicos vêm dos estudos e acepções singulares da pesquisadora Maria Carolina Bovério Galzerani, nos seus diálogos com os escritos do filósofo alemão Walter Benjamin, em especial na concepção de tempo que se afasta da linearidade, propondo o trabalho das memórias como encontro de diferentes temporalidades e sujeitos. Essa concepção possibilitou que minhas memórias - como professora e como aluna - emergissem durante a pesquisa e a escrita; que tanto eu como pesquisadora quanto os sujeitos participantes da pesquisa pudéssemos transparecer como sujeitos mais inteiros, com nossas contradições, desejos, sonhos, em nossas singularidades, perpassadas pelas relações sociais, na historicidade. As professoras participantes da pesquisa puderam entrar em contato com uma experiência ampliada de formação docente, ao percorrer o caminho da *rememoração*, tal como concebida por Walter Benjamin e estimulada por Maria Carolina Bovério Galzerani. Do exercício de diálogo entre minhas experiências e as experiências dessas docentes surgiram brechas para uma produção de conhecimentos históricos educacionais que colabora com a emergência de sujeitos capazes de se sentirem pertencentes ao seu tempo e lugar e que contribui, ainda, para a emergência de outras vozes, docentes e discentes, na produção de tais conhecimentos.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Experiência; Educação das Sensibilidades; Práticas de Memória; Pesquisa Narrativa; Ensino de História.

## Abstract

This research is marked by the wish to resist the reproduction of sensibilities which are peculiar to our life in capitalist modernity and that prevent subjects from feeling whole in their time and place. It is also a wish to resist to trends that pre-establish absolute truths which are dominant in the production of academic knowledge on education and history, collaborating to erase the experiences of the subjects. In order to overcome these obstacles, I developed a methodology of narrative research, for which I chose to dialogue with teachers of a small school located in the town of Mostardas, Monte Alegre do Sul, in the interior of the State of São Paulo, with which I have a professional and affective connection. As I began to notice changes in this place, such as population growth, migratory flow and acceleration of time, I wanted to understand how these teachers would be facing this kind of situation, as well as what rationalities and sensitivities were being constructed. I also wanted to understand how they have been producing historical educational knowledge in terms of teaching in dialogue with the experiences they went through. I bring narrative language as resistance, both in my field research papers and in the production of knowledge in research. My theoretical and methodological contributions come from the studies and unique understandings of researcher Maria Carolina Bovério Galzerani in her dialogue with the writings of German philosopher Walter Benjamin, especially in the conception of time that moves away from linearity, proposing the work of memories as a confluence of different temporalities and subjects. This conception made it possible for my memories - as a teacher and as a student - to arise during research and writing; it also enabled both the subjects participating in the research and me as a researcher to be seen as more complete subjects, with our contradictions, hopes, dreams, in our singularities, permeated by social relations, in historicity. The teachers participating in the research were able to get in touch with an expanded experience of teaching education as they traveled along the path of recollection, as conceived by Walter Benjamin and stimulated by Maria Carolina Bovério Galzerani. Gaps for the production of historical educational knowledge that collaborates with the emergence of subjects who are capable of belonging to their time and place came up from the dialogue between my experiences and the experiences of those teachers and it also contributes towards the emergence of other voices, teachers and students, in the production of such knowledges.

**Keywords:** Teacher Training, Experience, Education of Sensibilities, Memory Practices, Narrative Inquiry, History Teaching.

## Sumário

APRESENTAÇÃO.....	10
1. MEMORIAL DE FORMAÇÃO .....	24
2. SEGUINDO OS RASTROS DE MARIA CAROLINA: A QUESTÃO DA METODOLOGIA.....	50
Ser professora experiente.....	51
Uma metodologia capaz de promover um encontro .....	59
Narrar os passos da pesquisa. ....	85
3. MONTE ALEGRE BERLINENSE. ....	92
Cercando o inimigo.....	98
Um lugar para se viver pela eternidade .....	100
Os alunos migrantes que se transformam em números .....	105
Limite, limiar, fronteira .....	113
Escorrendo para fora da escola.....	116
4. PERIPÉCIAS COMO PESQUISADORA .....	123
A antropologia.....	124
Estabelecidos e <i>outsiders</i> vivendo a mesma desgraça .....	125
Para que me transforme, não basta que me olhe .....	127
Persistência .....	135
5. DIÁLOGOS ENTRE PESQUISADORA E PROFESSORAS: A PRODUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES. ....	148
A Professora Maria Lúcia e o salto do tigre. ....	153
A professora Raquel e a interrupção do tempo.....	173
A professora Eliana e o palco das memórias.....	200
A professora Tayane e o narrador sucateiro .....	225
Revirando minha caixinha de costura.....	253
6. APRENDIZADOS .....	263
BIBLIOGRAFIA .....	276
Apêndice 1 .....	286
Apêndice 2 .....	288
Apêndice 3 .....	291
Apêndice 4 .....	293

## APRESENTAÇÃO

Em uma das apresentações que fiz durante o tempo do doutoramento, alguém me questionou sobre por que estaria realizando essa pesquisa. Em um ímpeto momentâneo, sem muito tempo de pensar perante um público ouvinte, respondi: minha pesquisa é um ato de resistência.

Pensando agora em apresentar a pesquisa e os suportes teórico-metodológicos que utilizo, devo reafirmar ao leitor que o desejo de resistir acompanhou-me durante toda a trajetória de pesquisa, tendo sido determinante para as escolhas políticas deste trabalho quanto aos modos de produzir conhecimentos. E que esse desejo de resistir foi constantemente alimentado pela leitura dos textos de Maria Carolina Bovério Galzerani, de seus estudos singulares sobre a obra do filósofo alemão Walter Benjamin, e em sua relação com outros autores, ao longo de sua trajetória como professora e pesquisadora.

O primeiro impulso de resistência foi o de reafirmar a importância da experiência em nossa vida e em nossa produção de conhecimentos. A leitura do texto alegórico em que Walter Benjamin discorre sobre a pobreza de experiências a que estamos submetidos na modernidade capitalista foi especial para alavancar minha iniciativa em resistir.

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: "Ele é muito jovem, em breve poderá compreender". Ou: "Um dia ainda compreenderá". Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará,

sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?  
(BENJAMIN, 1994, p.114)

O texto de Walter Benjamin é alegórico no sentido de que se abre para diversas interpretações. Estamos, de fato, perdendo a capacidade de intercambiar experiências. Porém, ao lermos o questionamento “Quem tentará lidar com a juventude invocando sua experiência?”, que compreensões podem ser extraídas? Lemos aqui uma afirmação de uma impossibilidade? Ou um convite para que tentemos, sim, trazer a experiência para nossas relações com as novas gerações? Minha leitura me levou a tentar insistir nessa direção, nem que fosse a partir de sobras, restos, farrapos. Insistir na ideia de que minha experiência e a experiência dos educadores e dos educandos valem a pena e merecem ser narradas.

Esta insistência permitiu-me estabelecer um tratamento à pesquisa de modo que minhas experiências pudessem aflorar e compor os debates e análises. Elas surgem entrelaçadas com as leituras dos autores e com as experiências dos pesquisadores que me acompanharam durante esse percurso. Dentre eles destaco os colegas da linha de pesquisa Memória e Educação das Sensibilidades, do GEPEC, além do Grupo de Terça GEPEC. Dos autores por nós trabalhados destaco Maria Carolina Bovério Galzerani, Guilherme V. T. Prado, e os referenciais por eles adotados.

Esta possibilidade de trazer as experiências para a pesquisa significou um rompimento (ou tentativa de rompimento) com o sujeito cartesiano. Romper com a noção de sujeito que entende a pessoa humana como bipartida, com dimensões “racionais” separadas das dimensões emocionais e sensoriais. Um sujeito que se afasta de seu objeto e só o percebe de maneira intelectual, abstrata, isolada do corpo e de seus sentidos, produzindo um conhecimento naturalizado e sem história, desvinculado de seu tempo e de seu espaço.

Nesse sentido, Olgária Matos (1990) me ajudou a entender como um pensamento baseado na racionalidade instrumental coloca os seres humanos em uma situação de não conseguir se relacionar de corpo inteiro com aquilo que está à sua volta e a acreditar obsessivamente em dados supostamente neutros, nos quais o pesquisador, seu corpo e experiências não aparecem. Na tentativa de romper com essa visão de pesquisa, sigo a autora em seus

diálogos com Walter Benjamin, assumindo os sujeitos em sua dimensão histórica. Como pesquisadora, busquei estar inteira, de “corpo presente”, em meu tempo e lugar, me permitindo perceber o que ocorria com meu corpo e com meus sentimentos durante a pesquisa.

Portanto, ao ler esse texto, o leitor encontrará uma pesquisadora que fala de si. Não omiti os impactos sofridos com as situações vividas durante a pesquisa. Ao revelar as experiências vividas com a pesquisa, não foi minha intenção privilegiar minha subjetividade no processo de produção de conhecimentos. A opção foi a de revelar como uma produção de conhecimentos é perpassada pelo sujeito e por suas experiências, presentes e passadas, para além do campo escolhido para a investigação e de seus acontecimentos: nela emergem experiências mais amplas, nem sempre registradas no trabalho final.

Além disso, as experiências subjetivas aqui narradas trazem consigo indícios de dinâmicas sociais que educam as sensibilidades subjetivas que, ao serem apresentadas, podem movimentar tanto as percepções de quem narra quanto as dos interlocutores.

O desejo de superar os moldes positivistas, estruturalistas e deterministas levou-me a construir uma pesquisa em que o fato de me apresentar como incompleta, contraditória, atravessada por dimensões conscientes e inconscientes, não a estaria pondo em risco, pois o que estava trazendo ao assumir meu corpo, minhas incompletudes, minhas incertezas, era a singularidade de ser sujeito. Mesmo porque, como nos aconselha Maria Carolina<sup>1</sup>, em diálogo com Walter Benjamin, como humanos, não somos capazes de sermos completos, ou eficientes o tempo todo. É a nossa incompletude e os nossos erros que nos compõem.

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

---

<sup>1</sup> Refiro-me à Maria Carolina Bovério Galzerani (*in memoriam*). O leitor encontrará inúmeras referências à minha orientadora. Tomo a liberdade de, às vezes, utilizar apenas seu primeiro nome.

inconsciência. A criança benjaminiana sabe disso. Será que nós sabemos disso? (GALZERANI, 2002, p.65)

Assumirmos nossa incompletude e estarmos atentos aos nossos desvios e deslizos é uma forma de resistência ao mundo marcado pela hierarquização dos sujeitos e dos saberes. Também é uma forma de abrir-nos ao outro e buscarmos estabelecer um diálogo.

A busca de Maria Carolina para que esse sujeito mais inteiro (não completo!) pudesse aflorar se deu sempre através do exercício da rememoração, tal como pensado por Walter Benjamin. Esse exercício político que é a rememoração permite que nos coloquemos de forma diferenciada no tempo e no espaço. Vivendo na modernidade tardia (GIDDENS, 2002), estamos sujeitos a uma tendência de deslocamento de nosso tempo e espaço e a uma sensação de que, como indivíduos, somos senhores de nosso “destino”, podendo escolher nossos rumos. Porém, rapidamente temos a sensação de fracasso em nossas empreitadas. Ficamos como que deslizando em um tempo que nos leva para frente, mas sem nunca nos tirar do lugar. A rememoração permite que nos situemos no presente. É a partir de nosso presente que podemos ter a chance de nos lançarmos para o passado, em saltos qualitativos, buscando as questões que nos movem de forma consciente ou inconsciente, fazendo com que nos reconstruamos como seres que vivem em um tempo e em um lugar. Podemos nos reencontrar e reencontrar os outros que nos habitam.

Podemos nos conhecer em nossas incompletudes, em nossos sonhos e desejos, como seres singulares, e entender os outros como também singulares. Porque, para Maria Carolina, esse exercício não é algo como aquilo que Walter Benjamin percebeu em Proust, um devaneio pessoal em que a pessoa volta ao passado e não quer acordar. É um despertar, um reconstruir do presente a partir de nossa compreensão de como nos movimentamos em nosso tempo e lugar.

*Despertar* implicando em vontade política, em raciocínio dialético, em querer ultrapassar a dimensão dos *sonhos*, das fantasmagorias, sem perder de vista as potencialidades do momento da vigília - quando se está entre o adormecer e o acordar - para a transformação destes *sonhos* em *utopias*. (GALZERANI, 2004, p.295)

Os “sonhos e as fantasmagorias” aos quais Maria Carolina se refere dizem respeito ao caminho por meio do qual Walter Benjamin compreendeu a maneira como nossas sensibilidades são construídas na modernidade capitalista. Decepcionado com os rumos tomados pelo avanço das tecnologias e com o avanço do nazifascismo, Walter Benjamin, apoiado em seus estudos de Baudelaire, concebe a modernidade como “expressão artística e intelectual de um projeto histórico, intimamente articulado à ordem burguesa, capitalista, chamado ‘modernização’ – contraditório, inacabado, mal resolvido, produtor de ruínas” (GALZERANI, 2002. p. 52). Essa modernidade é produtora de “seres partidos”, sujeitos às fantasmagorias próprias dessa construção social. Mas Benjamin se contrapõe a autores que perceberam a modernidade como um tempo em que só haveria espaço para a racionalização. Ao contrário, concebe a modernidade como um tempo em que novas formas de mitos e crenças foram também construídas. Tempo em que o ser humano mergulha em sonhos e devaneios dos quais tem dificuldade de emergir.

Neste seu “Trabalho das Passagens”, por sua vez, o pensador berlinense, através de um diálogo implícito com Weber, demonstra que a modernidade, tal qual se deu historicamente, representou o reino do mito e não do desencantamento, como defendera Weber. Em vez de despertar o homem do seu sonho mítico, a modernidade o mergulhou em fantasmagorias *sui generis*, sujeitas à temporalidade de um novo mito, o mito do “sempre igual”. Esses sonhos coletivos, numa acepção benjaminiana, não desaparecem, pois, com a modernidade, mas subsistem como casas de sonho, como idealizações. Por exemplo, enfoca o mito das galerias, já instaladas no século XIX, surgindo como cenário encantador das compras, do fetiche das mercadorias, e, ao mesmo tempo, escamoteando o caráter, que lhe é inerente, dilapidador das relações sociais, das memórias, dos sentidos mais plenos. (GALZERANI, 2002, p.53)

Fui percebendo que este estado de coisas, em que o ser humano se esquece de si e do outro para correr atrás de um sonho, uma ilusão passageira, estava atingindo até uma região um pouco mais isolada com a qual estabeleço uma relação de trabalho e afetiva. Decidi questionar como uma pequena escola dessa localidade estaria enfrentando tais questões, próprias da modernidade tardia. Tentar entender como pessoas que nascem e vivem em um meio rural estariam se relacionando com os avanços da modernidade tardia naquela região, avanços muito visíveis para mim. Estariam essas pessoas e as professoras da escola vivendo experiências de choque? (BENJAMIN, 2006) Situações em que nos fechamos para que as angústias e os perigos de se

viver na cidade moderna não nos atinjam? Estariam sentindo-se deslocadas de seu tempo e espaço? Ou sentindo-se isoladas, solitárias? Estariam com dificuldades em se comunicar com os outros? Ou até de aceitar os outros diferentes de si?

A leitura que Walter Benjamin faz da modernidade capitalista, e que é tão bem tecida por Maria Carolina, traz um movimento dialético que permite que identifiquemos as problemáticas próprias de nossa época ao mesmo tempo em que visualizamos possibilidades – brechas –, para assim tentar superá-las. Quero dizer, não é uma perspectiva que nos engessa ou imobiliza. A partir da percepção que passamos a ter de pertencimento ao nosso tempo e lugar, em especial a partir da rememoração, podemos conseguir despertar para outras possibilidades de construção do futuro – movimento ao mesmo tempo sutil e profundo.

Portanto, em suas tessituras discursivas relativas à modernidade capitalista, não constrói uma gaiola de ferro metodológica. Enfatiza sim, que estamos enredados por uma dimensão social que esvazia a dimensão temporal, que estilhaça as relações sociais, que dilapida as significações e a memória. Porém, ao mesmo tempo, como marxista dialético, explícita, através de suas elaborações históricas, relativas também a si mesmo, que somos sujeitos. Que somos capazes de produzirmos, por exemplo, rememorações, ressignificando, alterando os rumos da nossa própria história, na relação com outras histórias. Concebe, pois, a modernidade como drama, como ruína, mas, ao mesmo tempo, deixa brechas para que visualizemos o mundo moderno com prenhe de potencialidades de “salvação”, ou de construção de “novas” práticas sociais. (GALZERANI, 2002, p.56)

Se tivesse escolhido por em prática certas tendências acadêmicas infelizmente hegemônicas, poderia ir à escola para colher dados que corroborassem minhas primeiras impressões. Coletaria opiniões e dados numéricos e concluiria, talvez, que o bonito Distrito das Mostardas “está acabado mesmo!”, tal como ouvia nos comentários ditos cidade afora. Ou reuniria dados para concluir que as professoras não estão preparadas para ensinar história e nem para ensinar os alunos a respeitar as diferenças ou o patrimônio histórico e que, por isso, precisam de uma formação continuada em ensino de história. Que precisam de especialistas que levem esse conhecimento a elas. Nos encontros de pesquisa, como sua orientanda, ouvi muitas vezes Maria Carolina criticar essas tendências de produção de conhecimentos:

São tendências prevaletentes na alta modernidade (GIDDENS, 2002), ancoradas na racionalidade instrumental, técnica, as quais, muitas vezes, vêm sendo naturalizadas, cristalizadas também nas práticas de produção de conhecimentos acadêmicos. São práticas totalitárias apresentadas com o estatuto – e o status – da cientificidade (sic!). Perdemos, em grande parte das vezes, a sensibilidade de que estas práticas – fundadas na razão instrumental – têm produzido irracionalidades, têm gerado, cotidianamente, violências nas relações educacionais. (GALZERANI, 2008(b), p.17)

A partir desses encontros de orientação coletiva, passei a desejar avançar em relação a uma produção de conhecimentos que pudesse superar essa naturalização, de modo que a pesquisa que coloquei em ação buscou, desde o início, encontrar metodologias capazes de resistir à racionalidade técnica que domina as produções de conhecimentos.

Como parte da busca de deslocamento em relação a essas práticas de produção de conhecimento acadêmico, que hierarquizam os saberes e separam sujeito de objeto, decidi estar nessa escola ao longo de um ano, participar de seu cotidiano, frequentar as aulas nas oito salas de aulas lá existentes, participar de eventos ali ocorridos e estabelecer relações com as educadoras que nela trabalham. Essa decisão foi ancorada na metodologia de pesquisa narrativa discutida junto aos membros do GEPEC e também nas experiências com os projetos propostos por Maria Carolina de que participei.

Nesse momento possuía pouco mais do que impressões primeiras sobre a região, suas características culturais, suas problemáticas cotidianas. Havia presenciado situações de violência, o que me tinha deixado em situação de alerta em relação a como os moradores da localidade estariam se relacionando com os inúmeros migrantes que procuravam o distrito para ali viver. E a questão étnico-racial, que sempre acompanhou meus estudos, esteve também presente nessas questões preliminares de pesquisa.

Porém, quando as professoras me questionavam acerca do que estava pesquisando, minhas respostas passaram a ser cada vez mais vagas. Apesar do desconforto de parecer “não saber o que estava fazendo”, fui tentando me desvencilhar de questões pré-estabelecidas. Sabia que minha presença na escola modificava aquele espaço. Que o que estava vivendo era a escola com a minha presença, e não o seu cotidiano habitual. Ou seja, o que

eu estava vivenciando como pesquisadora era a relação estabelecida entre a escola e a minha presença.

E, além de querer entender como seria esse diálogo com aquela comunidade escolar, quis também entender o que aqueles momentos estavam provocando em mim. Decidi, então, dar vazão aos sentidos, sentimentos, percepções que surgiam por estar naquele espaço, em meio àquelas pessoas. Posso dizer que estava arriscando me aproximar da *atenção flutuante*. Deixei-me levar pelos acontecimentos diários da escola. Além disso, permiti que minhas memórias pudessem aflorar. Memórias do fazer pedagógico, memórias de ser criança no espaço escolar.

Com Freud (1971), Benjamin fortalece a concepção da memória como dimensão consciente e também inconsciente. Memória, pois, que comporta uma aceção de personalidade mais ampla, sob o ponto de vista psicológico. Na aproximação com a psicanálise constrói a concepção metodológica de atenção flutuante, pensamento minucioso e hesitante, que sempre volta ao seu objeto, mas por diversos caminhos e desvios, o que acarreta uma alteridade sempre renovada ao objeto. Neste sentido, concebe a verdade não como adequação ou possessão, mas como contemplação, isto é, como atenção intensa e leve. (GALZERANI, 2008b, p. 21).

Cheguei a me questionar acerca do porquê de me voltar para tal metodologia. Senti inseguranças variadas, relacionadas a ter me arriscado em abandonar uma perspectiva metodológica mais pré-moldada. A resposta estava na possibilidade que essa perspectiva me proporcionava de acessar minhas memórias involuntárias. E por que as memórias involuntárias? Por meu desejo de que a pesquisa fosse algo de significativo para mim e para as pessoas que dela participassem. Ter acessado minhas memórias involuntárias, além das voluntárias, significou ter acesso àquilo que de mais singular eu poderia trazer para a pesquisa. Portanto, tentando superar um olhar armado e focado, busquei me desviar e deixar que situações que normalmente não atrairiam a atenção viessem a se tornar mais visíveis; situações que estimulavam minhas memórias de maneira inusitada e que, assim, não foram tomadas como pequenas e insignificantes.

Esses dados de pesquisa decorrentes dessa experiência na escola foram produzidos de forma narrativa. Além de meus escritos em caderno de campo, produzi, a cada visita, um pequeno texto, muito inspirado nas Pipocas

Pedagógicas do Grupo de Terça/GEPEC<sup>2</sup>, nos quais tentava exprimir as sensações, sentimentos e percepções que havia tido durante a visita à escola. Esses textos<sup>3</sup>, que fazem agora parte da tese, trazem aquilo que mais me marcou em cada visita. Dei muita atenção aos *flashes* de memória que me apareciam durante a observação ou em conversas com as educadoras. Tentei, até onde pude permitir, fazer com que as outras “Marcias” que me compõem pudessem se manifestar: a Marcia criança na escola da época da ditadura, a Márcia professora que fazia cartazes nas datas comemorativas com o intuito de promover a escola para os pais/clientes, a Marcia raivosa com os “nãos” recebidos” ao longo da pesquisa, a Marcia triste pela perda da Maria Carolina, a Marcia ansiosa em ter que cumprir prazos de pesquisa. Essa perspectiva possibilitou que eu, como sujeito do conhecimento, me desdobrasse em múltiplas pessoas – cada uma delas dialogando de maneira distinta diante daquilo que estava “observando”.

Ao longo de muitas idas e vindas à escola, depois de ouvir muitos “nãos”, depois de mudar várias vezes minhas possíveis entradas em relação à formação continuada de professores, tive a felicidade de conseguir seis professoras parceiras para minha pesquisa. Apesar de duas delas terem se retirado ao longo de seu desenvolvimento, foi esse grupo que entrou em contato com as questões de pesquisa elaboradas ao longo do ano de 2015. Foram elas que se abriram ao diálogo, dispondo-se também a deixar que suas memórias fluíssem.

A partir de um roteiro<sup>4</sup> entregue com antecedência, elas puderam pensar e refletir antes do dia de nosso encontro gravado. As questões sobre as quais nos debruçamos revelaram uma resistência em relação a determinada visão da formação de professores, que entende esses profissionais como pessoas que necessitam de uma condução para que possam atuar. Concebe-

---

<sup>2</sup> O Grupo de Terça é um dos grupos de estudos que compõe o GEPEC. Suas características são as de não ser institucionalizado e de receber professores que queiram reunir-se para discutir o cotidiano escolar. Sempre nos damos tarefas diversas, incluindo a de escrever pequenos textos sobre o cotidiano escolar, que foram denominados Pipocas Pedagógicas. São narrativas construídas a partir das experiências dos professores com seus alunos, trazendo potentes questões de reflexão. Deixo em minha bibliografia a indicação dos livros já publicados com as pipocas do Grupo de Terça.

<sup>3</sup> Optei por apresentar esses escritos de campo ao longo dos capítulos, de maneira que eles pudessem integrar os debates e as reflexões. O leitor poderá identificá-los por estarem em negrito. Além disso, em cada um deles estará indicada a data da escrita.

<sup>4</sup> Esse roteiro pode ser encontrado no apêndice 4.

os como profissionais que são tomados como reprodutores de conhecimentos produzidos por uma instância considerada superior, a universidade. O que trago por meio das questões das entrevistas é uma concepção ampliada daquilo que está envolvido na formação de professores, de modo a não afastar formação docente de experiência. Entende-se assim que, para além da formação acadêmica, o docente carrega experiências múltiplas que vão compondo seu modo de ser e estar na vida e na escola. O professor é uma pessoa humana, cheia de sonhos, medos, contradições, enfim, sensibilidades próprias ao tempo, ao lugar e às relações sociais que vivencia. Tal como apontado por Maria Carolina e a colega Nara Rubia:

Compreendemos produção de conhecimentos históricos e educacionais como um diálogo sensível entre o sujeito (com suas hipóteses) e o objeto (com seus dados, ou evidências) (Thompson, 1981). Ao mesmo tempo, compreendemos tal processo como ato criativo, que envolve o diálogo entre pessoas mais inteiras, produtores de racionalidade e de sensibilidades, de memórias, de dimensão consciente e também inconsciente, no entrecruzamento de diferentes temporalidades e espacialidades (Benjamin, 1989, 1994). Não estamos tratando apenas de saberes profissionais constituídos na docência. Referimo-nos às experiências num sentido *lato*, como saber constituído coletivamente, que abarca diferentes temporalidades, visões de mundo e sensibilidades. E, ao mesmo tempo, concebemos a experiência como matéria de nossa formação, ou seja, como substrato do processo de tornarmo-nos algo ou alguém. (CUNHA e GALZERANI, 2015, p.641-642)

Isto é, o profissional da educação é alguém que se recria a todo momento. É aquele que vive e, a partir de suas experiências, vai se tornando o professor que é.

O diálogo com as falas das professoras, realizado após a qualificação, a partir das orientações da professora Ana Luiza B. Smolka e de meus orientadores Adriana Carvalho Koyama e Guilherme V. T. Prado, foi um exercício de extremo aprendizado. Por meio dele, pude me aproximar mais dos relatos e fazer descobertas fascinantes. Sujeitos singulares com trajetórias emocionantes foram se revelando ao meu olhar, cada qual com visões diversas sobre as questões tratadas. Esse diálogo, também apoiado no exercício do desvio e da atenção flutuante, fez com que as questões colocadas pelas professoras “saltassem” a meus olhos. Pude reelaborar minhas concepções acerca do lugar pesquisado, das relações estabelecidas entre essas professoras e seus alunos e entre os moradores e o lugar em que vivem.

Percebi a complexidade de se trabalhar em uma escola pública de uma pequena cidade do interior de São Paulo. Constatei que, apesar de as professoras não terem formação na área de História, elas sempre produziram conhecimento histórico em sua trajetória profissional e de vida. Encontrei em suas falas muitas brechas para a produção de conhecimentos históricos educacionais significativos.

Ter realizado as entrevistas e, depois, o exercício de reflexão por elas proporcionado, trouxe a possibilidade de enfrentar meus deslizes como pesquisadora e experimentar deslocamentos. Isso também me possibilitou um aprofundamento na compreensão da produção de conhecimentos históricos escolares nas primeiras séries do ensino Fundamental. Hoje, ao final desse percurso, considero crucial me debruçar sobre essa temática, não por acreditar que em idades mais avançadas os sujeitos não possam repensar suas percepções de tempo e espaço, mas por saber, por experiência própria, que é difícil nos livrar de uma concepção de tempo linear. Junto a Maria Carolina, pude compreender o quanto é importante que a criança possa criar possibilidades outras de perceber-se no tempo e no espaço. E os diálogos com as entrevistas das professoras possibilitaram-me ampliar essa reflexão. Tratou-se de um grande deslocamento para mim, posto que sempre estive envolvida em estudos referentes à questão étnico-racial, além de ter sempre trabalhado com adolescentes e pré-adolescentes.

Após a conclusão dessa experiência e de sua escrita, seguindo a Metodologia da Pesquisa Narrativa (PRADO, 2015(a)) levei o texto produzido para que as professoras pudessem revisar a transcrição de suas falas e entrar em contato com os referenciais que utilizei. Desse modo, foi-lhes possibilitado fazer alterações no texto e decidir com maior segurança acerca do prosseguimento na pesquisa.

Contudo, nada do que tenho realizado na pesquisa teria sido possível se não tivesse optado pela linguagem narrativa. Sigo nesta escolha novamente os estudos de Maria Carolina e do GEPEC, tomando a linguagem narrativa também como resistência: às “tagarelices” acadêmicas que insistem em povoar nossas pesquisas; resistência às tendências que desejam uma verdade absoluta, apagando experiências singulares; resistência à concepção de sujeitos tomados como seres da excelência e da produtividade, impedindo o

aparecimento de nossas incompletudes e incertezas. Através da linguagem narrativa, tais certezas se desmancham, o que torna possível uma abertura que permite a outros que componham conosco.

Benjamin articula o conceito de memória ao de narrativa. A narrativa - experiência que, segundo o autor, tende a desaparecer com a modernidade – é por ele concebida como a transmissão de saberes entre as gerações, fundada na circulação coletiva de tradições, de sensibilidades, na acepção plural de verdade, na relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de ser pessoa (portadora de consciência e inconsciência), e, sobretudo, na recuperação da temporalidade. Neste sentido, para Benjamin a narrativa não existe sem a memória, não existe sem sua vinculação com as dobras do tempo. Por sua vez, a recuperação da memória benjaminiana, pressupõe a narrativa das experiências vividas entre diferentes gerações. (GALZERANI, 2008(a), p.230)

Por fim, posso dizer que essa pesquisa significou um grande e sofrido processo de resistência ao esquecimento dos ensinamentos de minha querida professora Maria Carolina. Ao ser surpreendida pela sua morte em pleno doutoramento, algo que eu e ela desejávamos intensamente, fui acometida por um desejo muito grande de poder dar continuidade aos seus estudos, e de poder trazer à tona esses ensinamentos, para que outros pudessem deles tomar conhecimento. Em suma, de poder homenageá-la.

O leitor vai encontrar, nesse trabalho, os seguintes movimentos: início com meu Memorial de Formação, seguindo a tradição dos pesquisadores do GEPEC, e também de Maria Carolina. Além de servir como apresentação, o Memorial de Formação possibilita que, ao narrar nossa trajetória de vida, possamos compreender melhor as questões que nos acompanham. O que, em minha trajetória, teria me levado a desejar realizar essa investigação? Já a partir dele foi exercitada a atenção flutuante, de modo que o leitor encontrará pequenos textos em itálico, que surgiram de flashes de memória ou de memórias recorrentes. Resolvi incorporá-los ao texto dessa maneira, posto que são tanto reveladores de uma memória involuntária quanto trazem momentos constitutivos de quem sou. Esses textos possuem temporalidades diferentes; são mergulhos em minhas memórias.

No segundo capítulo, trago reflexões que revelam minha busca por uma metodologia para a produção de conhecimento que seja capaz de romper com determinadas práticas dominantes nos meios acadêmicos e educacionais.

São referenciais caros à professora Maria Carolina, e que em muito contribuíram para o aprofundamento de minhas reflexões. Início com um estudo sobre a questão da experiência e de sua relação com nossas práticas de produção de conhecimentos. Aprofundo a compreensão do sujeito cartesiano, opondo a ele visões ampliadas de sujeito a partir dos estudos de Walter Benjamin<sup>5</sup>, bem como meu entendimento acerca da relação hierarquizada entre história e memória, apontando as possibilidades da memória para a produção de conhecimentos históricos educacionais. Entendo, nesse sentido, que a linguagem narrativa, articulada à memória, é instituída e instituinte pelo/do social, o que a torna capaz de nos ajudar a recuperar a dimensão temporal. É uma resistência frente à reprodução de sensibilidades maquínicas, produtoras de fantasmagorias.

No terceiro capítulo, formulo questões relacionadas à temática do lugar. Questiono a maneira como sensibilidades modernas tendem a impedir nossa sensação de pertencimento a um tempo e lugar. Tomo o Distrito das Mostardas como uma mônada (BENJAMIN, 1994) da modernidade tardia. Pergunto-me se nesse lugar, mesmo com suas características rurais, estariam presentes também as sensibilidades próprias à modernidade: aceleração do tempo, busca de relação rápida, prazerosa e descompromissada com a natureza, preconceitos, violências. Trago também o debate sobre a rememoração para buscar brechas para uma produção de conhecimentos capaz de recuperar o sentimento de pertencimento.

Em seguida, apresento minhas “peripécias” como pesquisadora. Esse quarto capítulo traz minha narrativa da experiência de um ano de pesquisa, marcada por minhas tentativas de propor alguma formação continuada de professores voltada para a produção de conhecimentos históricos escolares nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Exponho nele também quais foram minhas questões iniciais, e como elas foram se modificando ao longo da experiência. Trago documentos, entre eles meus escritos de campo, construídos de forma narrativa de modo a que eu tentasse não me omitir. Nessas narrativas ficam registrados sentimentos, desilusões e alegrias; também as dificuldades ocorridas. Na escrita final desse trabalho,

---

<sup>5</sup> As diversas referências relativas à obra do pensador Walter Benjamin estão indicadas na bibliografia.

deixei intactas minhas concepções iniciais de pesquisa, com todas as contradições entre o que anunciava como intenção de pesquisa e o que acabava por colocar em ação sem perceber – em especial, as hierarquizações de saber entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

Avanço nessa busca de superação apresentando o diálogo realizado a partir das entrevistas concedidas pelas professoras da escola do Distrito das Mostardas. Nele, as temáticas eleitas para reflexão foram surgindo a partir de uma leitura ao mesmo tempo atenta e desviante. Centelhas de sentido, mônadas, saltaram aos meus olhos. Destaco o entendimento de formação docente de forma ampliada, no qual a experiência do professor é constitutiva de suas práticas educacionais, além de algumas visões da infância, em especial aquela que assume a criança como capaz de produzir seu conhecimento, em diálogo com o adulto tomado como igual. Abre-se uma brecha para a transmissão de conhecimentos entre as gerações. Longe das práticas instrumentais, pudemos permitir que nossas narrativas nos deslocassem, fazendo com que nos afirmássemos como sujeitos de nossa própria produção, permitindo assim a emergência de uma racionalidade estética.

Finalizando, trago meus aprendizados com a experiência da pesquisa: uma experiência limiar, que me permitiu enfrentamentos e deslocamentos. Isso se deu graças à generosidade das professoras em compartilhar suas memórias e ao companheirismo dos colegas e orientadores da linha de pesquisa Educação das Sensibilidades, Memória e História e do GEPEC.

## 1. MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Início a escrita de minha pesquisa apresentando ao leitor meu Memorial de Formação. A escrita desse memorial deu-se em grande parte a partir do pedido feito pelos professores Ana Maria Falcão de Aragão e Guilherme V. T. Prado em um dos cursos ministrados por eles, que frequentei durante o período do doutorado<sup>6</sup>. Segundo a visão dos professores, ao narrarmos nossa trajetória de formação, podemos conhecer melhor nossa prática como educadores. É um movimento de formação continuada. Também, como pesquisadores, ao narrar essa trajetória, podemos ter mais clareza de nossas questões de pesquisa.

Confesso que, se pudesse, não teria parado mais de escrever. Nunca havia tido a chance de realizar uma pesquisa sobre minha própria formação. Pude rever diplomas, históricos escolares, ementas de cursos, cadernos, livros.

Percebi ao longo dessa pesquisa que alguns flashes de memória surgiam, tal como os que percebia em minhas idas à escola das Mostardas e sobre os quais irei tratar nos capítulos a seguir. Resolvi, assim, escrever narrativas em torno dessas memórias involuntárias ou recorrentes que povoaram minhas lembranças, já exercitando a atenção flutuante; essas narrativas estão destacadas em itálico. Possuem uma temporalidade diversa da que uso no memorial como um todo: nelas, o tempo vai e volta de maneira menos linear.

Durante a escrita, também percebi mudanças na tonalidade de minha voz, dependendo do período de minha vida que estava sendo narrado.

Desse modo, convido o leitor a acompanhar minha trajetória como estudante, professora, mãe e pesquisadora.

---

<sup>6</sup> Refiro-me ao curso FE 194 – “Seminário Avançado: Reflexividade, Narrativa e Formação de Professores”, ministrado no primeiro semestre de 2016.

## **Irmã e prima mais velha**

Venho de uma família muito numerosa. Somos descendentes de italianos, uma família dentre as que vieram colher café no final do século XIX e que acabaram virando pequenos sítiantes, produtores de uva na cidade de Itupeva.

Nos anos 1960, com o avanço da industrialização, meu pai e seus dois irmãos homens mudaram-se de Itupeva para Jundiaí, para trabalhar com o comércio de materiais de construção. Foi por meio dessa atividade que conseguiram uma boa situação financeira, chegando a ter quatro lojas, graças ao “Milagre Econômico”. Foi nela também que se afundaram em dívidas, devido aos sucessivos planos econômicos que tentavam diminuir a inflação criada durante o governo militar.

Não sabia de nada disto naquela época. E pouco me beneficiei das conquistas da família, pois, sendo mais velha, vivi a fase da casa mais simples, com poucos quartos para abrigar os cinco irmãos.

Como era a irmã e prima mais velha, era sempre a responsável pelos mais novos. Nas brincadeiras, o papel que me era destinado era ou de mãe ou de professora. Lembro-me da escolinha que criamos na casa de minha tia. Tinha lousa e tudo, e lá eu ensinava de verdade, ajudando nas lições. Na hora do “recreio”, surgiam brincadeiras, como as de passa anel, orientadas por minha tia.

Gostava muito de estudar, e meu modo de estudar era imaginando uma lousa no quarto na qual fingia escrever para alunos imaginários. Fazia meus estudos, e enquanto isso cuidava de meu irmão mais novo, de modo que, quando fui trabalhar na escola, foi com muita naturalidade que passei a cuidar daqueles pequenos. Sabia das necessidades e da linguagem a ser utilizada; foi uma experiência de continuidade.

Toda a minha formação foi realizada em escolas públicas. Estudei do 1º ano ao 7º ano na “Escola Estadual Paulo Mendes Silva”, em Jundiaí. Não cursei o pré-primário porque meu pai não me permitiu: achava que eu era muito

nova para ir à escola. Foi uma pena, pois percebo que me faltou certa educação própria do pré-primário. Sempre justifiquei minha dificuldade em manusear uma tesoura para recortar papéis pelo fato de não ter feito o pré-primário.

O início da vida na escola foi bastante assustador. Ficar em fila, cantar o Hino Nacional, sentar na carteira e não se levantar para nada a menos que a diretora entrasse na sala de aula: uma disciplina militar. Guardo um grande ressentimento deste período.

---

### ***A primeira professora de história***

*Esta consciência eu já tive quando fiz meu memorial para a dissertação do mestrado. Tendo estudado durante os anos duros da ditadura Militar – entrei no primeiro ano do ensino primário em 1970, aos sete anos de idade –, minhas aulas de história eram, na verdade, uma decoreba dos grandes feitos dos “heróis” brasileiros: suas datas, seus locais e nomes.*

*Por conta disso, reconheço como minha verdadeira professora de história, aquela que me iniciou e que me deu o gosto por estudar história, a minha avó materna. Durante os 97 anos que viveu, esta senhora, alta e magra, de fala contida, que sabia fazer pães e macarrão caseiros como ninguém, contou histórias que me maravilhavam.*

*Não eram estórias inventadas, não. Eram lembranças. Histórias que ela ou seus ancestrais viveram na Itália, ou na travessia do mar rumo a São Paulo para colher café, ou sobre a vida nos sítios, as revoluções, os medos, as mortes.*

*O que minha avó nos contava se encaixava naquilo que hoje nós chamamos de memória: histórias plenas de emoções, lembranças e esquecimentos, fantasias que se misturavam com fatos facilmente comprováveis. Histórias que eram capazes de me fazer viajar no tempo e imaginar como era a vida desses imigrantes. Uma história palpável, pois conhecia os personagens: estavam também lá no presente. Ela mostrava quem foi bondoso, quem foi explorador, quem foi corajoso, quem foi covarde. Eram, na verdade, julgamentos e lições de vida.*

---

Mas também me recordo com carinho de certas professoras da escola. A professora Dona Clara, que me alfabetizou. A professora de Matemática do 5º ano, que brincava com a gente. Uma professora de Língua Portuguesa da 7ª série que ensinava com teatro. O professor de Francês, língua que considero a mais linda do mundo.

Foi um período cheio de contradições. Apesar da disciplina rígida, havia atividades e metodologias que nos davam espaço para criar e participar. Participávamos da elaboração das festas juninas, e com o dinheiro construimos

uma quadra de esportes e equipamos o laboratório de ciências. Ajudei a organizar a biblioteca durante as férias. Havia uma união que nunca vi em outra escola.

---

### **O gosto pelos livros**

*Se existiu algo de curioso e contraditório durante a ditadura militar foi que, apesar de toda a censura, tínhamos acesso à cultura.*

*Quando tinha 10 anos, fui chamada a ajudar na organização da biblioteca da escola. Ajudava a restaurar livros descolados, a organizar prateleiras. Lá preenchi um cupom para um sorteio de livros, promovido por uma rádio da cidade. Certamente era um chamariz para vendas de alguma editora, pois me lembro de quando bateram à porta e o moço disse que havíamos recebido um “desconto” para livros. Mas minha mãe ouviu minhas súplicas e comprou: primeiro uma coleção de contos de fadas e, mais tarde, uma coleção de Monteiro Lobato.*

*Como éramos cinco filhos, cada um ficava com um. A mim coube “O Patinho Feio”, cuja identificação foi tão grande que originou meu apelido de criança. E “O Minotauro”, que me levou a amar mitologia grega. Tanto que, mais tarde, pedi uma coleção só sobre mitologia, que eu estudava por conta própria.*

*Desde então, não parei mais de ler. Minha mãe ficou sócia do Gabinete de Leitura Rui Barbosa, e nos mandava de ônibus até o centro da cidade de Jundiaí para pegarmos livros emprestados. Chegava lá e pedia: “Minha mãe me mandou pegar um livro”. Aquelas senhoras, vendo que eu não tinha uma preferência, me “empurravam” tudo o que havia de melhor: Machado de Assis, José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo. Não entendia muita coisa, mas não desistia da leitura.*

*Até que descobri Agatha Christie. Aí completei meu gosto pela investigação: seguir as evidências; descobrir os rastros deixados pelo assassino. Não é o que o historiador faz?*

*Mas acho que o livro que mais ficou em minha memória foi um que comprei, já na adolescência, em uma banca de jornal. Era um desses livros baratos, de papel jornal. Jorge Amado estava famoso por causa da novela, e lá estava um livro dele, bem barato. Eu quis ler: Seara Vermelha. Até hoje trago a imagem da criança que nada tinha o que comer e encheu a barriguinha de pirão de peixe na viagem de fuga da pobreza do nordeste. Não aguentou a comida forte demais: morreu no barco. Seu corpinho foi jogado no rio.*

---

### **Ser professora: decisão ou adequação?**

Esta pergunta sempre me acompanha quando penso em minha trajetória. Quando era mais nova sofria muito ao imaginar que eu queria ser outra coisa, diferente do que sou hoje – e de não ter sido por contingências econômicas e erros cometidos na juventude. Em 1983, mesmo não sendo

minha primeira opção e após muitas decepções no vestibular, entrei no curso de Ciências Sociais do IFCH-Unicamp.

O desejo de ter independência financeira era uma característica de minha geração. Diferente das gerações atuais, ser dependente economicamente significava obediência e submissão às normas dos mais velhos. Já havia quebrado as regras com uma gravidez precoce e sentia-me oprimida por precisar pedir dinheiro para tudo.

Foi por isso que comecei a dar aulas já no segundo ano de faculdade, mesmo sem ter nenhum tipo de formação para isso. Vocês imaginam o desastre das primeiras aulas? Aulas de substituição nas periferias de Jundiaí, normalmente nas 5as séries do Ensino Fundamental. Era uma professora nova, sem autoridade nenhuma. Lembro-me de um menino de 11 anos dançando diante de mim: uma humilhação total para a nova professora.

Porém, estas experiências desastrosas de início de carreira me levaram a desejar um ótimo preparo no que diz respeito ao curso de licenciatura. Diferente de meus amigos, valorizei demais os cursos dados pela Faculdade de Educação. Sabia que, sendo mãe, não adiantaria muito sonhar com uma carreira universitária ou de pesquisa. Tinha que me empenhar em algo no qual eu pudesse trabalhar enquanto cuidava de meu primeiro filho, Mateus, nascido no final do ano de 1982.

Sempre gostei das aulas de metodologia de ensino. Penso que tive muita sorte por cursar Sociologia. Naquela época de Reabertura Política, o curso voltava a ser ministrado nas escolas, mas não existiam livros didáticos disponíveis. Sendo assim, em nossas aulas com a professora Dulce, da FE-Unicamp, reunidos em grupos, tivemos que elaborar possíveis programas para o ensino de sociologia. Coisas muito boas foram criadas: uso de história em quadrinhos, uso do estudo do futebol como meio de introduzir a ciência política, entre outros que me fogem à memória. Pensávamos em como tornar mais acessível e palatável aquele estudo duro e difícil da sociologia, em maneiras que pudessem conquistar os estudantes. As possibilidades de criação foram muito intensas e marcantes. A criatividade que tinha desejado utilizar caso fosse uma arquiteta, meu sonho de juventude, agora poderia exercitar em sala

de aula, criando metodologias, estimulando os alunos a buscar alternativas. Lembro-me muito destas aulas, pois serviram de base para minhas metodologias em sala de aula.

Discutia-se muito neste período a questão da repetência e da desistência. Saí da universidade com o estímulo para criar metodologias que me possibilitassem a compreensão de meus alunos, de seu ambiente sociocultural para, a partir daí, estabelecer objetivos e metodologias capazes de segurar os alunos na escola e assegurar seu sucesso escolar.

É claro que nem tudo ia às mil maravilhas. Lembro-me de um curso do professor Sergio Leite, recém-contratado. Queria nos fazer aceitar que haveriam parâmetros a serem seguidos para avaliar um aluno. Contrariando suas orientações, respondi que, se um aluno mostrar ter avançado, mesmo que não tenha alcançado o mesmo patamar que os colegas, deverá ser aprovado. Começou aí minha jornada em busca de uma educação mais justa e humana, fora de parâmetros preestabelecidos que nada tem a ver com a história de cada aluno, e que nada tem a colaborar com a construção de um mundo melhor.

## **O bacharelado**

A princípio o que mais me chamou a atenção no curso de Ciências Sociais foi a Antropologia. As leituras sobre o que seriam os seres humanos e como eles se reuniam formando sociedades, e estudo das diferentes culturas, e em especial das culturas indígenas, eram, para mim, mais um prazer do que uma obrigação.

Depois, devido à seriedade do grupo e do contato mais próximo e respeitoso dos professores em relação aos alunos, acabei me envolvendo mais com a Ciência Política. Fiz vários cursos com Armando Boito, Décio Saes e Caio Navarro de Toledo. Este trio de professores foi responsável por uma boa parte de minha formação universitária.

---

### **De portas fechadas**

*Lembro-me do professor Caio Navarro de Toledo fechando as portas antes de começar uma aula ou um debate. Fazia muito calor nas salas de aula construídas provisoriamente em um galpão no alto de um morro na Unicamp. Ele justificava: é força do hábito adquirido na ditadura. Hoje é mais para que as ideias não fujam.*

*Levei este hábito para minha vida de professora: ao começar uma aula, fechava a porta. Um ritual cotidiano no qual a lembrança do professor querido me acompanhava.*

*Não que isso pudesse me livrar de uma possível observação externa. As salas da escola em que trabalhei foram projetadas de modo a serem visíveis do exterior. “Estamos num aquário”, diziam os alunos.*

*Estranhamente, passados os anos, eu, que sempre fui a favor da liberdade do professor, passei a desejar que câmeras e microfones fossem instalados nas salas de aula. Dizia isso aos alunos em momentos de conflitos extremos.*

*Por conta de cobranças excessivas, de uma educação bancária que cobrava destes meninos e meninas a execução de tarefas totalmente sem sentido, vindas de apostilas intermináveis, os professores passaram a ser vistos como inimigos, que através dos portais eletrônicos, denunciavam aos seus pais as tarefas malfeitas, as notas baixas, os trabalhos não entregues. Como forma de resistência, as mentiras. Muitas delas acusando os professores de não terem avisado ou explicado os conteúdos de forma correta. Muita mágoa surgia de um lado e de outro.*

*O sistema arrancou a cumplicidade que poderia existir entre professores e alunos e os jogou em uma arena de luta chamada sala de aula.*

---

Contudo, tive também muita dificuldade a princípio. Dificuldade em ler e entender. Dificuldade em expor minhas ideias. Dificuldade em escrever.

Esse conjunto de dificuldades me fez ser mais atenta às necessidades de meus alunos. Sempre gostei de dar aulas de recuperação e consegui grandes sucessos nestes espaços. Aprendi a detectar essas dificuldades e a ajudar os alunos a detectá-las também.

A vergonha de falar em público, por sua vez, foi superada em sala de aula. Na universidade eu mal falava. Mas na sala de aula eu era outra pessoa. Estava entre os meus, identificava-me. Já a dificuldade de escrita só foi superada em minhas aulas após já estar formada.

As imensas quantidades de leituras, os debates, os seminários e os trabalhos escritos resultaram em conhecimento muito sólido no que diz respeito aos conceitos e teorias. Leituras de todos os clássicos: Locke, Montesquieu,

Rousseau, Marx, Engels, Gramsci, Maquiavel, Strauss, Geertz, Malinowski, para lembrar apenas os mais famosos.

---

### ***O manifesto comunista***

*Uma cena me vem à memória de vez em quando. Nunca tive como comprar livros durante meus estudos. Muito caros, sobrava para mim a opção de xerocar ou de emprestar da biblioteca. Esta última opção era complicada, porque muitas vezes os livros não existiam em número suficiente para todos os alunos. Além disso, estavam muitas vezes em péssimas condições, o que me obrigava a utilizar da habilidade adquirida na escola primária quando fui chamada, durante umas férias de verão, para organizar a biblioteca da escola, catalogando os livros e colocando fita adesiva nas capas e folhas que se soltassem. Achava um absurdo alguém rasurar ou estragar algo que era de uso comum.*

*Mas um livro eu tive condições de comprar: O Manifesto Comunista, de Karl Marx. Livrinho fino, da capa vermelha, que guardo até hoje. Minha intenção com o livro não era política. Para ele eu tinha um olhar de estudiosa. Achava o texto belíssimo e queria entender o contexto de sua produção. Já tinha lido textos de O Capital e vários outros livros de Marx e Engels.*

*Mas um dia cheguei em casa e minha mãe veio conversar comigo. Disse que meu irmão mais velho, que estudava Matemática na PUC- Campinas, havia reclamado de eu andar com aquele livro. Depois, ele mesmo me trouxe um jornal de extrema direita dos estudantes da PUC. Jogou em cima da mesa e falou que eu deveria ler e ver como as ideias daquele livro eram erradas.*

*Perdi um pouco do respeito que tinha por meu irmão naquele dia. Expliquei para minha mãe que eu tinha o livro apenas para estudo e nada mais. E era verdade: nós da universidade pouco fazíamos com aquilo que estudávamos.*

---

Daí, algo diferente aconteceu em minha vida acadêmica. Talvez por conta do amadurecimento intelectual, talvez pela experiência em sala de aula e talvez por uma mudança nos próprios quadros da universidade. Comecei a questionar: por que afinal estamos aqui estudando, se o mundo é tão diferente lá fora? Como os ensinamentos da universidade poderiam chegar às pessoas lá de fora? Aos meus parentes, aos meus alunos.

Enquanto na universidade se discutia a revolução, em minha família as pessoas se vendiam aos patrões para não perder o emprego. Os alunos das classes menos privilegiadas que eu atendia na cidade de Várzea Paulista viviam uma situação de violência cotidiana assustadora. Um de meus alunos do 3º ano colegial foi, inclusive, assassinado. Havia uma distância muito grande entre a universidade e o mundo em que eu vivia. De onde sairia a tal revolução operária e como se daria o fim do capitalismo?

Pela necessidade de começar a trabalhar e seguir meu marido, que também estava se formando, comecei a me matricular em cursos até na hora do almoço. Desse modo, daria conta de terminar o bacharelado e a licenciatura em quatro anos. Esses Cursos eram às vezes muito alternativos: em dois deles estudei Freud, e em um outro estudei Foucault. Conheci uma professora nova, recém-chegada da França, que trabalhou Castoriadis. Estas leituras iam mais ao encontro daquilo que buscava: uma visão mais ampla de ser humano; e uma compreensão mais palpável das relações.

Naquele momento, as leituras de Foucault foram as mais significativas. Sua compreensão das instituições como lugares de afastamento dos indesejáveis me fez entrar para as escolas com um olhar muito combativo, a favor dos alunos.

Quando terminei a graduação, em 1986, achei que nunca mais pisaria na universidade.

### **Voltando a estudar**

Foi em uma conversa de elevador que consegui, com aquela que seria minha vizinha e companheira de trabalho, uma entrevista na escola em que trabalhei durante 23 anos.

A coordenadora que me entrevistou era a Maria Marcia Sigrist Malavasi, agora professora na FE-Unicamp. Entraria para substituir minha vizinha que estava grávida, mas, por fim, acabei entrando como professora efetiva.

A escola era enorme. Doze salas de Ensino Fundamental II pela manhã e o mesmo tanto pela tarde. Cerca de 40 professores, orientadores, coordenadores. Os pais faziam fila para matricular seus filhos. Os alunos, vindos da classe média-alta campineira, eram de difícil trato. Filhos de empresários, de professores da Unicamp. Nosso trabalho era vigiado de perto. Nenhum erro era deixado de lado. Tudo o que se fazia tinha que ser justificado.

Lembro-me de ter sido muito bem recebida no primeiro dia de trabalho. A professora Neide, com um sorriso largo, exclamou: “Professora nova!”. Esta atitude da professora me fez tão bem que repetia toda vez que chegava um professor ou professora nova na escola. Acolhia, tirava dúvidas, apresentava as pessoas.

Foi nessa escola que realmente aprendi a ser professora. Fazer planejamento, elaborar atividades, saber avaliar, participar de reuniões, atender os pais. Tudo isto era um desafio muito grande devido às exigências da escola e dos pais dos alunos.

Foi muito marcante o primeiro Estudo do Meio que fiz com os alunos. Foi um projeto enorme, envolvendo a escola toda e todos os professores em um estudo voltado para a compreensão dos rios, da poluição, da história do Estado de São Paulo. Os Estudos do Meio sempre foram minha atividade favorita na escola. Era também a mais significativa, em minha opinião.

Sofri muita oposição de alguns colegas de trabalho. Minhas posições políticas e minha forma de dar aulas eram vistas como muito liberais para alguns deles. Sempre estava na berlinda, sempre correndo o risco de ser demitida. Tive que ser muito política para lidar com certas professoras da escola. Tratava-se do tipo de professora que tinha feito comemorações a favor da ditadura durante muitos anos de sua vida, e que agora tinha que conviver com alguém que era totalmente contra o regime ditatorial e tudo o que ele representava. Devo ter causado muito ódio e sofri várias ameaças destes professores.

---

### **A grevista**

*Costumo dizer que se há algo que aprendi no IFCH foi a fazer greve. Numa época de abertura política, em faculdade de ciências humanas, tudo era motivo para fazermos greve. E não só greves, mas também invasões e passeatas. Invadimos o restaurante universitário para impedir o aumento de preços das refeições, invadimos a piscina por achar injusto que apenas atletas tivessem direito a ela. Invadimos o ciclo básico para transformá-lo em moradia. Fizemos greve em solidariedade aos funcionários. Assistimos ao filme Je vous salue Marie, do cineasta Godard, para contrariar a censura. Fazíamos assembleias para tudo, e tudo era colocado em votação.*

*Fora isto, havia cursos sobre as diversas formas de se resistir. Lembro-me de um livro no qual o cientista político se disfarçou de operário para desenvolver sua pesquisa. Muito interessante, pois falava de vidas reais e problemas reais, apesar de ter uma visão preestabelecida de operariado. Também me lembro do curso sobre anarco-sindicalismo, ainda hoje um ideal de administração para mim.*

*Quando fui para a escola, meu olhar era de quem deveria lutar. Já na escola pública, enfrentei as ameaças da diretora quando aderi a uma grande greve contra o governador Paulo Maluf. Ainda era estudante, e não tinha muita noção dos perigos envolvidos.*

*Fizemos greve na escola particular também, paralisações que até chegavam a sair na mídia. Recusamo-nos a participar de uma festa junina que era muito lucrativa para a escola, mas que, para os professores, era vendida como sendo um gesto de doação, sem pagamento adicional para um trabalho realizado à noite e no final de semana.*

*Porém, percebi que comecei a me complicar. Ser chamada na sala do diretor e ser convencida de que não valeria a pena se expor daquela maneira foi bem constrangedor. Mais complicado ainda foi perceber que as colegas, apesar de se beneficiarem das lutas e negociações, não se expunham. Sem contar que dava para perceber que alguém levava para a direção tudo o que se falava nas assembleias. Jurei nunca mais lutar por esta classe de trabalhadoras traidoras e acomodadas. Revolta ou acomodação?*

---

A coordenadora, sempre ligada à Unicamp, iniciou os estudos para uma dissertação de mestrado com a temática do Projeto Político Pedagógico. Conseqüentemente, em nossas reuniões pedagógicas, estudávamos vários textos ligados ao tema, fazendo com que realmente houvesse uma formação continuada na escola.

Lembro-me de ter entrado em contato com o conceito de professor/a reflexivo/a nessa época. A ideia que me ficou deste conceito é a de um professor/a que realiza atividades em sala de aula e reflete sobre os sucessos e fracassos da experiência para, depois, fazer os ajustes necessários, sendo que tudo isto é feito em grupo.

Os registros foram a marca deste período. Registrávamos o que fazíamos em sala de aula para poder avaliar o que deu certo ou não, o que ficaria e o que mudaria no ano que vem. O “por quê?” e o “para quê?” de tudo o que fazíamos na sala de aula tinham que ser redigido de forma clara.

Esta atitude de refletir sobre o porquê e o para quê das atividades nos dava a consciência de quanto nosso tempo em sala de aula era dispendido com atividades pouco produtivas e pouco interessantes para os alunos. Perceber isso nos obrigava a criar mais e melhor. Incomodava-nos escrever

objetivos muito rasos e repetitivos nos planejamentos, já que queríamos mais para nossos alunos.

Além disso, a pergunta “por quê?” era carregada de motivações políticas. Tínhamos também que escrever qual era a motivação política dos conteúdos e atividades. Era para que os alunos conseguissem entender melhor a democracia? Era para que eles soubessem expor suas ideias? Era para conseguir trabalhar em conjunto? Estas motivações políticas das atividades nos faziam compreender, por exemplo, que decorar datas para uma prova não tinha um valor educativo passível de ser escrito no projeto. As provas, nessa época, só não foram abolidas porque foram modificadas para um formato que possibilitava aos alunos que expusessem suas ideias.

Tenho certeza que foi este movimento de pensar no que fazia em sala de aula e na motivação política das atividades que me levou a pensar de forma diferente o ensino da escravidão no Brasil. Tinha o desejo de que meus alunos pudessem entender a escravidão de forma mais ampla, para assim questionarem a sociedade racista na qual vivemos.

Também percebia a necessidade de voltar a estudar. Conversava com a coordenadora e ela própria nos motivava muito. Eu a tinha como um exemplo: também casada, com filhos, trabalhando muito e estudando.

Além do Mateus, havia tido a Natália em 1988 e a Stela em 1990. Mesmo trabalhando e cuidando das crianças, durante os anos de 1994 a 1998 fiz cursos de história na Unicamp.

Mas a trajetória pelo IFCH me deu uma certeza: eu não queria ser historiadora. Pelo menos não no sentido de ficar em um arquivo ou em uma biblioteca pesquisando e escrevendo sobre uma época. Tudo o que estudava era para ser transformado em conhecimento para a sala de aula, traduzido em atividades escolares.

Foi numa conversa informal com a professora Maria Helena Salgado Bagnato, para quem costumava contar sobre meus estudos e discutir dúvidas, que me veio o caminho: “Mas você precisa conhecer a Maria Carolina! Toma, este é o telefone dela. Ligue para ela e marque uma entrevista”.

“Como assim? Ligar para ela em sua casa?” Achei muito atrevimento! “Pode ligar, ela é muito receptiva. Você vai adorá-la. Tem tudo a ver com você”, respondeu Maria Helena. E ela tinha razão.

### **Acompanhando Maria Carolina**

Quando conheci Maria Carolina, ela tinha acabado de defender sua tese e de passar em um concurso para professora na FE-Unicamp. Em nossos primeiros encontros, contei todas as minhas angústias: queria voltar a estudar, fazer um mestrado em educação, mas não tinha um tema, um objeto.

Ela me recebeu muito bem e elogiou o ensino de história da escola na qual eu trabalhava, o que me deixou muito orgulhosa. Suas primeiras orientações foram: ler o último capítulo de sua tese, acompanhar os cursos que ela dava na faculdade de educação voltados para a formação de professores de história; acompanhar as reuniões do GEPEMEMO (naquela época era o grupo formado por ela, a profa. Dra. Maria do Carmo Martins, a profa. Dra. Vera Lúcia Sabongi de Rossi e a profa. Dra. Ernesta Zamboni) e acompanhar reuniões realizadas na Escola Estadual Barão Geraldo de Rezende, onde ela e outros professores da FE realizavam um projeto interdisciplinar, na tentativa de mudar o relacionamento entre universidade e escolas.

Tudo era muito novo para mim. Os debates eram bem diferentes. Nos cursos entrei em contato com Paulo Freire, com a questão da escrita na história e com José Contreras. Todas as discussões eram novas e me levavam a compreender melhor os debates acerca das visões de educação, de professor, de aluno.

As reuniões do GEPEMEMO me deixavam a par das lutas políticas relacionadas ao ensino de história. Achava fantástico ver aquelas mulheres se posicionando e atuando politicamente a favor da educação.

Na escola, as reuniões me mostravam outras possibilidades do ensino de história. Fui percebendo como, por estar em uma escola particular, estava alheia a diversos debates, a diversas lutas, a diversas ferramentas que só a escola pública possuía.

Foi andando na Unicamp, após um desses encontros, que tomei a decisão de escolher, como tema de uma possível pesquisa, a questão do negro, da escravidão, do racismo. Era isto que me mobilizava, por conta de diversas questões vividas na escola em que trabalhava.

Iniciei a escrita de um projeto e o estudo dos textos exigidos para a prova. Maria Carolina me convidou para seguir seu curso da pós-graduação, com a condição de que eu realizasse todas as atividades como uma aluna regular e que entregasse todos os trabalhos.

Maria Carolina sempre foi uma professora muito exigente. Cobrava de maneira firme tudo o que combinava conosco. Não era fácil acompanhá-la. Entrei em contato com outro nível de exigências. Debates muito mais aprofundados. Estudos teóricos em um nível que eu nunca tinha tido contato. Senti muita dificuldade.

Segundo Maria Carolina, fui muito bem na prova escrita de seleção para o Mestrado. Meu projeto foi aceito e, na entrevista, um pouco de incerteza quanto à teoria foi superada por minha determinação em realizar o projeto. No ano de 2000, teve início outra fase de minha formação.

Mas esse ano foi também marcado por um grande choque na escola em que eu trabalhava: mudança de coordenação e de sistema de notas. Tinha feito o projeto de mestrado para ser realizado naquele espaço e me vi numa situação bem complicada. Lembro-me de chorar muito no dia em que fomos comunicados das mudanças. Sabia que a era da participação e da autonomia do professor dentro daquela escola tinha acabado.

Mesmo assim, dei continuidade à pesquisa com o aval do diretor da escola. Durante os anos de 2003 e 2004, desenvolvi uma metodologia de ensino referente à história dos negros no Brasil e sobre o racismo, em quatro turmas do ensino fundamental. Acompanharam meu trabalho cerca de 100 alunos. Tudo o que era produzido sobre esta temática era guardado para uma análise posterior. Os alunos foram estimulados a estudar a história dos negros escravizados de maneira diferenciada, olhando-os como seres humanos, capazes de pensar e agir, mas também cheios de contradições. Eram

utilizados vários estudos e documentos primários. Os alunos eram tomados como produtores de seu conhecimento.

Também foram estimulados a produzirem memórias acerca da temática do racismo, de forma que puderam trazer a história para dentro de suas vidas. Também puderam avaliar todo o trabalho e entender o que mudou ou não em sua compreensão acerca das temáticas trabalhadas.

---

### ***Inversão de papéis***

*O fato de ter estudado em uma escola técnica, no meio de meninos, talvez tenha me ajudado a sobreviver na escola em que trabalhei durante 23 anos.*

*Esta escola também era uma escola técnica no nível de Ensino Médio. Por conta disto, era uma escola vista como tradicionalmente masculina. Era raro ter alguma sala de aula com mais meninas do que meninos. Normalmente elas representavam menos que um terço do número de meninos.*

*Por ter esta tradição de escola técnica, ela manteve por muitos anos um curso de informática para os alunos do Ensino Fundamental. Um rapaz muito jovem, ex-aluno do Ensino Técnico, acabou dando aulas de informática para os professores também. Por ter curso técnico, acabei por ter maior facilidade em acompanhar as inovações implementadas pela escola, no que diz respeito à informatização das planilhas de notas, dos relatórios de aproveitamento dos alunos, do fechamento de notas. Acabei sendo uma das professoras que era consultada para ver se o sistema estava funcionando ou não.*

*Chamou-me a atenção a dependência que tínhamos do jovem professor em relação aos novos conhecimentos que surgiam a partir da informatização da escola.*

*Mas uma verdadeira inversão de papéis aconteceu quando disse para um aluno de 12 anos que eu não sabia trabalhar com o Power Point. “Como assim, professora! É super simples”. Pegou-me pela mão, me colocou em frente a um computador da sala de professores e me deu uma aula. A partir daí aprendi: está com dúvidas? Procure alguém mais jovem!*

---

No curso da pós-graduação entrei em contato com Walter Benjamin e com Edward Palmer Thompson, que serviram de base à minha metodologia em sala de aula. Com o estudo destes autores encontrei as respostas para as questões que trazia desde a graduação. O porquê da distância entre os estudos da universidade e a vida das pessoas. As teorias que teimavam em nos fazer engolir ideias que não se encaixavam em nosso dia a dia. A distância entre os conteúdos ensinados e o que vivemos. A falta de sentido em ensinar e estudar história. A repetição do mesmo discurso sem sentido na sala de aula.

Com Edward Palmer Thompson, a partir da leitura de Maria Carolina Bovério Galzerani, entrei em contato com a ideia de que alunos e professores podem ser produtores de conhecimentos e não apenas reprodutores de um conhecimento preestabelecido pelas universidades e reproduzidos nos livros didáticos. Em termos de pesquisa, Thompson me conduziu à ideia de que a teoria deve ser testada com questões feitas às evidências do passado a partir do presente. Isto é, cada época, cada historiador, tem suas próprias questões para o passado. É do presente que se constrói o sentido do passado.

Walter Benjamin foi um divisor de águas, o estopim da bomba. A partir dele me foi possível compreender e incorporar a ideia de que somos mais que seres pensantes. Isto é, que somos também pessoas humanas com sentimentos, erros e acertos, incompletudes. Trata-se de uma visão de ser humano que ultrapassa a visão iluminista, racionalista e admite que somos seres com dimensões conscientes e inconscientes. E que, a partir de nossa memória, podemos tentar nos estabelecer como seres pertencentes à história.

Com Vigotski, em dois cursos realizados pela professora Ana Luiza Smolka, pude rever conceitos acerca do aprendizado e sobre a forma como se constrói o conhecimento humano, entendendo que este se dá a partir de relações e que o/a professor/a pode servir como mediador do conhecimento das crianças, não precisando esperar uma determinada idade de amadurecimento para trabalhar certos assuntos e conceitos com os alunos. Este estudo foi de essencial importância para mim como professora de história, pois compreendi que não necessitava esperar que adquirissem determinada idade para passar a trabalhar certos assuntos. Ao invés disso, quanto antes os alunos pudessem entrar em contato com os temas e conceitos, melhor seria para eles. Sendo assim, meu papel seria o de mediadora deste avanço do aluno.

Também devo destacar o curso da professora Ediógenes. Tão sofrida devido à perda de seu filho de forma violenta, era a metáfora do desejo do povo negro por mudanças. Ela nos orientou nas leituras das visões de educação próprias do liberalismo e do positivismo. A partir deste curso pude perceber nos discursos sobre a educação a presença de tais vieses ideológicos.

Este período foi de muita transformação em minha vida como professora. Proporcionou-me uma revisão geral de todas as minhas atitudes, da visão de história, de tempo, de escola, de aluno. Seu resultado foram mudanças no relacionamento com os alunos, na compreensão de como as diversas formas de se pensar a escola evidenciavam-se no dia a dia de nossa instituição. De como se davam as guerras de sentido nas reuniões, nos conselhos de classe, na fala dos pais.

Esse conjunto de mudanças levou, principalmente, ao fortalecimento de minha decisão de ser professora, ligada à constatação de que, na verdade, eu era uma professora pesquisadora.

Porém, os anos em que frequentei o curso de mestrado (de 2000 a 2005) não serviram apenas ao desenvolvimento da pesquisa e à escrita da dissertação. Paralelamente, também acompanhei Maria Carolina e o grupo Memória (GPEMEMO) em diversos projetos que acabaram se mostrando até mais importantes para minha formação do que a própria pesquisa de mestrado.

Eu, os orientandos de Maria Carolina e outros voluntários fizemos parte, primeiramente, de um projeto voltado para os Guardas Municipais da cidade de Campinas. Por serem responsáveis pela integridade do patrimônio histórico da cidade, a administração municipal da época, junto à Secretária de Segurança, entendeu que seria importante uma formação diferenciada para estes profissionais.

Fomos então convocados pela professora Maria Carolina a planejar e ministrar um curso sobre a história da cidade de Campinas e sobre os significados dos monumentos históricos. Fiquei responsável por investigar a catedral Metropolitana de Campinas. Também ministrei o curso por duas vezes. Foi uma experiência marcante para mim, especialmente por sua relevância social.

O sucesso da experiência fez surgir demandas por um curso para os filhos dos guardas, além de outro, voltado para crianças moradoras de uma área muito pobre e violenta de Campinas, atendida pelos Guardas Municipais: o Jardim São Marcos. Desta vez, fui investigar a história e acompanhar as crianças no Parque Monsenhor Emílio José Salim, antiga área rural de

Campinas, o que me fez pesquisar a história e acompanhar as crianças ao Estádio de Futebol Moisés Lucarelli, sede do time de Futebol Ponte Preta. A escolha das atividades decorreu de termos detectado um desejo entre as crianças do bairro São Marcos em saber mais sobre a história do futebol em Campinas. Estas experiências foram bem diferentes das que havia vivido na escola particular com estudos do meio. Aqui estudávamos as questões relevantes para a cidade e para as crianças, tendo como referencial teórico os autores acima citados, entendendo estas pessoas, tanto policiais quanto crianças, como capazes de produzir história.

### **Uma vida em paralelo**

No mesmo ano em que iniciei o mestrado (2000), iniciei um projeto com meu marido: a construção de uma pousada rural em Monte Alegre do Sul. Ele foi motivado por um sonho antigo, de unir o turismo cultural à produção de alimentos. Quando surgiu a oportunidade de conseguir um terreno para investir em turismo, respiramos fundo e nos jogamos de cabeça. Nosso projeto foi aceito na cidade a duras penas: longas reuniões foram necessárias para tanto.

Desse modo, além de dar aulas e estudar para o mestrado, passei a acompanhar obras e, mais tarde, a receber turistas. Era como se me despedisse de um papel e voltasse em cena em outro totalmente diferente.

Muitos foram os aprendizados dessa experiência. Passei a valorizar os conhecimentos de minha família, já que meus pais foram peças importantes para a realização do projeto. Mas deixar de ser apenas funcionária e ter que assumir a função de patroa talvez tenha sido o mais difícil, especialmente por ter que lidar com pessoas do campo, que não se adequavam às determinações de uma empresa. Ao longo dos anos tive que também me ajustar ao tempo deles e àquilo que a eles era possível realizar. Um exercício de paciência, aceitação e de respeito ao outro.

A convivência com estas pessoas também me possibilitou entrar em contato com conhecimentos construídos fora da escola. Encontrei pessoas extremamente capacitadas, realizando tarefas complexas, tendo um olhar

diferente em relação ao mundo. Nestes olhares era possível capturar a sobrevivência de crenças, superstições, medos.

Mas, quando ando pelo sítio, concluo que o que aprendi de mais importante foi que nem sempre as coisas saem como você imagina. Não adianta ficar nervosa se cair uma chuva forte e derrubar boa parte do melhor café que você plantou. Está perdido e pronto, e não há o que ser feito.

### **Aposentar e não parar**

Aposentar e não parar: por quê? Por que estudar tanto se já se aposentou? Por que estudar algo que não serve para nada ou não tem remuneração se já se está aposentada? Estas perguntas tenho ouvido de pessoas de minha família e percebido nos olhares das pessoas da universidade ou da escola que escolhi para a pesquisa.

A decisão de minha aposentadoria está muito ligada à perda de duas pessoas muito queridas. Foram mulheres que perderam suas lutas contra o câncer em um espaço de um mês. Aquelas mortes aceleraram meu desejo de fazer algo que fosse mais significativo. Estar na escola em que trabalhava tinha se reduzido a receber o salário mensalmente. Todos os outros significados que percorreram e compunham minha atuação como professora haviam se perdido ao longo dos acontecimentos resultantes de políticas públicas e da própria instituição ao longo da primeira e segunda década do século XXI.

Mesmo assim, foi bastante dolorida a decisão de largar a sala de aula. Mas foi a estratégia que utilizei para que meu amor pela educação não fosse minado por uma relação já desgastada e pela percepção de que, naquele ambiente, minha experiência não valia muita coisa.

Preciso deixar registrado que a questão não é fácil de ser narrada. De certa forma, a escolha de permanecer na instituição por tanto tempo foi minha. Eu poderia, afinal, ter me retirado dela. Tive grandes vantagens em trabalhar em um lugar que deu gratuidade para os estudos de meus três filhos, e para uma empresa que cumpria seus deveres com os salários.

Acredito que era menos a empresa em si, como instituição, e mais as relações entre eu como professora, e os dirigentes, alunos e pais é que sustentavam esta percepção: a de que uma professora com certa idade não deve ser levada muito em conta. Por exemplo, que o que ela fala em uma reunião de professores não deve servir de parâmetro para as decisões que serão tomadas.

“Aviseme quando for aposentar”. “Sua aposentadoria já está próxima?” Por que será que estas perguntas eram feitas? Outras colegas que haviam se aposentado antes de mim também já haviam reclamado sobre isso. Havia um desejo da empresa de que alguns professores se desligassem da escola assim que se aposentassem. Questões trabalhistas mal resolvidas, somadas à maneira como era tratada em sala de aula, nas reuniões de pais, pelos dirigentes, foram minando minha vontade de estar naquele espaço. Mas, mesmo assim, resisti a acreditar que era o fim de minha atuação como educadora. Como poderia, aos 50 anos, após trabalhar e estudar tanto, acreditar que não tinha nada mais a contribuir?

Além disso, percebia que estar naquela função fazia com que me escapassem outras chances de desempenhar meu papel com educadora. Possibilidades como as de trabalhar com a formação de professores, ou então em projetos voltados para a memória e o patrimônio. Tudo isto permanecia impossível enquanto eu ocupasse função de professora.

A impossibilidade de fazer qualquer coisa que não fosse preparar aulas, ministrá-las, participar de reuniões e conselhos de classe, corrigir provas e mais provas, me remete a uma questão que me acompanhou nestes anos como professora: a questão do tempo. Tempo que foi subtraído da vida dos professores nos últimos anos.

Foi com uma visão de educação militante que adentrei a escola nos anos 1980 e 1990. Educar para as causas dos indígenas, dos trabalhadores. Educar os alunos para serem críticos, perceberem os problemas e atuarem. Resolver as questões todas em grupo, fazer assembleias e tirar propostas: trabalho coletivo. Todo o trabalho era pensado e avaliado pelos professores.

Via-se o que deu certo e o que não deu, o que teria ou não que ser mudado para o ano seguinte.

No fim da década de 1990, a escola mostrava que algo iria mudar. Os dirigentes iam a muitas reuniões e vinham discutindo. Minha coordenadora pedagógica dizia que tinha que se tomar muito cuidado com o Neoliberalismo. As propagandas da instituição anunciavam: “Rumo ao séc. XXI”. Andava pela escola, toda em reformas, e ficava pensando no que aquilo iria dar. O que iria, afinal, mudar? Fantasmagorias de um futuro melhor e mais moderno.

E o futuro (ou seja, o século XXI) chegou. E, com ele, aquilo que realmente havia sido pensado para a instituição. Ela se transformaria em uma universidade e, para isto, era nós que teríamos que dividir espaço com os alunos e professores da faculdade. As mesmas salas iriam ser utilizadas tanto para alunos da segunda fase do ensino fundamental quanto para os universitários. A situação acarretava a necessidade de novas regras, entre elas a proibição de se colocar cartazes nas salas e corredores.

O sistema de notas seria modificado para se adequar às exigências dos PCNs. Iríamos utilizar objetivos que mediriam as competências e as habilidades atingidas e não atingidas para avaliar os alunos. A coordenação foi mudada, com um rapaz que era entusiasta das alterações substituindo os antigos dirigentes.

E, como já dito, era também neste ano de 2000 que iniciava minha dissertação de mestrado sob a orientação da Maria Carolina, sendo que todas estas mudanças me pegaram de surpresa. Minha vontade era a de sair da escola por não concordar com as mudanças. Lembro-me de ter resistido muito nas reuniões realizadas para mudar o Projeto Político-Pedagógico. Não podia me conformar com aquilo. De outro lado, toda a minha proposta de pesquisa havia sido concebida levando em conta aquele espaço. E havia também a questão das minhas filhas, que imploravam para que continuasse a dar aulas na escola, garantindo assim as suas bolsas de estudo e a continuidade do convívio com as amigas de quem gostavam tanto. Foram sacrifícios de uma mãe, devidamente cobrados ao longo dos estudos das filhas. E também o sacrifício da professora pesquisadora, mas em prol da pesquisa.

Junto a todas estas mudanças surgiu a mudança de material didático. Uma empresa terceirizada foi contratada para preparar o material didático a ser implantado ano a ano na escola. Quando passei a utilizá-lo, foi como se toda a minha experiência tivesse sido jogada pelo ralo. Todo o meu fazer cotidiano teve que se adequar às apostilas escritas pelas professoras contratadas. Fiquei muito angustiada com essa nova situação. Mas, como profissional que necessitava do emprego, não havia o que fazer senão me adequar.

Nas reuniões para formação relativa ao uso do novo material, tudo era muito confuso. Estas reuniões eram feitas para professores das muitas escolas da rede em que trabalhava. Surgiram reclamações enormes dos professores de história (e também de outras disciplinas escolares) em relação ao material. Mas não conseguia concordar com os professores. Afinal, estas apostilas tinham uma visão de história até que bem interessante, propondo a leitura de documentos, pesquisas da história local, debates em grupo.

Acabei tomando como desafio o ensino a partir daquele material. Propus-me a aprender a utilizá-lo. Mas percebia que, tanto nas reuniões de formação quanto na própria escola, o material não era bem aceito. Quem mais reclamava eram professores, pais e alunos que desejavam um ensino “forte”, voltado para conteúdos a serem utilizados mais para a frente, no preparo para os vestibulares. Fui percebendo que a “guerra de sentidos” estava dada e que, infelizmente, as visões neoliberais de educação estavam dominando as mentes, tanto de professores, quanto de pais e de alunos. Nem mesmo a instituição que, afinal de contas, havia optado por um material apostilado com uma visão que levava professores e alunos a pesquisarem e produzirem conhecimento de forma mais ou menos autônoma, dava conta de resistir ao clamor dos pais por uma educação voltada para o mercado e a competição.

Duas imagens permaneceram fortes em minhas lembranças daquele período: primeiro, minha percepção de que, ao longo dos anos, foi ficando muito difícil realizar trabalhos em grupo com os alunos. Por mais que insistisse na importância desse tipo de atividade, que argumentasse em seu favor, utilizando até mesmo argumentos neoliberais, como a da importância de se formar lideranças, de que era isso que as empresas esperavam de seus futuros

empregados, nada disso gerava resultados. A cultura do trabalho em grupo, discutido e avaliado por todos os professores, tinha ido embora. Eu, sozinha, ficava “dando soco em ponta de faca”. Os alunos não compreendiam a importância de se trabalhar em grupo, em se dividir opiniões, e valorizavam apenas as provas individuais. Estas sim, para eles, mostravam conhecimento. Quanto mais sofrimento, medo e insegurança envolvidos, mais eram valorizados aqueles momentos de “provar” o conhecimento adquirido. Mesmo que este não possuísse nenhuma ligação com a vida e as relações estabelecidas pelas crianças. Meu olhar era de muita preocupação com aqueles jovens.

A outra imagem é a da professora de matemática sentada na sala dos professores, planejando aulas e atividades sem fim, para conseguir dar conta dos conteúdos da apostila. Não importava se os autores da apostila afirmassem que ela tinha sido elaborada de forma a permitir que os professores escolhessem as atividades a serem dadas. Ou seja, as atividades existentes não deveriam ser administradas em sua totalidade. Porém, a ordem que veio da diretoria era a de que, no caso da matemática, todos os conteúdos deveriam ser ministrados, e todos os exercícios, realizados. A professora estava exaurida: se não desse conta de tudo aquilo, poderia perder o emprego.

Ficava claro para mim que as pessoas estavam agindo levadas por uma crença sem limites de que o estudo deveria ser em quantidade, exigindo o máximo dos professores e dos alunos. Não se atinham ao fato de que as crianças estavam irritadas e sem motivação, e que os professores estavam esgotados. “Seres formados para máximo de sua produtividade econômica, mas politicamente dóceis”, como dizia Maria Carolina.

Somam-se a isso as mudanças administrativas decorrentes das exigências relacionadas à diminuição de gastos com pessoal e necessidade de gerar documentos e formas de relacionamento com alunos e pais. Todas essas decisões geraram um aumento da carga de trabalho do professor. Era um trabalho mecânico e repetitivo, que tomava o tempo livre dos professores, não deixando espaço para o estudo ou qualquer formação continuada.

Na verdade, quando surgia a possibilidade da formação continuada, esta tinha que ser relacionada ao uso das ferramentas eletrônicas adquiridas pela escola, tidas sim como salvadoras da pátria, verdadeiras fantasmagorias da modernidade. No fundo, elas reproduziam a velha educação bancária, tão denunciada por Paulo Freire.

Penso, então, que vivi, durante este tempo maior que duas décadas em uma mesma escola, as experiências relativas às transformações próprias do final da ditadura militar, com toda a energia e vontade de construir uma sociedade democrática através de uma educação participativa e crítica dos modelos positivistas antes impostos aos educadores. Minha experiência era a de sonho em uma educação transformadora, ligada a uma religiosidade própria dos setores mais abertos da Igreja Católica, aproximando-se da Teologia da Libertação.

Também vivi a experiência de observar, sem poder fazer muita coisa, quando a crise tomou conta da instituição, com a chegada das grandes redes de escolas à cidade de Campinas, com a ideia de uma educação forte, conteudista, pronta para colocar os alunos nas melhores universidades, causando uma mudança do direcionamento educacional na escola. Muitos debates ocorriam, mas a necessidade de segurar alunos falou mais forte. A mentalidade neoliberal, própria do governo FHC e continuada nos governos do PT, foi determinante para que vencessem as vozes que desejavam fazer da escola um lugar para se aprender da forma mais tradicional possível.

Foram anos complicados para uma professora de história. Durante os anos FHC, qualquer crítica ao seu governo era prontamente atacada pelos pequenos aluninhos da classe média campineira. Ao entrarem Lula e Dilma, deu-se o contrário. Mostrar-me a favor destes presidentes, escolhidos por mim na urna, quase me rendeu uma surra em uma reunião de pais e professores. Foi uma situação de desrespeito sofrida por mim na frente de colegas, e que foi minimizado pela escola. O cliente, afinal, tem sempre a razão.

São lembranças de perdas e ressentimentos, mas que não foram capazes de tirar de mim a vontade de continuar a trabalhar e pensar a educação. A aposentadoria foi a maneira que encontrei de me libertar das

necessidades primárias e poder me dar tempo para pensar de maneira diversa e livre. Sair da caixinha de fósforos, como me sentia em sala de aula.

As tonalidades de voz a que me referi no início desse Memorial foram percebidas por mim ao longo da rememoração. Iniciei a escrita de maneira despreocupada e divertida. Fiquei curiosa com os documentos que revisitava e com as temáticas dos cursos realizados, todos eles muito importantes em minha formação.

Ao me reencontrar com os momentos vividos ao lado da professora Maria Carolina, percebi como que outra voz realizando a narrativa. Os cursos e as temáticas não são mais importantes para preencher o currículo de uma professora que gosta de estudar. Eles compõem ações políticas e educativas que poderiam beneficiar as pessoas que nos circundavam, além de um olhar para a formação docente e para a produção de conhecimentos que rompia com os muros da escola e da universidade. Com a coordenação da professora Maria Carolina, eu e os colegas do grupo de pesquisa agíamos em favor dos que sofrem preconceitos, em favor dos guardas municipais responsáveis pelos patrimônios históricos, em favor das crianças dos bairros periféricos. E todos eles eram igualmente tomados como produtores de conhecimento.

Essa formação fortaleceu-me em minha docência. Apesar de ter outra opção de trabalho junto ao turismo, em momento algum quis abandonar meu trabalho como docente. Fiquei fortalecida também para enfrentar o avanço das ideias neoliberais que passaram a assombrar até mesmo quem trabalhava em uma escola confessional.

Mais uma vez, há uma mudança de tonalidade de voz ao me referir a esses embates cotidianos. Uma voz mais dolorida toma conta de mim ao me lembrar das adequações impostas ao longo de minha carreira. É essa voz que me levou a não desistir da educação e a continuar a resistir, onde quer que eu estivesse, ao apagamento de nossas experiências.

De maneira que trouxe para essa pesquisa uma experiência de resistência ao ensino voltado para a competência e para a produtividade,

informada por uma preocupação com os professores e com as crianças que precisam sobreviver em meio ao avanço dessas ideias. Além de possuir minha experiência com uma formação continuada, entendida de maneira ampla e relacional, que os anos em que acompanhei Maria Carolina tornaram possíveis a mim.

## **2. SEGUINDO OS RASTROS DE MARIA CAROLINA: A QUESTÃO DA METODOLOGIA**

Neste capítulo narro minha trajetória de construção metodológica, apresentando os autores estudados e como eles foram me deslocando. Dentre eles, trato em especial de Walter Benjamin, a partir da leitura singular de seu pensamento feita por Maria Carolina. Junto aos colegas da linha de pesquisa Educação das Sensibilidades, Memória e História, busco os referenciais teóricos e metodológicos que compuseram a trajetória de trabalho de nossa professora. Entre estes, destaco os trabalhos das filósofas Olgária Matos, Jacy Alves de Seixas e Jeanne Marie Gagnebin.

Meu primeiro deslocamento aconteceu a partir dos estudos sobre a questão da experiência, ao entrar em contato com a variedade de visões sobre a questão. Trata-se de um conjunto de visões que irão compor minha trajetória.

Em seguida, trago estudos nos quais à imagem de sujeito cartesiano são contrapostas imagens ampliadas, oriundas dos estudos de Walter Benjamin. Os debates acerca da questão de como entendemos o sujeito na produção de conhecimentos me fortaleceram na escolha metodológica. Pude reconhecer, ao longo da pesquisa, certas permanências, em minha formação, dessa visão cartesiana, o que me fortaleceu a convicção em minhas escolhas metodológicas.

Vou me firmando como uma pesquisadora que arrisca levar seu “corpo e sua alma” para a pesquisa, com dimensões conscientes e inconscientes. Desviando das linhas retas e dos caminhos já prontos. Conhecer os estudos de Katrup (2014) e o método cartográfico foi importante para me fortalecer no caminho de busca de superação do cartesianismo e no desejo de querer saber “o que estava acontecendo”.

Enquanto a Fanfarra das Mostardas tocava, minha atenção, flutuante e em busca de desvios, foi pega de assalto ao trazer sentimentos que eu desconhecia. Foi uma sensação de estranhamento que me levou a querer

entender mais sobre memória voluntária e involuntária. Sobre memória historicizada e sobre lugares da memória.

Também busquei estudos que me ajudaram a entender qual linguagem traria a possibilidade de um encontro com o outro. A narrativa é aqui tomada como resistência contra os afastamentos impostos pela modernidade tardia. Ou seja, também como possibilidade de transmissão de experiências, de formação docente e de uma produção de conhecimentos que rompa com a hierarquização de saberes, permitindo que o outro a constitua.

O leitor encontrará a narrativa de minhas experiências e os documentos produzidos durante minhas idas à escola do Distrito das Mostardas compondo essa busca metodológica. Os documentos escritos a partir de minha observação e dos escritos de campo estão sempre em negrito. São narrativas que não omitem meus sentimentos, minhas opiniões, as sensações que os lugares e os acontecimentos geravam. Busquei, na escrita dos documentos e na produção da pesquisa, trazer minhas experiências para compor os debates, mas não de modo a buscar impor uma posição pessoal, e sim para que dinâmicas sociais mais amplas que me atravessam pudessem ser apresentadas, movimentando minhas questões e, talvez, as questões do leitor, numa tentativa de abertura para a reflexão sobre as sensibilidades que nos compõem.

### **Ser professora experiente**

Início apresentando um texto que foi o primeiro a ser produzido para esse trabalho. Sentia a necessidade de enfrentar a questão da experiência e passei a me questionar sobre o que seria uma professora experiente. Início com uma das produções resultantes de minhas idas à escola, na qual relato minha entrada na primeira sala de aula e minhas impressões acerca daquele momento.

---

## Descendo a ladeira<sup>7</sup>

A primeira imagem que me chamou a atenção foi a dos meninos que desciam correndo a ladeira para chegar a tempo de entrar na escola. A mãe, no alto do morro, vigiava para ver se entravam na escola.

Lá dentro todos os alunos aguardavam na fila, com as professoras na frente. Fui convidada a acompanhar uma aula “ao ar livre”. Na mesa da merenda, a professora do 5º ano dá uma aula prática sobre poliedros com o uso de massinhas.

É a professora “Dona” Maria Lúcia<sup>8</sup>, 15 anos de escola, formada em ciências naturais, com habilitação em matemática. Percebia nela certo orgulho ao falar de sua formação. Ela foi, ao longo das duas horas em que a acompanhei, mostrando como é seu trabalho, seu material didático, o caderno de planejamento – que achei sensacional, e que ela segurava com carinho. Sobre a apostila, explica que deveria ter tido uma licitação com três propostas, mas que na data marcada aquela tinha sido a única a aparecer. Além do mais, segundo ela mesma, “a apostila é a salada e o professor é o tempero”.

Porém, o que mais me chamou a atenção foi a capacidade que a professora tinha em cuidar da disciplina ao mesmo tempo em que passava a atividade. A impressão era a de que eram duas em uma. A primeira ficava concentrada na matéria a ser passada, na organização e explicação da atividade; já a segunda ia intercalando com a primeira, de olho em comportamentos não desejados: “Tem barro na sua bota? Pra que bater tanto o pé?”; “Quer vir falar aqui na frente?”. Mas suas ameaças não impediram uma guerra de massinhas na volta à sala de aula, nem uma articulação entre os meninos para colocar a culpa em uma garota que estava quietinha em seu lugar.

A professora é muito experiente. Pesquisa na internet as atividades, não dá nada pronto para os alunos. Diz a eles coisas como: “Pesquisem nos dicionários, leiam para seus colegas”; “Vamos fazer uma dança para apresentar”. Pesquisa, arte, leitura, cuidados com quem faltou, preocupação com quem está faltando muito. Ela diz que é muito mais fácil trabalhar ali; não tem os problemas de outros lugares. E esta pode ser também a explicação para a aceitação de um salário menor do que o da rede estadual.

Fiquei saudosa da sala de aula, empolgada com as atividades e com a resposta positiva dos alunos. Amei estar lá! Espero que me aceitem.

---

O fato de a professora trabalhar há 15 anos lhe dá o status de “experiente”? E eu, com meus 25 anos de sala de aula, que experiência teria?

E seria a experiência um critério válido? Ou uma pessoa com anos de vida e de trabalho já está ultrapassada, devendo ser substituída por outra

<sup>7</sup> Texto escrito no dia 30 de março de 2015, a partir da lembrança da primeira visita à escola, após autorização da diretora.

<sup>8</sup> Nome fictício. Os nomes que substituem os verdadeiros nomes dos sujeitos da pesquisa foram escolhidos por mim de maneira provisória. Pertencem a pessoas conhecidas (Parentes, colegas de trabalhos, ex-alunas) e que se assemelhavam de alguma maneira às professoras. Trata-se de pessoas muito queridas, escolhidas para me ajudarem simbolicamente nos trabalhos da pesquisa. As professoras tiveram a opção em escolher outros nomes, mas todas optaram por manter os escolhidos por mim.

mais jovem, mais capaz de se ajustar aos novos tempos e às novas tecnologias?

Larossa (2015) nos alerta para o fato de que a ideia de experiência vem sendo utilizada nos meios profissionais de modo a medir as capacidades dos trabalhadores, e até mesmo a dos professores. Trata-se de uma ideia de experiência como algo mensurável, de forma a facilitar a seleção ou a colocação dos profissionais. Hoje em dia a formação de um currículo adequado para a competição no mercado de trabalho obriga as pessoas a realizarem diversas atividades apenas para constar que foram feitas, para somar pontos. Para o autor, isto nada tem a ver com experiência.

Passo então a exercitar uma tentativa de entender o que seria a experiência. A imagem que me acompanha é a da professora Maria Lúcia, com seu sorriso e o livro na mão. Mas volto também ao meu passado, pensando em minha trajetória como professora. Converso com autores que possam contribuir para uma ampliação do olhar: Jorge Larossa (2015), Walter Benjamin, a partir da leitura de Caroline Mitrovitch (2011), e Edward Palmer Thompson (2002). São três autores escrevendo em tempos diferentes, mas todos com a preocupação de questionar as relações estabelecidas a partir do avanço da modernidade capitalista. Rastreiam na história, nos costumes, na linguagem, na percepção do tempo, como nos distanciamos das coisas mais comuns do dia a dia, mais próximas do corpo e seus sentidos, e passamos a valorizar atividades próprias do pensamento racional.

Jorge Larossa (2015) apresenta concepções que vão diretamente ao ponto em questão. Ele monta, neste pequeno texto, uma argumentação capaz de nos ajudar a entender a experiência como algo que foge dos hábitos cotidianos que nós, que vivemos nas cidades modernas, achamos naturais: o excesso de informação e a necessidade de opinião, numa velocidade rápida que faz com que nunca deixemos de trabalhar. Para o autor, estes hábitos modernos impedem a experiência:

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e

sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência. (LAROSSA, 2015, p.24)

Thompson, historiador inglês, representante do marxismo cultural, escreve a partir da categoria de classe social, e pesquisa como as pessoas constroem suas vidas e seus significados a partir de e na relação com sua classe. Em um discurso, Thompson (2002, p.11-47) afirma a necessidade de se manter e ampliar um intercâmbio dialético entre a educação e a experiência.

Trabalhando a partir de um estudo histórico do caso inglês, além de fazendo uso de fontes literárias, o autor descreve como as percepções sobre a experiência das pessoas comuns e o conhecimento adquirido nas instituições educacionais foram sendo construídos de modo a, de forma romântica, concluir que os trabalhadores seriam pessoas de alma boa, com uma pureza que é fruto de terem suas vidas dedicadas aos trabalhos cotidianos duros. Nesta construção, foi se condensando a ideia de que a experiência estaria relacionada às emoções, enquanto que o conhecimento letrado seria ligado à razão, ficando ambos por sua vez amalgamados em uma questão de classe, à oposição operariado/burguesia.

Segundo o autor, o resultado da visão dicotômica da educação como resultado do intelecto, supostamente próprio à burguesia, e da experiência como resultante dos sentimentos, supostamente próprios às camadas populares, foi uma separação/expulsão do vivido da escola e uma mudança em sua própria linguagem, que fica assim mais distanciada do dia a dia. Soma-se a isso uma desconfiança das camadas populares em relação aos que dela participavam.

[...] nossa tese: a de que a educação se apresentava não apenas uma baliza na direção de um universo mental novo e mais amplo, mas também como uma baliza para longe, para fora, do universo da experiência no qual se funda a sensibilidade. Além do mais, na maior parte das áreas durante o século XIX, o universo instruído estava tão saturado de reações de classe que exigia uma rejeição e um desprezo vigorosos da linguagem, costumes e tradições da cultura popular tradicional. O homem trabalhador autodidata, que dedicava suas noites e seus domingos à busca do conhecimento, era também

solicitado, a toda hora, a rejeitar todo o cabedal humano de sua infância e de seus companheiros trabalhadores como grosseiro, imoral e ignorante. (THOMPSON, 2002, p.32)

Esta discussão, além de me informar acerca da historicidade da separação entre escola e experiência, me remete a outras questões: o que está sendo chamado de experiência aqui? Qual é a sua singularidade? A construção social de uma classe – uma construção que é histórica. São vidas compartilhadas. Cultura, linguagem, modo de viver: as construções cotidianas de grupos de pessoas.

E a professora Maria Lucia? Ao ler o texto de Thompson me vem sua imagem, com o livro na mão, e o orgulho de dizer que fez faculdade de ciências. Vem também a bronca dada no aluno: está com barro no pé? O barro não pode estar na escola, nem de forma simbólica. Ele é próprio dos camponeses, dos trabalhadores da roça. Quem se atreveria a dizer que, ao sair da escola, vai direto cuidar das plantas e dos animais?

Em seu estudo, Caroline Mitrovich (2011) discorre com precisão acerca de como Walter Benjamin trata do fim da experiência e da capacidade de narrar, fenômeno próprio da modernidade capitalista, de maneira dialética, de modo a já nos dar pistas de como recuperar, mesmo que com migalhas, o que nos foi suprimido. Segundo a autora, o sentido da experiência formativa benjaminiana seria o de ir contra o que o autor considerava referência fundamental da historiografia burguesa do progresso: a empatia. Não é possível se identificar com aquilo que gera ruínas. Ao aceitarmos e reproduzirmos a visão de tempo progressista, estaríamos também, ao buscar construir algo de novo, ficando com aquilo que permanece sempre igual. Um novo que, já ao ser concebido, já é antigo, já é ruína. Mas, mesmo assim, é possível fazer das ruínas um recomeço:

Contra o sentido de perfectibilidade, o “estado de exceção” se baseia no estado de necessidade, quando a cultura tradicional, centrada no livro, é arrastada para a rua em um dia de inverno cortante. É nesse “estado de exceção” que se baseia a “rigor a escola de nova forma” (Benjamin, 1993, p.28), ou seja, no perigo de se acumular um saber livresco morto, em detrimento de uma atitude de abertura e prontidão para se defender de um processo de galvanização e conformismo cultural, social e histórico. Como observa Bolle, Benjamin quer acertar as contas com uma escola que finge formar, mas não forma, ao

contrário, “transmite um saber que não está convencida de que é necessário”. Na esteira de Bolle, é preciso destacar que Benjamin critica um saber fingido, que não é transmitido com inteireza e, por isso, não pode cumprir com sua função de indagação sobre os valores que queremos deixar para as gerações futuras. (MITROVICH, 2011, p.70)

Em conversas informais, a professora Maria Lúcia sempre deixou claro que só gosta das matérias relacionadas às ciências e às exatas. Que, para ela, ensinar história e geografia não faz nenhum sentido. Que tivera uma péssima professora de história, alguém que a obrigava a decorar o ponto e que, por isso, a história para ela nunca teve a menor graça.

Mostrou-me a apostila que está utilizando e pediu ajuda em como avaliar aquele conteúdo. O assunto: meios de transporte, atualmente e no passado. A metodologia proposta: pesquisa da situação local em relação ao transporte. Mas a professora não fez nada disso: ateu-se às aulas expositivas e ao conteúdo da apostila. Penso que este pode ser um exemplo de saber fingido, que envolve cumprir etapas sem sentido. Quantas vezes o uso da autoridade como professora foi o que me salvou da recusa dos alunos em estudar algo que não fazia sentido algum para eles, e muito menos para mim.

Thompson afirma, no início de seu discurso: “[...]na educação liberal de adultos, nenhum mestre provavelmente sobreviverá a uma aula – e nenhuma turma provavelmente continuará no curso com ele – se ele pensar erroneamente, que a turma desempenha um papel passivo...”(THOMPSON, 2002, p.11)

O tempo de ensino e estudos me levou a ficar vigilante em relação aos conteúdos e métodos. O que faz sentido? Como é possível levar o aluno a entender a importância, ou não, de tal estudo? Revela-se, daí, o jogo de poderes e sentidos inerentes à escolha dos conteúdos e metodologias em sala de aula. Muitas vezes, na minha experiência, a única solução era explicar: “tal conteúdo cai no vestibular....Muitas vezes ele serve para determinar quem entra ou não para a universidade, já que são poucas vagas e muita gente boa tentando entrar”.

Caso não tivesse esta preocupação com o que faz sentido para o meu aluno, que alternativas ele teria, já que não era um adulto, ou alguém capaz de largar meu curso e me deixar falando sozinha? Poderia se rebelar, se distrair com outra coisa, provocar os colegas. E o resultado seria: o aluno não conseguiu boas notas por falta de interesse ou mau comportamento. Ou então, poderiam ser ministrados a ele remédios para déficit de atenção.

Seria a professora Maria Lúcia apenas alguém que finge ensinar? Que despreza as crianças mais carentes? Somente preocupada em encher o mais rápido possível as gavetinhas das mentes dos alunos com informações, para garantir um ótimo currículo para si mesma? Tenho um compromisso pessoal de, ao entrar nesta escola, observar e ouvir. É, desse modo, necessário estar atenta a tudo e, de forma respeitosa, trazer à tona o cotidiano desta escola.

Como Jorge Larossa (2015) nos alerta, um dos hábitos que nos afastam da experiência é a opinião. A necessidade de opinar sobre tudo, de ser crítico, estando sempre a favor ou contra alguma coisa ou em relação a algum assunto. Na minha formação como professora de história e sociologia, esta sempre pareceu ser a tônica: a capacidade de interpretar e avaliar, de olhar para os assuntos e obter uma avaliação precisa. Não é este tipo de comportamento de minha parte, como pesquisadora, que irá solucionar alguma coisa. Não é uma avaliação bem fundamentada, uma opinião de especialista que irá transformar aquele lugar e salvar as criancinhas do preconceito que porventura poderão sofrer por serem pobres, negras ou do meio rural.

Em primeiro lugar, gostaria muito que esta atividade de observar e ouvir fosse para mim, como pesquisadora, uma verdadeira experiência. Isto é, um exercício de escuta livre e despreocupada, aberta a tudo o que é diferente, além de atenta aos pequenos detalhes, quase insignificantes, do cotidiano de uma pequena escola. Não é algo desprovido de perigos. A exposição a que passei naquela localidade não foi pequena. E o que busquei por meio dela? Pequenos rastros, pequenos cacós, pequenas sobrevivências.

A professora Maria Lúcia teria deixado rastros para que pudéssemos, a partir deles, entender mais a fundo as relações deste grupo de pessoas?

Volto-me ao caderno abraçado com carinho pela professora: fruto de trabalho coletivo, ano a ano construído e reconstruído. Prova maior de uma experiência que não é apenas individual. Pertence, ao contrário, a um grupo que se reúne constantemente, e que vive de trocas. Aquilo que deu certo, passo para minha colega. E passo também o que deu errado. Uma narrativa em constante construção e que agrega várias vozes, inclusive as dos pais e as dos alunos.

Olhar o caderno de planejamento da professora me remeteu aos anos 90, no início de minha atividade como professora, quando trabalhávamos com a ideia de professor reflexivo. Tudo o que era planejado e feito na sala de aula passava por avaliação e reformulação: tudo era pensado.

Estar em contato com o fazer pedagógico das professoras foi como voltar no tempo: planejamento conjunto, trabalho coletivo, avaliação do que foi proposto. Apesar da apostila e das avaliações exteriores, as professoras conservam estas práticas. Trocam constantemente ideias, textos, experiências. No meio das conversas, coisas pessoais surgem. A vida cotidiana não se afasta do trabalho na escola. Os filhos e parentes das professoras estudam na escola. Muitas crianças são filhas de parentes e/ou vizinhas, e a escola é praticamente continuação de suas casas.

Outro rastro deixado pela professora é a resistência à imposição do uso da apostila. Não se conformou nem se acomodou. Coloca seu tempero, visando um melhor aprendizado para as crianças. Se, segundo Carolina Mitrovich, as perguntas de Walter Benjamin seriam:

[...]que tipo de conhecimento do próprio tempo a geração atual é capaz de formular? Que tipos de experiências somos capazes de transmitir à geração futura, como tradição e memória? Enfim, o que nos resulta dessa anunciada “pobreza de experiência” presente? (MITROVICH, 2011, p.66)

Então, o que estaria a professora Maria Lúcia construindo para as futuras gerações? E eu, por meio de minha pesquisa?

### **Uma metodologia capaz de promover um encontro**

Este escrito sobre experiência impulsionou uma busca por uma metodologia capaz de possibilitar o encontro, a relação entre os sujeitos. Uma busca dolorida, cheia de percalços, mas que encontrou em diversos referenciais, o apoio para se desenrolar.

São referenciais que me ajudaram a explicar o sentido de buscar, na/para a minha pesquisa, refletindo sobre um lugar próximo ao meu convívio, às pessoas próximas a mim. Afinal, buscava uma pesquisa na qual a ideia de isenção não tivesse espaço; uma pesquisa em que eu estivesse exposta, em minhas preocupações, em meus sentimentos, em minhas intenções.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.

Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LAROSSA, 2015, p.19-20)

Não foi fácil esta exposição, tanto minha quanto das professoras. Buscar uma experiência de pesquisa que fosse significativa foi algo no mínimo dolorido. Porém, esta exposição fez com que me sentisse mais inteira, contribuindo para a busca de uma relação com o tempo e o espaço diferenciada daquilo que nos é imposto em nosso dia a dia. Tratava-se de

poder ficar no ambiente da escola parada, olhando, respirando calmamente, sentido, ouvindo. Dar vazão aos sentidos, sentimentos, sensações.

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 aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2015, p.19)

Tomar a pesquisa como uma experiência, tal como pensada por Larossa (2015), foi o maior desafio deste movimento. Era necessário não ter como pré-definidos os pontos de partida e de chegada, rompendo com a necessidade de buscar certezas e conclusões fechadas. De outro lado, ter a disponibilidade de parar de correr e a coragem de me expor – uma tarefa difícil, e uma experiência muito significativa.

Dessa forma, hoje percebo que pensar sobre a experiência não é pensar em algo com um único significado. E, muito menos, consiste em pensar em algo que possa ser utilizado de forma instrumentalizada. As experiências são singulares e, por isso, tão ricas.

Surge a partir daí um movimento que tenta entrecruzar experiências singulares, algumas mais distantes que as outras. A partir das minhas próprias, retornadas pela via das memórias – voluntárias e involuntárias – entrecruzei as experiências dos sujeitos participantes da pesquisa.

Entrecruzamentos como estes trazem um caldo rico de possibilidades para se pensar a escola, o ofício de educador, a infância, a pequena cidade. Trazem questionamentos, dúvidas e possibilidades. Mas nunca traz certezas, apesar da tendência atual em buscar soluções prontas e acabadas.

Esta luta por tentar me desvencilhar de pensamentos e práticas cartesianas adquiridas ao longo de minha formação tem sido uma constante, desde minha dissertação de mestrado. Percebo que funcionam como um vírus

que ressurgem sem que você perceba, aflorando em feridas muito feias em nossas vozes. Só que, como com algo que está em nosso rosto, é necessário que alguém nos alerte para elas. Quantas vezes, em nossas reuniões de estudo, fui alertada pela Adriana Carvalho Koyama!

É nessa luta por resistir e tentar incorporar outra maneira de pesquisar e compreender as relações humanas que entendo os estudos abaixo, feitos após essas reuniões de estudo entre eu, Adriana Carvalho Koyama e Mateus Leme<sup>9</sup>. Neles, minha preocupação estava voltada para desvendar as mazelas do olhar cartesiano, tão naturalizadas por nós que vivemos a rotina das escolas e das pesquisas.

### De corpo presente

Olgária Matos (1990) faz um estudo que nos ajuda a entender como, com o iluminismo, ou melhor, como a partir da obra de Descartes, afirmou-se entre os seguidores deste pensamento e em toda a comunidade envolvida com a ciência – bem como, por consequência, com a educação - a ideia de separação entre “corpo” e “alma”. Trata-se de uma idealização do ser humano como alguém que, para ser iniciado como “sujeito do conhecimento”, deveria se descolar de seu corpo, de seus sentidos, isolando, em sua mente racional, a capacidade de capturar a natureza, não em sua materialidade, mas em sua “representação abstrata”. Descartes inaugura, desta forma, não apenas a modernidade, mas também sua maior marca, ou seja, o distanciamento entre sujeito e objeto, a dificuldade de nos relacionarmos com o que está tão próximo de nosso corpo, relacionada à facilidade de nos seduzirmos por abstrações generalizantes.

A cisão corpo e alma funda a modernidade e é dela que somos tributários: para dominar o mundo é preciso transformá-lo em objeto interno ao pensamento, na forma de sua abstração – *as ideias claras e distintas*. Da experiência do mundo Descartes passa a sua “representação”. Assim a ciência cartesiana poderá dominar intelectualmente, conceitualmente o mundo. Seu desejo é o da

---

<sup>9</sup> São esses os colegas da linha de pesquisa Memória e Educação das Sensibilidades, do GEPEC. Temos reuniões semanais de orientação e temos também eventos abertos, dos quais participam demais membros do GEPEC.

*evidência*; sua utopia, a de uma racionalidade que desvende o mistério do mundo. (MATOS, 1990, p.284)

Interessante, na argumentação de Matos, baseada em seus estudos de Walter Benjamin, é como a autora desvela esta suposta racionalidade, esta suposta certeza. O uso de palavras tais como “desejo” e “utopia” nos lembra que, tal qual outras épocas, a modernidade também é composta por crenças, superstições, ilusões – ou fantasmagorias, como dizia Walter Benjamin.

A ilusão diz respeito à crença de que poderemos, a partir da racionalidade matemática, da técnica e da certeza empírica, ter um ponto de apoio em um mundo cheio de incertezas e inseguranças:

Descartes procura um fundamento, um alicerce que seja absolutamente sólido para construir a ciência moderna, aquela que romperá com a tradição. A *mathesis universalis* – essa ciência universal da ordem e da medida –, é também um método, um exercício de controle sobre cada passo do conhecimento. (MATOS, 1990, pag. 286)

Controlada e autocontroladora, esta forma de se relacionar com o mundo não dá espaço para o imprevisto – além de não acreditar nos sentidos humanos. Dela resulta o *Cogito*, uma entidade lógica em um sujeito vazio. É o resultado da dialética da Razão: ao sair de si buscando o domínio da natureza pela razão, cada vez mais o sujeito se vê encarcerado em si mesmo, incapaz de estabelecer relações com o mundo. Ao recusar seu corpo, este sujeito partido se vê preso em si mesmo. Mas e o contato com o mundo? Só se pode dar através das extensões (medidas, instrumentos), mais seguras e possíveis de se controlar.

A matéria cartesiana – como o próprio corpo – é um conceito, é a *extensão* perfeitamente transparente ao pensamento geométrico-algébrico, para o qual não há incógnita nem mistério, porque o desconhecimento se resolve na dimensão do já conhecido. Diante disso, o corpo é um locutor confuso: “mole”, “tépido”, “azul”, “pesado”, em vez de falar por “retas, curvas, choques e relações.” (MATOS, 1990, p.289)

Este pensamento fechado em si mesmo, o *Cogito*, que recusa seu próprio corpo e sentidos, existe apenas no tempo presente: o “penso, logo existo” se caracteriza por se realizar na atualidade. Livre de toda a confusão e

incerteza do passado e de toda a imprecisão dos sentidos, o cogito é “o modelo de todo pensamento claro e distinto, verdade primeira e fundamento de si mesma, pois é atual, isto é, sua verdade não depende do tempo.” (MATOS,1990.pág. , p.289).

Sendo um conhecimento que se produz com base no que é percebido intelectualmente a partir das extensões – quer dizer, de forma abstrata, isolada do corpo e de seus sentidos, através do uso de medidas e cálculos – resulta que este conhecimento é naturalizado e sem história. Ou seja, desvinculado de seu tempo e de seu espaço.

O único sentido humano que é salvo e, aliás, muito valorizado, é a visão. Porém, como também nos alerta Olgária Matos, a visão é tomada de forma tão obsessiva na busca das evidências que pode ser entendida, segundo Walter Benjamin, como a “doença do olhar”, a *melancolia* da tradição da medicina grega e medieval: um olhar sem luz que gera fantasmas, ilusões visuais.

Tal como o olhar melancólico, o olhar cartesiano é *voyeur*, onividente: para ver tudo, inclusive os fantasmas (como o gênio maligno), para atravessar todos os segredos, é preciso ser *pura transparência* vazia, sem interior, sem qualidade, despersonalizada. (MATOS, 1990, p.292)

Foi fundamental para minha pesquisa a leitura deste texto, pois a autora, ancorada nos estudos de Walter Benjamin, faz uma inversão do discurso relativo às metodologias de pesquisa. Inverte, isto é, aquilo que pode parecer, à primeira vista, uma metodologia sólida, amparada por números e gráficos, frutos de evidências colhidas por um olhar científico e neutro, isolado do corpo e que, por sua vez, reprime qualquer tipo de sentidos ou sentimentos que possam causar prejuízo à pesquisa. Esta metodologia é percebida como uma ilusão, uma obsessão, o resultado de uma experiência mal sucedida, geradora de sofrimentos.

Tal reflexão explica nossa tendência de tentar representar ao invés de experienciar. Nossa fixação em colher dados e documentos comprobatórios, de sermos “neutros” em relação às pesquisas. São fantasmagorias como essas as denunciadas pela autora.

Posso dizer que minha experiência de pesquisa na escola do Distrito das Mostardas foi uma tentativa de romper com estas partições do sujeito que sou eu. Entender-me como pessoa inteira, confusa e cheia de incertezas, não significou uma pesquisa sem validade científica. Ao contrário, serviu de base à afirmação de que ciência e vida, ciência e memória, ciência e emoção devem andar juntas para o entendimento do mundo em que vivemos.

Pois nosso corpo pertence a este mundo. Minhas escolhas nessa pesquisa se relacionam com a certeza de que não deveria buscar respostas às minhas questões em lugares que nada tinham a ver com minhas experiências, de uma maneira distante e racional, de modo a não me comprometer com as coisas e as pessoas. Ao contrário, busquei fazer o exercício de dar vazão a outros sentidos, além do da visão, mesmo tendo sido esse o sentido mais desenvolvido ao longo de minha vida.

Em seu texto, Olgária Matos explicita os caminhos tomados por Walter Benjamin para retomar este sujeito, para reunir as partes supostamente separadas pelo cartesianismo, na busca de recompor este sujeito “em sua inteireza”, como diria, também, Maria Carolina Bovério Galzerani:

À ciência com um ponto fixo sucede um “princípio de razão insuficiente”. O sujeito não é apenas sujeito epistemológico, e nós, seres precários, expostos e vulneráveis sem a garantia de um ponto arquimediano, de uma razão suficiente. Tal concepção do sujeito nega as certezas das “filosofias do progresso”: razão, sujeito, tempo linear, ciência de uma realidade transparente se desfazem diante da existência labiríntica. (MATOS, 1990, p.295)

Walter Benjamin explode as certezas cartesianas e recupera o sujeito em sua dimensão histórica: “[...]não existe apenas o eu, mas seu corpo, seus fantasmas, suas feridas, sua memória” (*idem*, p. 297).

A experiência da pesquisa é uma tentativa de estar presente de “corpo e alma” em um universo que não era distante de mim. Consistia em resistir, assumindo minha complexidade como ser humano e a complexidade dos seres humanos que me cercam, permitindo que este labirinto, no qual existimos, me envolvesse e me conduzisse, sem tentar preestabelecer os caminhos da pesquisa. Em suma, de deixar que a pesquisa pudesse ser uma

experiência no sentido descrito tanto por Larossa (2015) quanto por Walter Benjamin.

### **Deixar-se perder, tomar um desvio**

Talvez esta seja uma pergunta importante: o que me motiva a buscar uma pesquisa tal como a que descrevi nos fragmentos acima? Qual a sua motivação política? Quais as sensibilidades e visões de mundo que estariam presentes em minhas escolhas? Contra o que estou lutando ao rejeitar metodologias de pesquisa que distanciam o sujeito do objeto? Que primam pelo olhar, bem como pela seleção e qualificação de informações? Por que trazer meu corpo, meus sentimentos e minhas angústias acerca de meu lugar para dentro de uma pesquisa acadêmica?

Em seu livro *Lembrar Escrever Esquecer*, Jeanne Marie Gagnebin (2006) analisa um debate que Ricouer trava com os escritos de Nietzsche. Nele, segundo a autora, Ricouer pretende priorizar a memória, sem, no entanto, denegrir a história. Extraio um trecho da explanação da autora que pode ilustrar de forma significativa a importância de se posicionar frente à pesquisa:

A virulência de Nietzsche e as pacientes análises de Ricouer concordam em realçar, particularmente, a importância excepcional do presente do hermenêuta ou do historiador para seu empreendimento de releitura. É porque o presente é o lugar da ação e das escolhas tão práticas como teóricas do intérprete que ele não pode ser esquecido sob o pretexto da objetividade, mas deve constantemente ser objeto de uma auto avaliação crítica. Contra a “neutralidade dos eunucos”, contra a indiferença preguiçosa que se gaba da imparcialidade, Nietzsche, retomado por Ricouer, reivindica o direito do presente, sua “sede de justiça” e seu desejo de “construir o futuro”. (GAGNEBIN, 2006, p.187-188)

As expressões fortes utilizadas pela autora (“neutralidade dos eunucos”, “indiferença preguiçosa”) nos alertam sobre o quão infecunda é uma pesquisa baseada nesta racionalidade científica, que distancia o sujeito do objeto e que impede que se tenha os “pés no chão” – ou no presente. Buscar

uma atitude política e afirmativa no presente e no meio em que me cerca significou justamente resistir a essa neutralidade e essa indiferença.

A mesma autora me auxilia a aprofundar a compreensão acerca desta busca. Em seu texto “Limiar: entre a vida e a morte” (GAGNEBIN, 2014, p.33-50), a autora desvenda algumas peculiaridades do pensamento benjaminiano a partir de uma discussão sobre o termo limiar. Trata-se de um estudo muito esclarecedor para meus propósitos, o que aponta para a necessidade de aprofundá-lo mais à frente, analisando minha percepção sobre o lugar observado na pesquisa.

Comentando o ensaio “O Narrador”, escrito por Walter Benjamin, a autora explica que, apesar de o autor berlinense perceber o declínio da narrativa e de experiências limiáres em nossos tempos, ele encontra em Marcel Proust e em Louis Aragon experimentos literários que buscam recriá-las. Como nas “digressões infinitas sobre o adormecimento e o acordar, esses limiáres indecisos e preciosos, matrizes de outra experiência do tempo e da memória” de Marcel Proust, ou nas “experimentações sensoriais, oníricas e filosófico-políticas que embaralham as claras distinções cartesianas entre realidade e ficção ou mitologia, sonho e vigília” de Louis Aragon (*idem*, p.39)

Mais do que uma crítica aos pensamentos formatados, explicativos, fatiados, Benjamin traz caminhos para um pensamento mais próximo das coisas verdadeiras. Isto é, ligado às coisas e lugares com as quais estamos em contato diariamente, mesmo que sem dar-lhes atenção ou valor. Mas, para alcançar uma compreensão que vá além daquilo que está preestabelecido, é necessário que nos deixemos perder. É necessário enfrentar atalhos desconhecidos, desvios inseguros:

Se as Passagens remetem constantemente a Freud, ao fantasma e à fantasmagoria, ao onírico e ao fantástico, ao desejo e à imaginação, é porque pretendem reconquistar para o pensamento os territórios do indeterminado e do intermediário, da suspensão e da hesitação – contra as tentações da taxinomia apressada que se disfarça sob o ideal da clareza. Não se trata, então, de pensar de maneira vaga ou irracional, mas de ousar pensar, como no início da filosofia o fizeram os Diálogos de Platão: ousar pensar devagar, por desvio, sem pressupor a necessidade de um resultado ao qual levaria uma linha reta. Trata-se, portanto, de ousar abandonar as ilusões de soberania e de controle do assim chamado sujeito do pensar e do conhecer em

prol da multiplicidade e da riqueza do real, daquilo que se chama de objetos; de buscar um reconhecimento atencioso da concretude irreduzível das “coisas”, como deverá dizer Adorno. (GAGNEBIN, 2014, p.39-40)

Não posso afirmar que tenha alcançado tal patamar do pensamento, e nem que tenha, ao longo da pesquisa, podido me desviar sempre. Mas, mesmo assim, os pequenos desvios que ocorreram puderam me colocar frente a compreensões antes não atingidas. E diante de relações antes não percebidas. Percebo-me, ao longo destes anos de estudos de doutoramento, frente a uma experiência limiar.

### **O que está acontecendo?**

Em Kastrup (2014) encontrei a discussão acerca do método cartográfico, formulado, segundo a autora, por Gilles Deleuze e Félix Guattari, que nos trazem a ideia de que, numa etapa inicial de pesquisa, o que existe é uma “produção de dados” (KASTRUP, 2014, p.33), e não simplesmente a sua coleta. Também é ressaltada neste método a importância de determinada forma de atenção, de modo a contemplar a ideia de “atenção flutuante” de Freud e o conceito de “reconhecimento atento” de Bergson(1897).

A importância desse estudo para minhas discussões se dá a partir do momento em que se percebe que existe uma grande preocupação, em diversas linhas de pesquisa, em tentar se desvencilhar daquilo que chamamos distanciamento entre sujeito e objeto e da ideia de uma pesquisa direcionada. Sua contribuição foi ressignificada por nós da Linha de Pesquisa Memória e Educação das Sensibilidades, em diálogo com Maria Carolina e Walter Benjamin, tendo me ajudado a pensar sobre como o desvio e a atenção flutuante se constituem na prática de pesquisa. Ainda pensando nessa pesquisa na relação com Kastrup (2014), entendo que o que a autora explica como sendo “política cognitiva realista” e “função seletiva da atenção” aproxima-se mais do que foi anunciado no projeto que enviei ao Conselho de

Ética. A visão lá contida sugeria que eu iria “tomar o mundo como fornecendo informações prontas para serem apreendidas”; isto é, que minha atenção em relação às pessoas e às relações deveria ser “movida pelo interesse e concorrer para a ação eficaz”. Não ir além do que já se sabe é o risco que o investigador corre ao deixar que sua atenção seja prisioneira das certezas e expectativas anteriormente formuladas.

Contra atitudes como esta, a autora nos apresenta a ideia de “política cognitiva construtivista”, que exige do pesquisador uma atenção flutuante, ligada ao rompimento com as certezas preestabelecidas pela atenção seletiva. O conceito de suspensão me ajuda a entender como estabeleci meu posicionamento com relação à produção dos dados da pesquisa. Originário das sessões de psicanálise, este conceito explica uma atitude do pesquisador que não deseja sobrepor-se em relação ao que está pesquisando.

Numa linguagem fenomenológica, a suspensão é o ato de desmontagem da atitude natural, que é o regime cognitivo organizado no par sujeito-objeto e que configura a política cognitiva realista. É importante sublinhar que, quando sob suspensão, a atenção que se volta para o interior acessa dados subjetivos, como interesses prévios e saberes acumulados, ela deve descartá-los e entrar em sintonia com o problema que move a pesquisa. A atenção a si é, nesse sentido, concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso. Algumas concorrem para modular o próprio problema, tornando-o mais concreto e bem colocado. (KASTRUP, 2014, p.39)

Um movimento da mente que se volta para si mesma, percebendo-se. A desnaturalização de certezas preestabelecidas dá a chance para que outras percepções aflorem. Este diálogo entre o pesquisador e aquilo que o está rodeando permite que se abra para as novidades, mas sem com isso se anular e, muito menos, sem anular o que está sendo observado. As questões surgem, tal qual exposto acima, sem um direcionamento predeterminado. Um mundo muito complexo se abre, deixando o pesquisador prenhe de questionamentos.

Kastrup distingue quatro variedades do funcionamento da atenção que fazem parte da ideia de cartografia. Seriam elas o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Em cada um deles, a atenção se mobiliza de forma a ampliar o olhar ou se deter em minúcias. Encontro na quarta variedade, o reconhecimento atento, explicações para as sensações que tive durante a observação da escola, bem como sobre a maneira como obtive dados, agora entendida, a partir da cartografia, como uma produção:

O reconhecimento atento é o quarto gesto ou variedade atencional. O que fazemos quando estamos atraídos por algo que obriga o pouso da atenção e exige a reconfiguração do território da observação? Se perguntarmos “o que é isto?” saímos da suspensão e retornamos ao regime da cognição. A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um “vamos ver o que está acontecendo?”, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto. É preciso então calibrar novamente o funcionamento da atenção, repetindo mais uma vez o gesto de suspensão. (KASTRUP, 2014, p.45)

O que a autora traz, e que é algo que se aproxima do meu trabalho, é o respeito em relação a quem está participando da pesquisa (os sujeitos da pesquisa, que no meu caso consistem em uma comunidade educativa). Porém, sem que isso venha a anular o investigador, que permanece sendo uma pessoa inteira, com suas experiências. Há também, vale ressaltar, a constatação de que no mundo das ciências humanas, um investigador deve aceitar que as pessoas, com suas ações e relacionamentos, não podem ser controladas. E, mais do que isso, a perspectiva aqui apresentada trabalha com as atitudes do pesquisador. Aprofunda, na perspectiva psicológica, a compreensão do funcionamento de sua mente, a fim de tentar romper com a naturalização de uma pesquisa em moldes cartesianos. Os estudos de Bergson auxiliam na compreensão de como se dá o funcionamento da atenção quando ela se detém. Seguindo a explicação da autora:

Nessa direção, [Bergson] propõe a distinção entre o reconhecimento automático e o reconhecimento atento. O reconhecimento automático tem como base e como alvo a ação. Reconhecer um objeto é saber servir-se dele. Os movimentos prolongam a percepção para obter efeitos úteis e nos afastam da própria percepção do objeto. Um exemplo é transitar por uma cidade que conhecemos, onde nos deslocamos com eficiência sem prestar atenção ao caminho percorrido. Ora, no caso do cartógrafo, é nítido que não pode se tratar

de reconhecimento automático, pois o objetivo é justamente cartografar um território que, em princípio, não se habitava. Não se trata de se deslocar em uma cidade desconhecida, mas de produzir conhecimento ao longo do percurso de pesquisa, o que envolve a atenção e, com ela, a própria criação do território de observação. (KASTRUP, 2014, p.45)

A escola não é um território desconhecido para mim. Conheço bem os papéis nela envolvidos, suas hierarquias, e os tipos de relações que nela se estabelecem: os acordos, as associações. Despir-se deste conhecimento para evitar o atropelamento foi um desafio, uma atitude de despojamento e de liberação das percepções.

Também foi desafiador apresentar-me como uma pesquisadora que não tinha um “resultado” a buscar; ser alguém que apenas estava acompanhando o que acontecia, para a partir disso estabelecer um encaminhamento para a pesquisa. Alguém que se mostrava distraída e quieta, como que esperando o tempo passar. O nível de consciência nestes casos realmente é alterado, tendo sido possível por meio desses estados dar atenção a pequenos detalhes do lugar, das pessoas e de mim mesma, que eu não teria percebido em situações de trabalho cotidiano.

Ocorreu que, nesta experiência de produção de dados na escola, minhas memórias afloraram de forma inusitada. Não era apenas o trabalho como professora que surgia em minhas memórias involuntárias. Vinham também à tona as memórias de criança, de aluna de escola pública. As lembranças de professora emergiam ao conversar e ajudar as professoras com seus afazeres diários. *Flashes* de atividades desenvolvidas ao longo de minha trajetória. Memórias que pareciam estar em todo o meu corpo quando eu pegava uma tesoura para ajudar a montar um cartaz; memórias que me dominavam quando eu me sentava em uma carteira escolar.

---

## **E a fanfarra cruza as mostardas<sup>10</sup>**

Todo mundo estava ansioso. A hora passa e nada desta fanfarra aparecer. Ao longe, só ouvimos batidas desconexas, indicando que há algo de errado.

A diretora como sempre, me disse que era uma fanfarra pequena, nada de mais.

Havia assistido um episódio em que a professora de educação física soltava altos palavrões porque os alunos não vieram com o uniforme correto. Esta professora tem uns 70 anos. Cabeça branquinha, mas toda modernosa. Ensaia a fanfarra.

De repente começa a marcha e a fanfarra desponta em meio aos carros, cruzando a rua até chegar ao pátio da escola. Não era pequena e não era simples. Os garotos maiores com os bumbos e zabumbas, as meninas com as caixinhas.

Bandeiras, faixas, uniformes. Ordenação perfeita, até na curva.

Começo a chorar. Não aguentei. Sentimentos e emoções próprias de minha infância e que somente uma fanfarra é capaz trazer à tona. Sentimentos e palavras que não são explicáveis com palavras.

Por um instante me remeti a minha infância na escola. Os desfiles eram momentos em que podíamos ser algo além daquele ser sentado na carteira e obedecendo sem parar os comandos da professora. Apesar de que no desfile havia muita obediência também.

“Loirinha, olha sua posição! Loirinha!”

“Loirinha? Eu não sou loira!? Minha irmã é que é”.

Adorava olhar a rua, as casas. Nem prestava atenção à professora que berrava comigo. O desfile era fantasia, sair do normal. Era andar na rua. Respirar o ar. Olhar as pessoas enquanto elas nos viam. Ser vista. Momento de glória, apesar de restrita àquela pequena comunidade.

A fanfarra emociona. Marca a batida do coração de forma a nos fazer sentir radiantes, prontos a encarar qualquer coisa. Potência. Sincronismo.

Esta fanfarra tinha tudo isto. Uma volta ao meu passado e uma percepção de que esta escola consegue manter vivas as tradições das escolas. Patrimônio passado de pessoa a pessoa, valorizado pelos alunos, professores e comunidade.

---

## **Dar atenção às memórias voluntária e involuntária**

Sempre que faço leituras sobre a relação entre história e memória, minha mente me leva à cidade de Monte Alegre e à oposição entre o centro da cidade e o distrito das Mostardas.

---

<sup>10</sup> Texto produzido em 15 de setembro de 2015, após participação na Feira Cultural da escola.

Porém, ao longo de minhas últimas leituras venho percebendo uma inclinação ao entendimento de que nas Mostardas eu consigo encontrar memórias e esquecimentos mais vivos e presentes, enquanto que, no centro da cidade, surge uma memória petrificada, estática e ligada a um medo de esquecer. Apesar de saber não ser possível generalizar, pois em termos de memória e esquecimento, precisam ser levados em conta os sujeitos singulares, com suas incoerências e transformações constantes. Trabalhar com a questão da memória e do esquecimento é, portanto, trabalhar com um território movediço.

Mas basta uma caminhada em um lugar e no outro, com seus 8 km de distância entre si, para perceber o quanto diferem, tanto no tipo de pessoas pelas ruas (aliás, nas Mostardas existem pessoas nas ruas), quanto na conservação das casas antigas no centro (quando há novas construções no centro, são feitas como imitações das antigas) e no total descaso dos proprietários das Mostardas em conservar fachadas, e em respeitar as regras de urbanismo.

Encontro nos trabalhos de Jacy Alves de Seixas um caminho para a compreensão deste debate. Minha maior interrogação está relacionada à questão da memória involuntária: qual seria a sua colaboração no que diz respeito a uma formação de professores que leve em conta o tempo, o espaço e as relações sociais em que o professor e seus alunos estão inseridos? Isto é, uma formação que movimente e mobilize rumo à compreensão de seu entorno, e que possa ajudar professores e alunos a sair (ou, pelo menos, a perceber a existência) das possíveis fantasmagorias próprias da vida moderna.

Qual seria a relação entre memória involuntária e um ensino de história mais significativo? Ou com uma formação de professores mais libertadora?

Para mim, o professor pode ser um disseminador de ideias, visões de mundo e sensibilidades. Tomando Monte Alegre do Sul e, mais especificamente, o Distrito das Mostardas como uma mônada da modernidade tardia, e tomando a escola como centro de relações socioculturais e políticas, criação e reprodução de visões de mundo e sensibilidades, reflito sobre qual

formação continuada de professores poderia ser potencializadora de caminhos mais relacionais, mais inclusivos, mais libertadores. Isto é, caminhos que permitam que as pessoas envolvidas no processo educativo sintam seu pertencimento ao lugar onde vivem, podendo criar vínculos afetivos com as pessoas e os lugares, além de se organizar para criar um ambiente capaz de dar condições de sobrevivência.

Porém, não é que eu avalie a região como um lugar perdido, totalmente degradado ambiental ou socialmente. Ao contrário, a ideia de um lugar que está no limite (ideia que carrego desde o início da pesquisa) tem a ver com um lugar que está quase se degradando, mas que guarda muito de tradição, de associação, de comunidade, de solidariedade, de compromisso. Estes fios, há muito perdidos em grandes centros, são visíveis nas relações existentes tanto na escola, quanto entre as famílias.

Porém, preocupa-me a população migrante. Trata-se de uma população que parece flutuar e pousar onde provavelmente possa encontrar algo que a ajude a sobreviver.

Para mim, um debate tão complexo como o da relação entre história, memória voluntária e memória involuntária, tem o seu fundamento ao permitir pensar na vida cotidiana das pessoas. Tento estabelecer ligações entre o conhecimento próprio da universidade, dos simpósios e colóquios, e o conhecimento gerado na escola e no entorno da escola.

Tentar fazer com que os mundos se comuniquem é um grande desafio dos dias de hoje. E acredito que o professor é um dos profissionais que tem a possibilidade de estabelecer esta conversa. É uma conversa que pode ser vazia, ou que pode ser hierarquizada. Mas é, também, uma conversa que pode estabelecer a possibilidade de trocas.

Em seus estudos, Jacy Alves de Seixas (2001) questiona a relação entre memória e história nos últimos anos do séc. XX e no início dos anos 2000. Tal relação está sempre permeada por visões compartimentadas e hierarquizadas de conhecimento, nas quais a memória é subtraída em sua força e importância para se transformar em serviço da história.

Ambas tradições historiográficas – a francesa, representada por Pierre Nora, e a inglesa – aprisionam a memória, transformando-a em documento. Mas a autora nos chama a atenção para o fato de que a memória trabalhada por estas tradições historiográficas é a memória voluntária.

Esta reflexão me explica o incômodo que tenho em pensar nas práticas de memória próprias dos habitantes da cidade de Monte Alegre do Sul. Não que seja contrária às práticas de arquivamento das relíquias da cidade, ou à conservação das casas em seus estilos de origem. Ao contrário, apoio e participo deste movimento. O que me incomoda é perceber que são poucas as pessoas que participam disso. Existe um número restrito de pessoas interessadas, e são estas que acabam decidindo acerca do que deve ser preservado e do que deve ser divulgado. Em minha opinião, isto afasta ainda mais as pessoas do interesse na história e na memória por não se sentirem representadas.

De forma inversa, nas Mostardas não vejo esta preocupação em discutir a história local ou conservar algo<sup>11</sup>. Ao perguntar para as pessoas sobre a história local, ninguém faz muita ideia de quando se criou o lugar, ou quais seriam suas relações com a história mais ampla. Mas conhecem, ainda assim, as famílias originárias: quem veio antes, quem se casou com quem, quem é filho de quem. Isto me intriga muito. Por que aqui a preservação da história e a memória não fazem parte da preocupação dos moradores e lá, no centro de Monte Alegre do Sul, têm toda a preocupação das pessoas?

Acompanhando Jacy Alves de Seixas em seu debate acerca da relação entre história e memória na tradição inglesa, ela diz que:

Toda memória é fundamentalmente “criação do passado”: uma reconstrução engajada do passado (muitas vezes subversiva, resgatando a periferia e os marginalizados) e que desempenha um papel fundamental na maneira como os grupos sociais mais heterogêneos apreendem o mundo presente e reconstróem sua identidade, inserindo-se assim nas estratégias de reivindicação por um complexo direito ao reconhecimento. O que é aqui colocado em

---

<sup>11</sup> Neste ano de 2017, algo de inusitado aconteceu. Um casal, proprietários de um pequeno comércio no Distrito das Mostardas, investiu na recuperação de uma capela centenária existente em um terreno que adquiriram para transformar em loteamento. Essa capela estava em ruínas há muitos anos e agora enfeita aquela localidade: voltou a fazer parte do circuito religioso da cidade.

primeiríssimo plano é, portanto, a relação entre memória e (contra) poder, memória e política.

A memória é ativa visando, de alguma forma, ao controle do passado (e, portanto, do presente). Reformar o passado em função do presente via gestão das memórias significa, antes de mais nada, controlar a materialidade em que a memória se expressa (das relíquias aos monumentos, aos arquivos, símbolos, rituais, datas, comemorações...). Noção de que a memória torna poderoso(s) aquele(s) que a gere(m) e controla(m). (SEIXAS, 2001, p.42)

Esta memória historicizada acaba por ser um instrumento de poder para quem se dispuser a construí-la. É bem fácil perceber e entender isto. Vemos, afinal, em vários lugares e grupos esta tentativa. O difícil de entender é quando não existe, em um grupo e em um lugar, tal como no Distrito das Mostardas, esta necessidade. Isto é, quando nenhum grupo reivindica esta tarefa, quando não se vê o porquê de se buscar a história ou a memória. A reação de dúvida e de não entendimento do porquê da pergunta, que percebi nas pessoas de lá, me deixou intrigada. As indicações que me davam para que buscasse respostas eram de pessoas que sabiam a história verdadeira (como o caso de um vereador da cidade que costuma guardar documentos).

Porém, eu mesma não me interessei, nesta pesquisa, em reconstruir “a história”. Queria, na verdade, saber qual era a relação das pessoas com a história, o ensino de história e a memória do lugar. Tinha em mente uma proposta diferente de ensino de história, que levasse em conta as experiências tanto das professoras quanto dos alunos, e não esta história estática, própria do positivismo, a ser repetida indefinidamente.

Desta forma, avalio como positiva a maneira como tratam a história do lugar. Tal maneira pode indicar, por exemplo, que não há um grupo dominando o passado para dominar o presente. Ela pode também indicar que existe uma troca de significados múltiplos da história, sem a imposição de um, somente. Também pode significar que a “história oficial” da cidade, por estar vinculada ao aparecimento de um santo no rio e à construção de uma capela, possa estar sendo esquecida de forma proposital, devido ao grande número de pessoas ligadas às religiões pentecostais. Além da luta pela memória, existe a luta pela verdade da salvação. Mas estas são apenas suposições.

Voltando à questão da memória historicizada – que tanto me incomoda, por se mostrar incapaz de agregar grupos diversos nas experiências por mim acompanhadas –, Jacy Alves de Seixas vê dois efeitos importantes decorrentes da apropriação da memória pela história. O primeiro seria relativo à operacionalidade e produtividade que esta apropriação representou em nossos tempos, em que muitos grupos, antes marginalizados, puderam se afirmar, de modo a que outras memórias pudessem emergir. O outro decorre de sua vulnerabilidade teórica, pois não foram definidos os mecanismos de produção e reprodução da memória. Para a autora, o paradigma histórico não dá conta da memória, e o que se produz é facilmente questionado (SEIXAS, 2001, p.43).

Ainda outro questionamento da autora é em relação aos “lugares da memória”, termo cunhado por Pierre Nora para defender que não temos mais memórias e por isso elegemos lugares que possam materializá-las. Seixas nos lembra de que a memória é espacial: “Os lugares de memória, neste sentido, representariam menos uma ausência de memória, ou a manifestação de uma memória historicizada, do que irrupções afetivas e simbólicas da memória em seu diálogo sempre atual com a história” (*idem*, p.44).

A autora, reconhecendo o valor de todas as formas de memória, mesmo a voluntária e a historicizada, quer chamar atenção ao que se perde quando se quer controlar e sistematizar a memória. Mas trata-se de uma perda relativa, já que, mesmo com tanto controle, a memória sempre escapa:

Se nos interrogarmos sobre o que, enfim, a insistência historiográfica exclusiva na memória voluntária está deixando de lado, uma reflexão nova pode se desvelar, apontando, então, aspectos até agora pouco considerados: a dimensão afetiva e descontínua das experiências humanas, sociais e políticas; a função criativa inscrita na memória de atualização do passado lançando-se em direção a um futuro, que se reinveste dessa forma de toda a carga afetiva atribuída comumente às utopias e aos mitos. Em poucas palavras: se buscamos refletir sobre as relações entre memória e história, penso ser necessário iluminar a memória também a partir de seus próprios refletores e prismas; necessário, portanto, incorporar tanto o papel desempenhado pela afetividade e sensibilidade na história quanto o da memória involuntária. Necessário, igualmente, atentarmos para o movimento próprio à memória humana, ou seja, o tempo-espaço no

qual ela se move e o decorrente caráter de atualização inscrito em todo percurso de memória. (SEIXAS, 2001, p.44-45).

Voltando-se para Bergson e Proust, a autora concorda que existem várias memórias, sendo todas muito valiosas. Porém, a memória involuntária, por estar associada não apenas à razão e ao sentido da visão, escapa aos procedimentos próprios da ciência histórica nascida com o iluminismo. Espontânea, ela é feita de imagens que aparecem e desaparecem independentemente de nossa vontade, revelando-se por “lampejos bruscos, mas se afasta ao mínimo movimento da memória voluntária” (*idem*, p.46).

Trata-se de algo instável e descontínuo, impossível de ser controlado, cheio de lacunas, mas que condensa sentimentos, emoções, sensibilidades: potente, portanto. Foi tentando entender como se manifestava em minha própria experiência e nas experiências das professoras que fui movida. E quantas surpresas me foram suscitadas. Surpresas, pois não podia controlá-las.

Emoções ambíguas, inusitadas. O que dizer da emoção causada pela fanfarra? O coração batendo forte, a empolgação, a vontade de chorar? Racionalmente posso dizer que abomino estas manifestações remanescentes do período militar. Estudantes em formação de combate, marchando, seguindo um único compasso. Nada mais inapropriado para um ensino, diria. Mas a memória me assaltou e trouxe as emoções próprias de minha infância. A hora da fanfarra e do desfile era a hora da glória, da exposição, o ápice de toda a dura preparação. Sensibilidades construídas naquele período ditatorial, e que ganharam significados próprios na menina sonhadora, que nem sabia o que era ditadura. Mas sabia que todos iriam estar lá para este momento especial. Nada mais incoerente para uma professora de história.

A memória é algo que “atravessa”, que “vence obstáculos”, que “emerge”, que irrompe: os sentimentos associados a este percurso são ambíguos, mas estão sempre presentes. Não há memória involuntária que não venha carregada de afetividade e, ainda que a integralidade do passado esteja irremediavelmente perdida, aquilo que retorna vem inteiro, íntegro porque com suas tonalidades emocionais e “charme” afetivo. (SEIXAS, 2001, p.47)

Então, segundo Seixas, a dimensão afetiva e descontínua da vida somente pode ser acessada por meio da memória involuntária. Esta, no entanto, vem sendo preterida pela história em favor da memória voluntária, mais racional. Apesar disso, a autora percebe um grande movimento nas ciências sociais e na própria historiografia na direção de compreender os mitos, as sensibilidades e as paixões humanas. Não há o que contenha a emergência de memórias carregadas de emoções, muitas vezes indesejadas.

Trabalhando a distância entre a noção de tempo em Bergson e em Proust, ela afirma que a categoria “instante”, trabalhada por Proust, juntamente com a ideia de descontinuidade, nos ajuda a compreender o tempo em que opera a memória involuntária, que funciona como uma irrupção do passado no presente: “É este trazer à tona que constitui o fundamento mesmo da memória, pois o passado que ‘retorna’ de alguma forma não passou, continua ativo, atual e, portanto, muito mais do que reencontrado, ele é retomado, recriado, reatualizado”. (*idem*, p.49)

Em que sentido reatualizei e recriei minhas memórias de infância durante o período de pesquisa na escola? Por que estes lampejos surgiram? Por que estas memórias e não outras? Como essas ligações foram criadas por minha mente? Em que sentido estas memórias cheias de sentimentos nem sempre desejados podem colaborar em minha formação como pesquisadora? Ou na compreensão de como podemos trabalhar a formação de professores?

Quais sensações estariam sendo criadas pelas crianças sentadas ao meu lado, na sala de aula? As mesmas sensações que tive na infância? Mas não se passaram 50 anos entre minha infância e a delas? Hoje entendo que copiar o cabeçalho todo dia era mesmo uma perda de tempo, e que a nuvem desenhada na lousa pouco tinha a ver com o céu que eu enxergava pela janela. Hoje sei que os desfiles de “7 de setembro” eram uma forma de marcar o poder, e tudo o que sofri ou sonhei por estes dias de desfile, sei que foi por serem uma imposição, uma forma de autoritarismo. Em minha memória surge como um relâmpago o dia em que desfilei em um “7 de setembro” muito doente, pois não era permitido aos alunos que faltassem. Em estado febril, desfilei em uma manhã fria, sem agasalho, para manter a uniformidade do pelotão de estudantes marchantes. Será que, para os alunos da fanfarra das

Mostardas, também é uma imposição participar da fanfarra? Quais são as sensibilidades desenvolvidas nesta atividade? Mas, apesar de tudo, lembrei também sentimentos positivos. Então, nem tudo era opressão? Havia brechas para sermos inteiros? Haverá hoje em dia também?

Este instante poderoso da memória involuntária funde tempos e traz emoções e sensações, o que nos permite entender como as sensibilidades são produzidas historicamente, além de como agem em nós.

Existe uma fusão de tempos neste instante. Fusão de diversos “eus” que carrego e que me constituem. E há também a fusão dos espaços por mim percorridos. Quem diria que minha memória me levaria a Jundiaí, cidade que abandonei há tanto tempo! Os lugares desta cidade me constituem, me acompanham. Foi lá que cresci e me formei como pessoa. Posso fugir, mas carrego Jundiaí comigo – porém, não como imaginava que iria emergir. Ao entrar em contato com a escola de ensino fundamental, aquele lugar e aquele tempo voltaram de outra forma. Os sentimentos por mim experienciados mostraram-me outra face de minha infância. A empolgação que senti com a fanfarra dificilmente emergiria racionalmente.

Seixas afirma que, apesar de levar a vários lugares, a memória tal como concebida por Proust não é contínua. Ela recria algo único a partir da descontinuidade das experiências. Esta atualização das experiências passadas, que para Proust se dá a partir da arte, aproximando estética, sensibilidade e história, pode ser, segundo a autora, “[...] a sugestão de uma outra maneira de proceder para entender as relações tecidas entre memória e história, procedimento que incorpore as descontinuidades e, sobretudo, a importância da função de atualização das experiências passadas inscrita no ato da memória”. (SEIXAS, 2001, p.51)

A autora também chama atenção para a necessidade de se pensar na memória como ação. Ela atualiza as lembranças agindo (*idem*, p.53), sendo também prática e interessada. Por isso, incomoda: ao emergir, desconstrói as narrativas fixas.

Pensando em termos educacionais e em formação de professores, esse debate contribui para compreendermos que somos constituídos por

formas múltiplas de memória. E a compreensão desta multiplicidade de percepções, sensações, memórias – que foram construídas ao longo de nossa vida, dentro de um tempo e um espaço e em meio a determinadas relações sociais – pode nos mobilizar a pensarmos como estamos hoje, no agora, nos constituindo e constituindo aqueles que nos rodeiam.

E é sobre a singularidade de cada um de nós que estamos falando. É nesta singularidade que estamos apostando. É nela que é possível encontrar alguma brecha para relações de proximidade entre sujeito e objeto. Parece-me que a ciência, em sua necessidade de organizar e classificar, não dá conta desta condição de incerteza apresentada em especial pela memória involuntária.

### **A linguagem como resistência**

Em um estudo sobre a historicidade da compreensão da memória em seus diversos significados, Ana Luiza B. Smolka (2000) nos ajuda a compreender, a partir da perspectiva histórico-cultural, como memória e linguagem andam juntas, sendo ambas constituídas socialmente. Tal concepção indica que aquilo que rememoro não foi criado só por mim, mas consiste no resultado de todos os relacionamentos que tive ao longo de minha vida. E o mesmo se dá com a minha linguagem e seus significados.

Herdeiros da mesma tradição, e ancorados nas contribuições teóricas de tantos outros pensadores, Vygotsky e Bakhtin vão falar sobre a emergência e o funcionamento do signo na vida mental, a partir de uma perspectiva do materialismo histórico. O modo como interpretam o material semiótico no funcionamento mental nos sugere que a dimensão psicológica não pode ser separada da significação e do discurso. A realidade psicológica, de natureza fundamentalmente social, é necessariamente mediada/constituída por signos. A palavra, como signo por excelência, constitui modos específicos de ação significativa, de modo que a memória humana e a história tornam-se possíveis no/pelo discurso. Assim, onde existe imagem, imaginação, imaginário, memória, aí incide necessariamente o signo, e mais particularmente, a palavra – *verbum*. (SMOLKA, 2000, p.185)

A compreensão de que a memória e a história só são possíveis pelo discurso é fundamental para quem quer promover um encontro. Especialmente,

ao rememorarmos podemos trazer toda nossa formação, todos os outros que nos constituem, mas também atingir os outros que nos ouvem. É a partir da fala que rememora que podemos encontrar o outro. Compartilhando, socializando.

Estudos sobre memória têm nos mostrado que o discurso constitui lembranças e esquecimentos, que ele organiza e mesmo institui recordações, que ele se torna um *locus* da recordação partilhada – ao mesmo tempo para si e para o outro – *locus*, portanto, das esferas pública e privada. Sob os mais diversos pontos de vista, a linguagem é vista como o processo mais fundamental na socialização da memória. A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade. Assim, a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história. (SMOLKA, 2000, p.187)

Isto significa que, ao expor a singularidade de minhas memórias, voluntárias ou involuntárias, trago em minha linguagem não apenas o que sou individualmente (na verdade, a própria noção de indivíduo é deslocada por esta perspectiva), mas também todo o mundo que me cerca e que me cercou. Socializo minhas experiências e abro espaço para que outras experiências possam ser socializadas. Isto faz com que toda a exposição a que eu e as professoras fomos submetidas não seja em vão. Faz, em suma, com que este seja um ato político.

A questão de qual seria a linguagem apropriada para a escrita desta tese de doutoramento tem me preocupado desde o início. Sabia que utilizaria a linguagem narrativa, da mesma forma que a utilizei em minha dissertação de mestrado. Porém, hoje, minhas preocupações em relação às pessoas que observei e entrevistei são muito mais sérias do que nos tempos do Mestrado. Além das cobranças do Conselho de Ética, que exige que estas pessoas tenham sua identidade preservada e que eu só me utilize aquilo que elas me permitiram fazer uso, há também o meu olhar de pesquisadora em relação a estas pessoas, que me impede de me sobrepor a elas, julgando-as, avaliando-as, interpretando suas falas a partir de um ponto de vista particular ou a partir de um referencial teórico, sem que elas possam se defender.

Como desenvolver uma escrita que possa, ao mesmo tempo, trazer toda a minha preocupação em relação às questões observadas durante o ano em que acompanhei a escola sem colocar em risco as professoras, sem criar um clima de ressentimento em relação a minha pesquisa, sem fechar caminhos para possíveis avanços em nossa relação de formação?

Ao aceitar um convite para uma apresentação na II Jornada de Estudos sobre memória, educação e sensibilidades, realizada pelo Grupo de Estudo Kairós<sup>12</sup>, no qual iria rastrear as concepções de linguagem trabalhadas pela professora Maria Carolina, em diálogo com as produções de suas alunas, orientandas de TCCs<sup>13</sup> no curso de Pedagogia da FE-Unicamp, pude mergulhar na questão e visualizar alguns caminhos para resolver esta questão.

Passo a discutir alguns pontos deste debate ocorrido a partir de minha explanação. Muitas vezes povoam esta minha fala: a de Maria Carolina, principalmente, mas também as dos colegas do Kairós presentes no evento, dos orientandos da professora Maria de Fátima Guimarães, dos colegas do Gepec, de meus orientadores Adriana e Guilherme.

Acho interessante notar que, ao pensar na questão da linguagem a partir dos estudos da professora Maria Carolina, não encontramos algo pensado em separado. A linguagem aparece, em seus trabalhos, ligada a um grande projeto político. É constituinte e constituída pelos sujeitos ao mesmo tempo. Está enredada nas relações, e só podemos entendê-la de forma dialética.

Para nos informar sobre o que a motivava a lutar por este projeto de mundo fundado em relações mais próximas, ela sempre expunha qual seria a problemática que a motivava, as questões que a norteavam. Dito de outra forma, qual seria o inimigo a ser cercado e combatido. Inimigo relacionado às reproduções de sensibilidades maquínicas, que distanciam sujeito de objeto, impedindo um diálogo verdadeiro e produzindo fantasmagorias.

---

<sup>12</sup> Refiro-me ao grupo de pesquisa Kairós: educação das sensibilidades, história e memória, sediado no Centro de Memória Unicamp (CMU), do qual também faço parte, tal como os colegas orientandos da Maria Carolina. Foi ela que deu início a esse grupo, que agora dá continuidade aos estudos relacionados às temáticas anunciadas no próprio nome do grupo.

<sup>13</sup> Trago em minha bibliografia os Trabalhos de Conclusão de Curso que analisei para o estudo sobre linguagem. Esta leitura foi também fundamental para minha aproximação à temática da infância e da formação docente.

Por isso, em suas ações, tanto como pesquisadora quanto como formadora de professores, a professora buscou saídas para esta situação por ela diagnosticada. O autor cujas colaborações foram mais profundas foi Walter Benjamin. Porém, Maria Carolina não se restringiu a ele, tendo seguido buscando vários intelectuais e linhas de pensamento que pudessem compor suas análises. Sem deixar de se ater a possíveis problemas que o entrecruzamento desses autores pudesse conter, ela trazia desta visão de conjunto aquilo que poderia contribuir para a compreensão dos sujeitos na sociedade. Quero destacar E. P Thompson, Michel Foucault, Peter Gay, Paul Ricoeur, Michel de Certeau, Paulo Freire, M. Bakhtin, J. Habermas, entre outros.

Nesta busca, a linguagem é tomada como resistência:

É preciso, ainda, aquilatar que o autor berlinense ora focalizado, articula a noção de memória à de narrativa. Narrativa concebida como transmissão de experiências entre gerações, fundada na circulação coletiva de tradições, de sensibilidades, na acepção plural de verdade, na relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de sujeito, de ser humano (portador de consciência e inconsciência) e, sobretudo, na recuperação da temporalidade. Neste sentido, para Benjamin a narrativa não existe sem a memória, não existe sem sua vinculação com os hiatos do tempo. Por sua vez, a recuperação da memória benjaminiana, pressupõe a narrativa das experiências vividas entre diferentes gerações. (GALZERANI, 2004, p.296-297)

Entendendo a modernidade não só como ruínas, mas também como o lugar e o espaço no qual poderemos criar possibilidades, Maria Carolina percebeu na linguagem narrativa, tal como compreendida por Walter Benjamin, uma maneira de resistir à reprodução das sensibilidades que nos distanciam dos outros. Tanto daqueles com os quais vivemos na atualidade, quanto daqueles que nos habitam.

Esta resistência por meio de uma linguagem narrativa reinventada, que pode (re)existir em meio ao estilhaçamento das relações sociais e ao esgarçamento das práticas narrativas tradicionais, é relacionada com uma retomada da rememoração. Tal como pensada por Walter Benjamin, a rememoração não é uma volta a nosso interior, buscando um entendimento individualista do que somos.

Apesar de ser, a princípio, um movimento racional, ao rememorar nosso passado, podemos acessar, além dos componentes racionais, reminiscências que são fruto de nossa memória involuntária. Podemos dizer que a rememoração benjaminiana supera tanto o olhar de Bergson quanto o de Proust acerca de como nossa memória atua, entretecendo elementos vindos de outros literatos e pensadores tais como Charles Baudelaire, Edgar Allan Poe, Freud e Jung. Neste sentido, a rememoração é um ato político capaz de nos desestabilizar.

Ao nos questionarmos sobre os motivos de tais lembranças nos tomarem, e de por que estes outros que nos habitam insistem em retornar em nossa memória, quebramos a naturalidade do passado e nos abrimos para outras possibilidades: o que significaram estas lembranças em minha experiência? Quais experiências, quais sensibilidades compõem estas minhas memórias? Inclusive na relação com os outros que convivem conosco na atualidade? Como estas experiências do passado conversam com os outros com quem convivo agora?

Ao permitir que outras memórias e os outros que me habitam possam emergir em minha fala, posso abrir mais canais de comunicação com as pessoas que me circundam. Vou além de uma comunicação marcada apenas pela racionalidade, conseguindo estabelecer outras relações que não emergiriam apenas pela via da racionalidade instrumental. Penso que o fato de ter rememorado minha vida como professora e como pesquisadora ao conversar com as professoras durante o tempo em que estive na escola pode ter servido de estímulo para que elas também se dispusessem a rememorar – algo que talvez possa ter afetado mesmo aquelas que não aceitaram participar das entrevistas.

É importante ressaltar a questão da temporalidade envolvida na rememoração. Atingimos outra dimensão de tempo nesse exercício. Trata-se de uma experiência sutil e difícil de ser percebida em um mundo em que o tempo costuma ser percebido como algo que passa nos levando ao “futuro”. A rememoração nos permite dar saltos temporais, o que se dá sempre a partir do presente, ajudando-nos a nos fixar em nosso presente e em nosso lugar.

A minha postura durante a pesquisa, permitindo que as diversas vozes que me compõem pudessem se expressar em minha fala rememorada, possibilitou que os sujeitos participantes da pesquisa agissem de forma a se dar o direito de também rememorar. O momento da entrevista com as professoras foi uma explosão de memórias e reminiscências que foram cultivadas ao longo do ano que passei conversando com essas pessoas. E foi também fruto da reflexão estimulada por meu convite. Pudemos trocar experiências; as trocas destas experiências de rememoração são potentes na medida em que nos colocamos na situação de escuta e troca. São atitudes comunicacionais que nos permitem o diálogo.

Outro momento potente da pesquisa foi quando me propus a fazer o diálogo com as entrevistas dadas pelas professoras que participaram da pesquisa, logo após a qualificação. A aproximação entre sujeito (eu como pesquisadora) e objeto (o diálogo estabelecido entre eu e as professoras) muitas vezes tendia para um lado ou para outro. Às vezes, como historiadora, tendia a julgar as aulas narradas pelas professoras. Em outros momentos, tendia a querer salvá-las, apagando conflitos. Um olhar *melancólico* me dominou durante um bom tempo, além de sentir dificuldade em me abrir para olhar o “diferente”. Foi-me necessário um grande esforço para romper com a hierarquização dos saberes e me abrir para o conhecimento do outro, permitindo-me com isso me desviar e percorrer os labirintos do pensamento. Um esforço que permitiu que essas vozes se libertassem e, como mônadas, explodissem em significados.

### **Narrar os passos da pesquisa**

Estou vivendo, durante esse processo de doutoramento, a experiência de aproximar dois referenciais metodológicos. De um lado, todo o trajeto de Maria Carolina em diálogo com a história cultural, que continua sendo desenvolvido por nós da linha de pesquisa Memória e Educação das Sensibilidades, do GEPEC. Esse grupo vem, nos últimos quatro anos, buscando compreender e por em ação os referenciais de Maria Carolina construídos em seus diálogos na Faculdade de Educação sobre escrita

narrativa, memória, formação docente e produção de conhecimentos históricos educacionais. De outro lado, há também os referenciais caros ao GEPEC, grupo que foi escolhido por Maria Carolina e que tão bem acolheu seus orientandos. Mesmo não tendo como foco entrar nos debates desenvolvidos pelo GEPEC, posso afirmar que meu olhar foi transformado pelos estudos desenvolvidos por essa aproximação.

A principal característica que minha pesquisa traz do grupo GEPEC é a aproximação com a Metodologia da Pesquisa Narrativa. Tal Metodologia resulta de um diálogo que os integrantes do GEPEC desenvolvem entre a Pesquisa Narrativa, tal como apresentada por Connelly e Clandinin (1995), e os estudos de Bakhtin. Ao acompanhar esse diálogo, pude rever minha atuação como pesquisadora e minha relação com os sujeitos participantes da pesquisa, que no meu caso são as professoras participantes.

A maior marca dessa perspectiva é o respeito aos sujeitos participantes da pesquisa. Consiste na compreensão de que, além de esses sujeitos não serem “objetos” do estudo, podem interferir na pesquisa, aceitando ou não disponibilizar suas falas, bem como escolher como suas falas podem ser expostas. E, mais do que isso, podem ressignificar a pesquisa, debatendo os seus rumos com o pesquisador.

Uma das lições importantes a serem aprendidas pelos pesquisadores narrativos é que eles precisam encontrar muitos lugares, não apenas no campo da pesquisa, para explicarem aos outros o que eles estão fazendo. Nós os encorajamos a estabelecerem comunidades em que possam receber retornos do que vem fazendo, lugares contínuos em que eles possam prestar contas de seu trabalho em desenvolvimento com o passar do tempo. À medida que esse procedimento explicativo ocorre, mais claro e bem delineados são os seus propósitos. (CLANDININ, 2015, p.110)

Essa atitude de respeito vai ao encontro da ideia de superar hierarquizações de saberes, permitindo um relacionamento mais prolongado entre pesquisadores e sujeitos, abrindo a possibilidade para uma transformação de longo prazo. Quero dizer, a pesquisa não fica limitada a um tempo restrito. Ela pode se alongar por muitos anos, permitindo uma relação mais aproximada entre pesquisador, sujeitos e o lugar em que vivem e trabalham:

Quando o pesquisador se assume, em seu ato responsivo, na relação com os sujeitos produtores dos dados, envolvendo-se inteiramente com eles, tanto no conhecimento quanto com a realidade vivida se unificam nesse ato, superando a recíproca impenetrabilidade dos mundos da vida e da cultura (BAKHTIN, 2010, p.42). Com intenção de produção de avanços “científicos” que respondam às contingências da vida e de viver de modo a responder à ciência produzida, a escrita-evento na perspectiva narrativa possibilita essa criação. Sendo assim, já a motivação para a inventividade do pesquisador, que não se afasta de sua responsabilidade nem em nome de uma teoria supostamente superior. (SERODIO, 2015, p.109)

Também a ideia de que, ao narrarmos nossas trajetórias como pesquisadores e/ou educadores, poderemos encontrar caminhos para uma formação continuada, esteve presente desde o início da pesquisa. Foi com essa visão que realizei as entrevistas com as professoras. Não haveria sentido em realizar as entrevistas apenas para coletar informações acerca do lugar e de suas atuações nele.

Ao considerarmos a importância das práticas de narrar como instrumento de auto-formação, investigamos as novelas e memoriais de formação pelo reconhecimento que as experiências (LARROSA, 2000) do professor do ensino básico são relevantes para a própria formação e para a produção de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. *Porque escrever é fazer história: revelações, superações, subversões* (PRADO; SOLIGO, 2005) é uma apresentação dessa fase de nossa pesquisa. Nele, professoras-pesquisadoras implícita ou explicitamente produzem seus trabalhos sobre a leitura e a escrita. (*idem*, p.102)

Dessa forma, entrecruzando os referenciais vindos de Walter Benjamin, mediados pela leitura de Maria Carolina, e da narrativa de formação docente, fundada nos estudos de Bakhtin, a partir da leitura de Guilherme V. T. Prado, busco, com os pesquisadores da linha Educação das Sensibilidades, História e Memória, do GEPEC, trazer, de maneira mais aprofundada, a questão de como a temporalidade é percebida nesse movimento de narrativa da rememoração, além de tentar mobilizar uma visão de sujeito que seja ao mesmo tempo inteiro e incompleto.

O tempo que atua em nossa memória é o do presente. É a partir dele que nos relacionamos com nosso passado. Isto é, aquele que narra o faz no presente, a partir da memória, relacionando-se com um passado que se

apresenta de maneira descontínua. Afinal, desse movimento fazem parte também os hiatos e os esquecimentos. Não se reconstrói o passado e nem são encontradas verdades prontas e acabadas.

Na rememoração ocorre uma interrupção do tempo. É, portanto, uma atitude política contra as tendências que nos levam a imaginar o tempo como algo contínuo e fora de nosso controle. Trata-se de uma busca atenciosa daquilo que pode orientar nossa ação no presente. A questão de como atua a temporalidade em nossa memória será desenvolvida de maneira mais aprofundada e relacional no capítulo em que farei o diálogo com as entrevistas realizadas com as professoras.

Também é importante chamar a atenção para a visão de sujeito que a rememoração é capaz de fazer emergir. Pela rememoração podemos resgatar as dimensões pessoais reprimidas pela bipartição a que somos submetidos por nossa formação cartesiana. Pois a memória, em especial a involuntária, escapa a qualquer controle. “A memória é algo que ‘atravessa’, que ‘vence obstáculos’, que ‘emerge’, que irrompe: os sentimentos associados a este percurso são ambíguos, mas estão sempre presentes.” (SEIXAS, 2001, p.47)

Ao assumirmos que somos inteiros e incompletos, portadores de memórias voluntárias e involuntárias compondo nossa narrativa, poderemos estabelecer relações outras. Construir a narrativa de um sujeito que não é portadora de verdades fechadas e nem de informações absolutamente corretas e seguras, podendo deixar espaços abertos para que outras vozes sejam capazes de se aproximar de suas experiências, além de permitir que outros sentidos possam compor suas sensibilidades, abrindo-se para a troca de experiências. Consiste em uma abertura para o outro – porém, sem receitas prontas e caminhos determinados. Cada sujeito precisa experimentar seus próprios caminhos.

O movimento que atravessei ao me interrogar quais seriam os pressupostos metodológicos que me acompanhariam na pesquisa – e que resultou nos textos acima apresentados – levou-me a entender já de início que

a noção de experiência tem múltiplos significados. Tais significados foram por sua vez assumidos ao longo da pesquisa, conforme fui me conscientizando daquilo que estava vivendo.

Assumindo a visão de Larossa (2015), quis que a pesquisa fosse um gesto de interrupção, no qual pudesse parar, pensar e sentir. Também me esforcei para que a pesquisa não consistisse apenas em uma representação daquilo que observei, e nem em uma análise crítica dos fatos. Esta escolha representou uma exposição para mim, para a comunidade que eu trouxe para a pesquisa e para as professoras especialmente.

Tomando os estudos de Thompson acerca da historicidade do afastamento da experiência dos meios intelectuais, percebo meu movimento como uma resistência a essa tendência, em especial por ter incentivado as professoras a buscarem como suas experiências compõem sua formação docente e suas práticas educacionais. O leitor terá contato com estas experiências no capítulo em que dialogo com as entrevistas que elas me concederam.

Além disso, inspirada em Walter Benjamin, desenvolvi caminhos que pudessem ajudar a encontrar brechas para que nossas experiências pudessem ser compartilhadas, mesmo tendo em conta as contradições de nossa vida, que é imersa na modernidade tardia. Essa possibilidade abre espaço para pensarmos a formação docente e a produção de conhecimentos educacionais de maneira a superar compartimentalizações e hierarquizações de saberes.

Minhas questões me levaram a querer entender que sujeito é esse que produz conhecimentos. Esse anseio remonta ao meu incômodo considerável com a ideia de isenção e neutralidade do pesquisador. Quis, assim, resistir às práticas cartesianas, mesmo estando consciente de que elas persistem em mim como se fossem um vírus, posto que fui formada nessa visão racionalista técnica que entende que nossa razão é separada de nosso corpo. E que, se ainda existe um sentido confiável, é a visão. O restante, tanto outros sentidos quanto os sentimentos, não deveriam interferir nos resultados.

Ao longo dos estudos, pude fortalecer minha escolha por um sujeito produtor de conhecimentos que se coloca com o corpo todo, com seus

sentidos, com suas dúvidas, com suas contradições. Isto é, com as suas dimensões conscientes e inconscientes.

Perceber minha emoção ao ouvir o som militar da Fanfarra das Mostardas motivou-me a me aprofundar ainda mais nas questões relacionadas ao problema da memória. Pude entender o quanto, historicamente, as práticas de memória são dominadas pelo olhar da história. Verifiquei também que a mesma atitude cartesiana de buscar uma verdade segura é reproduzida nessas práticas. Destaco, nesse sentido, as práticas patrimoniais que fazem parte de minhas experiências na cidade de Monte Alegre do Sul, passíveis de se tornarem instrumentos de poder nas mãos dos que nelas se envolvem.

As memórias deflagradas pelo som da fanfarra fogem às determinações da história. Memórias carregadas de emoção, incoerentes e incômodas para uma professora de história de formação marxista. Essa experiência me mostrou a criança que fui como capaz de dar significados diversos às determinações dos ditadores militares – neste caso, ligados à obrigatoriedade de se participar dos desfiles. Ajudou-me na certeza de que os sujeitos são produtores de conhecimentos, e não apenas reprodutores dos conteúdos que os sistemas educacionais pensam ensinar a eles. Os sentidos são diversos. Não possuem mão única.

Pude, então, me acercar de como atuavam minhas memórias involuntárias durante a pesquisa. De como esses lampejos da memória, incontroláveis, ambíguos e muitas vezes indesejáveis, possibilitavam que pudesse me perceber de maneira mais inteira na relação com as pessoas com quem me relacionava. E também o modo como minhas sensibilidades foram construídas ao longo de minhas experiências vividas. Essas singularidades dos sujeitos, expostas pela memória involuntária, abrem brechas para repensarmos nossas práticas, pois podemos perceber as permanências, as reproduções e as transformações.

Exercitei o desvio ao produzir meus documentos de pesquisa e, em especial, ao dialogar com as entrevistas que as professoras me concederam. Esses desvios me possibilitaram romper com as práticas de produção conhecimentos que tendem a anunciar a priori aquilo que o pesquisador irá

encontrar em sua produção. É um rompimento com a prática cartesiana que privilegia o olhar focado e limita o conhecimento àquilo que é comprovável matematicamente. Mas não se trata do abandono da seriedade na pesquisa. Trata-se de se posicionar “...em prol da multiplicidade e da riqueza do real, daquilo que se chama de objetos; de buscar um reconhecimento atencioso da concretude irreduzível das ‘coisas’, como deverá dizer Adorno.” (GAGNEBIN, 2014, p.39-40). Também me ajudou na resistência à pré-formatação da pesquisa o método da cartografia (KASTRUP, 2014), que me orientou a querer saber o que estava acontecendo, com uma atenção flutuante, e acompanhar o dia a dia da escola como quem desenha um mapa de um lugar desconhecido.

É por meio da linguagem narrativa que todo o meu movimento de pesquisa se concretiza. Pois é através da linguagem que a memória é constituída. É por ela que as experiências são compartilhadas. Tanto por seguir os rastros de Maria Carolina, quanto por me orientar pelos estudos do GEPEC, é na linguagem narrativa que vejo a possibilidade de abertura para um encontro. Isto porque a partir de Galzerani (2004), apoiada em seus estudos de Walter Benjamin, podemos entender a narrativa como concebida para permitir a transmissão de experiências. Afinal, por meio dela o sujeito que narra pode trazer consigo suas experiências vividas, inseridas no tempo e com múltiplos sentidos, abrindo-se para que outro possa dar continuidade àquilo que ele pronunciou. É um exercício de resistência a uma educação que promove um ensino compartimentalizado e hierarquizado.

E, pela metodologia de pesquisa narrativa – tal como estudada pelos colegas do GEPEC, sob orientação do professor Guilherme, e utilizada em minhas produções de dados e exposição da tese – encontrei caminhos para uma pesquisa que permitisse a participação dos sujeitos de maneira não hierarquizada e mais dialógica.

### 3. MONTE ALEGRE BERLINENSE

Nesse terceiro capítulo continuo meu movimento de aprofundamento da reflexão sobre minhas questões. Apresento meus documentos de pesquisa e realizo diálogos entre eles, minhas experiências e os autores de referência. Destaco minhas preocupações com as sensibilidades próprias da modernidade tardia, que tendencialmente impedem que os sujeitos possam sentir-se pertencentes a um lugar. São sensibilidades que emergem principalmente do sonho fantasmagórico de progresso, capaz de distanciar os sujeitos de seu tempo e lugar. Capaz de nos levar a transformar os lugares em objetos de consumo, lucro e prazer.

Nesse movimento, o leitor pode conhecer um pouco mais das singularidades desse lugar a partir da relação que com ele estabeleci. Há problemas com a preservação ambiental e dos patrimônios materiais e imateriais, com a migração, com os preconceitos, com a ruralidade. Seria o Distrito das Mostardas, que aqui encaro como uma mônada da modernidade tardia, uma fronteira, um limite ou um limiar? As professoras que trabalham na pequena escola do distrito estariam tendo as mesmas percepções que eu?

Inicio com um texto escrito a partir de uma lembrança de infância, dessas que nos pegam de surpresa e às quais não costumamos dar atenção. E encerro narrando uma experiência de pesquisa que me orientou na eleição da questão do pertencimento como questão de pesquisa.

Foi em um destes *insights* que me lembrei de um fato de minha primeira infância que se relaciona com minha vida atual e com minhas questões de pesquisa. Minhas férias de infância eram passadas nos sítios de meus avós. Este contato com o mundo rural se dava durante os meses de férias e era dividido entre o sítio do avô materno – mais longe de tudo, mais simples e sem recursos, tudo o que se comia era feito com as próprias mãos: o pão, a gordura, as verduras, os frangos – e o sítio do avô paterno: mais

próximo da cidade, com empregados, TV, telefone, comidas industrializadas como refrigerante, leite condensado, presunto.

No sítio do avô materno, eu tinha a verdadeira vida em contato com a natureza: ficar horas em cima de uma árvore, brincar de fazer bolinhos de terra ou nadar em um riacho de águas cristalinas.

O prazer era tão grande e, com ele, o maravilhamento, que me veio um sonho, que hoje tento entender como pôde ser possível em uma infância tão tenra: fazer daquele sítio um parque. Todos deveriam ter o direito de sentir o que eu sentia naquele espaço. Visualizava um grande portal e as pessoas podendo entrar e usufruir das plantas, das águas, das videiras.

Tenho a impressão de que este tipo de ideia deve ter surgido a partir dos programas de televisão que eu assistia, nos quais os parques do mundo inteiro eram mostrados. Durante a Ditadura Militar, estes programas sobre a natureza eram muito veiculados na TV e passei horas de minha infância assistindo-os.

Porém, lá pelos meus 8 anos de idade, este mundo ruiu. Meu avô vendeu o sítio e comprou uma casa no centro de Itupeva, a cidade de origem de minha família. Nunca mais quis ver aquele espaço, que viria a se transformar em um condomínio de chácaras. Adeus riacho, adeus videiras, adeus plantação de bocas-de-leão, a flor tão linda que meu avô cultivava.

E de fato, nem gosto de ir até Itupeva. É uma cidade rural, cheia de imigrantes italianos, que se transformou em uma cidade industrial. Quase nada de minha infância sobrou, apenas vestígios. E me lembro do dia em que meu tio, vice-prefeito da cidade, se gabou de ter ajudado a autorizar a instalação da empresa AKSO, uma indústria química que havia sido rejeitada por Jundiáí.

A instalação desta indústria foi o princípio de um desenvolvimento da cidade voltado para a industrialização, com a vinda de muitas pessoas de outros lugares para ali se instalarem. As pessoas já não se conheciam mais. Uma tia casou-se com um baiano – situação que gerou certa estranheza, pois ele era diferente de nós e os primos que resultaram da união também. Porém,

foram todos muito bem recebidos na família, e o tio em questão é até hoje muito querido.

Mas deixei de gostar daquele lugar. Algo de muito sério havia acontecido. As pessoas não eram nem uma coisa, nem outra. Se era para ter cidade, então Jundiaí era melhor.

Com o passar do tempo, o mesmo se deu com a cidade de Ilha Comprida. Os momentos de férias e lazer de minha juventude, bem como dos inícios de minha vida de casada, foram passados nesta ilha. Quarenta quilômetros de praia limpa e natural, muita vida no mar e na terra. Para acessá-la, apenas de balsa, e podiam ser necessárias sete horas para se conseguir fazer a travessia.

Acompanhei os debates sobre o futuro da cidade. Os ecologistas queriam manter a ilha fechada e desenvolver o turismo ecológico. Diziam que a ilha não suportaria um crescimento habitacional muito grande. Por ter um nível muito próximo ao do mar, não haveria como dispensar o esgoto. Já os comerciantes estavam ávidos por crescimento: queriam volume de gente, aumento do movimento.

Nessa época, o senhor Paulo Maluf, governador do Estado de São Paulo, resolveu fazer uma ponte, ligando a ilha ao continente. E o desenvolvimento chegou: muitos supermercados novos, pousadas, casas e mais casas. Ou seja, vieram também os assaltos às casas; a Praia lotada e suja. Tenho a impressão de que ninguém que apoiava o crescimento ganhou com isso. Foram todos atropelados pelo desenvolvimento. Nunca mais voltei lá.

Em uma das conversas radiofônicas de Walter Benjamin (2015) para crianças, denominada “As casernas de aluguel”, há uma passagem que é, para mim, muito instrutiva, permitindo entender como estas decisões políticas podem transformar a vida das pessoas, seja para melhor ou para pior. Nesta fala, o filósofo comentava a construção de habitações na cidade de Berlim, conhecidas como casernas. Eram construções de origem militar, pesadas, frias, de pedra e concreto e sem ventilação, capazes de abrigar centenas de pessoas em condições insalubres, mas que se espalharam pela cidade a partir de decisões políticas pouco planejadas.

O ano a que o autor se refere é o de 1858, e a desenvoltura de sua didática ao explicar para as crianças impressiona:

Qualquer pessoa deve se perguntar com espanto como puderam construir utilizando estas medidas tão nefastas, tão nocivas? A explicação é complicada e não muito saudável, assim como as casas. O ponto de partida foi algo completamente inofensivo. Um plano de urbanização deveria resolver de vez o problema de Berlim para as próximas décadas. Este plano foi elaborado na diretoria da polícia. Chegou-se ali à conclusão de que inúmeras vias deveriam atravessar terrenos que eram de propriedade privada. O Estado, empreendedor do plano, deveria indenizar os proprietários. Isto teria um preço muito alto, tendo em vista que ainda não havia na época uma lei de expropriação que previsse indenizações e também viesse atender o interesse público. Caso o Estado quisesse construir suas vias sem gastar um tostão, então teria que tentar negociar amigavelmente com os proprietários dos terrenos. Alguns funcionários espertalhões disseram então: vamos autorizar as pessoas a construir de uma forma que os seus futuros inquilinos possam lhe dar mais lucros do que elas poderiam tirar com a venda dos pedacinhos de terra de que estamos precisando para abrir nossas ruas. Esta esperteza por si só seria o suficiente para causar a maior catástrofe. Mas algo pior ainda estava por vir. A forma como o plano foi realizado estava longe de ser aquilo que se havia pensado. Ele não previa nada além de grandes vias de circulação e deveria ser acrescido de uma malha de vias secundárias, com ruas arejadas e bem iluminadas pelo sol. Mais tarde, porém, eles mudaram de opinião e, pensando em economizar o dinheiro com a abertura das ruas secundárias, acharam por bem entupir com uma quantidade enorme de casernas os terrenos cortados por umas poucas ruas. (BENJAMIN, 2015, p.91-92)

Que sorte tiveram as crianças que ouviram tal explicação. Apesar de as conversas radiofônicas não serem, para Walter Benjamin, uma prioridade (ao contrário, ele só aceitava esta função por pura necessidade de sobrevivência econômica), ele nos deixa por meio delas um legado no qual podemos visualizar a possibilidade de discutir assuntos muito sérios e complexos com as crianças, tomando-as como sujeitos capazes de compreender tais assuntos e assumir posições.

Pois bem, nesta pequena aula, Walter Benjamin não deixa de ver, na mesma cidade capitalista, gananciosa e opressora, as saídas para o problema das moradias insalubres e produtoras de seres humanos hostis. Cita as cidades jardins e os prédios feitos de ferro e vidro como lugares nos quais as pessoas “serão mais livres, menos medrosas, mas também menos hostis” (*idem*, p.95)

Tento enxergar este mesmo movimento para Monte Alegre do Sul. Mesmo ficando longe de ser uma Berlim, a cidade também já foi acometida por funcionários públicos “espertalhões”. Várias decisões políticas, ao longo dos anos, já resultaram em catástrofes. Talvez a que mais cause dor aos habitantes é a que se refere ao desmanche da estrada de ferro, com sua transformação subsequente em estrada de rodagem. A saudade da estrada de ferro e o desejo de que o trem voltasse a circular é uma constante na voz das pessoas. Mas como? O leito da estrada de ferro foi fatiado e doado, ao longo dos últimos anos, para pequenos empresários e igrejas. O lugar que servia de virador para as locomotivas virou um CDHU com mais de 50 casas. Foram ações visivelmente populistas e eleitoreiras.

Outra situação que paira na memória das pessoas foi o desmanche da escolinha rural do bairro do Lambedouro, que foi desapropriada para agradar a necessidade particular de um político famoso que se instalou na cidade (na verdade, para atender ao advogado deste político).

E hoje, um novo CDHU está aprovado no Bairro de Vargem Grande, no qual estão previstas 150 casas, além da anexação de uma gleba rural ao plano de expansão urbana das Mostardas.

O incômodo que gera este crescimento é que, em primeiro lugar, ele é desordenado, não possuindo um planejamento adequado. Retomando o caso do CDHU do Bairro do Falcão (ou Camanducaia), as pessoas que ali foram morar não tinham vínculo algum com o bairro que, na sua origem, é rural. Isto é, não guardam os mesmos costumes que os moradores dos sítios vizinhos.

Além do mais, não há tratamento de esgoto, sendo este despejado no Rio Camanducaia. Não há transporte público, muito menos escola e Posto de Saúde. Tudo isto é utilizado nas Mostardas, que está a três quilômetros de distância. Não há calçada. Por que colocar uma população tão longe de tudo o que é necessário para a sobrevivência? O que estaria por trás desta necessidade de atrair este tipo de moradia? Não seria mais adequado financiar as famílias produtoras rurais? Os habitantes afirmam que as pessoas que receberam as casas não eram habitantes originais da cidade, e sim pessoas das cidades vizinhas.

Vejo-me associando tal questão a um debate que tem ocorrido no Rio de Janeiro, no qual um empresário que está investindo em uma grande incorporação no bairro da Barra afirmou que esta região não seria adequada para as comunidades pobres. Lá se estabeleceria apenas uma elite.

Prontamente, organizações de arquitetos e universidades se levantaram contra esta visão elitista e excludente de cidade num manifesto, do qual extraio este trecho:

Gostaríamos de contribuir para esse debate falando das sérias implicações dessa visão exposta tão explicitamente. Na cidade da elite, há uma ordem desejada, uma divisão social e urbana. Essa manifestação preconceituosa reflete e naturaliza – perigosamente – uma leitura cada vez mais comum e pública no Brasil: a diferença entre ricos e pobres, desejados e indesejados, claramente demarcados espacialmente. Esse discurso ecoa as distinções e discriminações entre etnias e a definição totalitária de seus territórios nas cidades. Ao estabelecer a priori o lugar das pessoas, essa visão estabelece uma rejeição franca do direito à cidade – aos benefícios como a acessibilidade e proximidade, e seus impactos comprovadamente positivos sobre renda e produtividade das pessoas. Rejeita ainda o sentido histórico da cidade como lugar do convívio de pessoas diferentes entre si, e a importância desse convívio para promover um entendimento da sociedade como complexa, incluindo ‘aqueles diferentes de nós. A opção da cidade da elite tem sido a de afastar essas diferenças em nome da geração de um núcleo de sociedade ideal – mas distante do desenvolvimento de uma sociedade democrática, porque rejeita a noção plena de urbanidade como convívio dos diferentes.<sup>14</sup>

Em escala diminuída, seria este o projeto para a cidade de Monte Alegre do Sul? A idealização de uma cidade histórica, conservada, detentora de uma cultura diferenciada em oposição aos bairros populosos e desordenados, nos quais os moradores não se reconhecem mais nas ruas?

Estaria fadada a fechar as portas de meu coração para este lugar, dali saindo para não mais voltar, como já havia feito em tantos outros lugares, conservando assim, na lembrança, aquele paraíso perdido? Ou seria a hora de arregaçar as mangas e tentar chamar ao debate as pessoas que neste espaço convivem cotidianamente? Seria essa pesquisa um espaço para esse debate?

---

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.iabrij.org.br/uff-critica-em-carta-visao-da-cidade-da-elite> .

## Cercando o inimigo

Busco em fragmentos de textos de minha querida orientadora um suporte para tentar explicitar minhas preocupações em relação ao espaço que escolhi para observar. Ao observar este espaço e as mudanças que vem ocorrendo nestes 15 anos de convivência, me senti como se estivesse mergulhada em um microcosmo, no qual os perigos contra os quais Maria Carolina sempre lutou poderiam estar presentes:

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

Até que ponto temos tido consciência de nós mesmos e dos outros – consciência que deve ser concebida historicamente, situada na rede temporal - se reproduzimos, muitas vezes, o universo simbólico do sempre igual, se construímos visões históricas, educacionais, homogeneizadoras, apagadoras das diversidades socioculturais, distantes das nossas experiências? (GALZERANI, 2004, p.290)

Mais precisamente, focalizarei, a seguir, um pequeno fragmento do artigo benjaminiano “Infância em Berlim por volta de 1900”, como possibilidade de tentar estilhaçar algumas das tendências racionais instrumentais, modernas, ou mesmo radicalmente modernas, relativas à produção de conhecimentos históricos. Ou seja, problematizar a continuidade catastrófica de dimensões como a linearidade, a visão progressista destituída de contradições e ambivalências, as homogeneizações, as compartimentalizações do social, as dicotomias (entre dimensões, tais como, interior e exterior, significante e significado, verdade e aparência), as hierarquizações dos saberes, o distanciamento da subjetividade do pesquisador, ou, em outro extremo, a sua subjetividade radical – dentre outras tendências. (GALZERANI, 2013b, p..53)

O fato de os textos de Maria Carolina citados estarem separados por quase uma década, mas indicarem praticamente as mesmas questões norteadoras, pode conduzir a uma triste ideia: o “inimigo” é sempre o mesmo, e não cessa de vencer.

O “inimigo” é relacionado às sensibilidades próprias da modernidade tardia. Segundo a autora, ao reproduzir práticas de ensino e pesquisa que distanciam o sujeito do objeto (positivismo, estruturalismo ou subjetivismo radical), produzindo dicotomias, visões lineares e progressistas do tempo, homogeneizações, nós educadores estaríamos corroborando para que este sujeito se perca em um sonho fantasmagórico. Um sonho capaz de fazê-lo acreditar que, sozinho, ao desenvolver competências e habilidades, poderá estar neste mundo de forma vitoriosa e sem consequências. Sem nenhum custo moral, social ou ecológico. Sem se prender ao meio em que vive e às pessoas que o acompanham nesta experiência do viver.

Ao pensar nestas questões, voltando-me para o Distrito das Mostardas e para a escola observada, com seus alunos e professores, devo esclarecer o fato de que estas pessoas não viviam relações próprias de outro tempo. Sempre estiveram mergulhadas no mesmo mundo moderno que todos nós. Porém, por viverem em um meio rural mais distanciado dos grandes centros e das novidades tecnológicas (por exemplo, não existem cabos para tv e internet, sendo que os celulares começaram a funcionar ali há cerca de 5 anos; as estradas rurais estão sendo asfaltadas nesta última administração), e por formarem comunidades de famílias que se conhecem de longa data, muitos elementos próprios das grandes cidades não estavam presentes ali. O tempo é mais alargado, além de vinculado à natureza. As pessoas se dão direitos, tais como: duas horas de almoço, respeito a feriados e dias santos, fechando seus estabelecimentos comerciais. Todos se conhecem e param para conversar e falar de suas vidas, não se preocupando tanto em perder o horário ou o ônibus. Uma vida mais simples, além de voltada para os compromissos próprios da cultura local: a missa, o culto, as festas rurais.

Mas as falas das pessoas e as situações que fui presenciando indicavam que este sossego estava chegando ao fim. A minha preocupação era: será que estas pessoas percebem, tal como tenho percebido, estas mudanças? Será que alguma coisa mudou na escola devido a estas transformações? Refiro-me com isso ao aumento populacional relacionado à vinda de migrantes de diversas regiões do país e do estado. Mudanças

relacionadas aos meios de comunicação, mais ágeis. Aos meios de transporte, com o asfaltamento das estradas de rolagem.

Como estariam chegando as novas gerações? Haveria mudanças de comportamento? Estariam também elas, nesta localidade, mais individualistas e competitivas? Superativas? Estariam reproduzindo a lógica das culturas ditas dominantes?

E as professoras? Como estariam lidando com as supostas mudanças? Sua experiência estaria sendo colocada em ação ao lidar com as problemáticas surgidas?

Conforme já exposto, a temática das relações étnico-raciais sempre me acompanhou. Queria saber como se dariam essas relações na escola. Haveria estranhamento entre as crianças da localidade e as migrantes? Os comentários relativos aos “baianos” e aos “mineiros” e seus hábitos estranhos (de viverem todos na mesma casa, ouvir músicas em volume muito alto, usar roupas extravagantes, gostar de dançar forró) estariam presentes também na escola?

Poderíamos encontrar pequenas brechas para uma produção de conhecimentos mais significativa para elas e seus alunos? Uma produção que os fortalecessem para enfrentar esses desafios da modernidade capitalista?

### **Um lugar para se viver pela eternidade**

---

#### **Rural ou urbano<sup>15</sup>**

**Aula da professora Camila<sup>16</sup>, 3º ano, 15 alunos.**

**A prova de geografia revelou a persistência de uma educação que fecha os olhos para o que está ao nosso lado e fixa os olhos nos conceitos trazidos pelo livro. A dicotomia só é quebrada pela voz dos alunos, mas a prova de verdadeiro ou falso, ou certo e errado, não dá espaço para outros significados.**

**A sala é adaptada, sinal de que a escola está crescendo, mesmo sem ter espaço para tanto.**

---

<sup>15</sup> Texto escrito em 13 de maio de 2015, após uma visita à escola.

<sup>16</sup> Nome fictício.

A aluna que volta para a escola indica que as pessoas não estão encontrando melhores lugares para viver do que as Mostardas.

É visível como os alunos pareciam mais preparados e prontos que os do 2º ano. Esta mágica do aprendizado me impressiona muito.

Esta aula me trouxe lembranças bastante inusitadas. O lembrete feito pela professora para ser colado na parede: “Antes de p e b usamos o m”. Eu fui um M em uma apresentação teatral para os pais em meu primeiro ano. Como me senti importante em ser o M. Tem letra melhor que esta?

O cabeçalho me remeteu a uma posição na carteira em que, na escola onde estudei em Jundiá, eu podia observar o tempo lá fora.

Curiosa esta permanência na escola.

A professora faz bonito trabalho com a poesia. Aquilo de que gostamos mais nos faz mais sentido e nos estimula a fazer um trabalho melhor.

---

A escola é inserida em um meio rural, recebendo muitos alunos que moram em sítios. Nela, trabalham muitas professoras que são filhas e esposas de sítiantes. Mas mesmo assim não se faz nenhuma menção, em seus estudos, ao universo rural. As únicas menções que ouvi em relação à cultura do campo foram feitas de forma pejorativa: “pé de barro”, “gente do sítio”, “quer carpir igual a seu pai?”. Passeios com as turmas? Cinema em Amparo e Shopping em Campinas. Seriam esses indícios de uma sedução em relação à modernidade?

Dessa forma, julguei relevante procurar um estudo relativo à educação do campo, para tentar entender também o significado do que vem a ser o rural.

Existe uma legislação acerca do que seria uma “escola do campo” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002), e descobri que a escola das Mostardas, por estar em um distrito, não pode ser definida dessa forma:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da

qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Porém, ao seguir estudando a legislação a este respeito, a interpretação que tive é a de que, por obrigação, a escola deveria se ajustar ao público que ela recebe.

Também procurei as legislações vigentes no que diz respeito às cidades com a característica de Monte Alegre do Sul: trata-se, afinal, de uma Instância Hidromineral com 8 mil habitantes. Fico entristecida e preocupada em perceber que uma cidade com menos de 10 mil habitantes não é obrigada a ter um Plano Diretor. Que uma cidade que é Instância Hidromineral não é necessariamente protegida por leis ambientais<sup>17</sup>. E que uma cidade que vive, em grande parte, da produção de alimentos, não é considerada rural.

O entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra que é única no mundo. O país considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características estruturais ou funcionais. O caso extremo está no Rio Grande do Sul, onde a sede do município União da Serra é uma “cidade” na qual o Censo Demográfico de 2000 só encontrou 18 habitantes. Nada grave se fosse extravagante exceção. No entanto, é absurdo supor que se trate de algumas poucas aberrações, incapazes de atrapalhar a análise da configuração territorial brasileira. De um total de 5.507 sedes de município existentes em 2000, havia 1.176 com menos de 2 mil habitantes, 3.887 com menos de 10 mil, e 4.642 com menos de 20 mil, todas com estatuto legal de cidade idêntico ao que é atribuído aos inconfundíveis núcleos que formam as regiões metropolitanas, ou que constituem evidentes centros urbanos regionais. E todas as pessoas que residem em sedes, inclusive em ínfimas sedes distritais, são oficialmente contadas como urbanas, alimentando esse desatino segundo o qual o grau de urbanização do Brasil teria atingido 81,2% em 2000. (VEIGA, 2007. s/d)

---

<sup>17</sup> Entrou em vigor uma nova lei mais rigorosa. Devido às novas exigências, a cidade corre o risco de perder o status de Instância Hidromineral e, com isso, perder a verba relacionada à classificação. As falhas dizem respeito principalmente à falta de investimentos em tratamento de água e esgoto e proteção dos veios d'água, inexistência de um Plano Diretor e de investimentos na área de turismo e hotelaria.

A leitura do autor José Eli da Veiga também me alertou para o tipo de ruralidade existente na região. É um misto de local de moradia, local de produção, local de descanso e de lazer:

Há pelos menos duas grandes dimensões da globalização contemporânea que atuam de forma cruzada sobre os destinos das áreas rurais. A dimensão econômica – que envolve as cadeias produtivas, comércio e fluxos financeiros – tende a agir essencialmente no sentido de torná-las cada vez mais periféricas, ou marginais. Ao lado das novas hierarquias regionais, há vastos territórios que se tornam cada vez mais excluídos das grandes dinâmicas que alimentam o crescimento da economia global. Simultaneamente, a dimensão ambiental – que envolve tanto as bases das amenidades naturais, quanto várias fontes de energia e biodiversidade – age essencialmente no sentido de torná-las cada vez mais valiosas à qualidade da vida, ou ao bem-estar. A ação simultânea dessas duas tendências está tendo um duplo efeito sobre a ruralidade. Por um lado, faz com que aquele rural “remoto”, ou “profundo”, seja cada vez mais conservado, mesmo que possa admitir várias das atividades econômicas de baixo impacto. Por outro, faz com que no rural “próximo”, ou “acessível”, ocorram inéditas combinações socioeconômicas. Em territórios rurais dos mais dinâmicos predominam atividades do setor terciário, principalmente serviços que atraem rendas geradas pela produtividade de outros lugares. Assim, maior dinamismo rural em sociedades avançadas se baseia em atividades voltadas a segundas residências, aposentados, esportistas radicais, congressistas, turistas e estudantes. E o que mais gera emprego são arranjos locais de saúde, cultura, educação, esportes, e inúmeros outros tipos de recreação ou turismo. (*idem. s/d*)

O trecho nos dá pistas do tipo de modernidade (ou uso moderno) que se observa na região. De um lado, a busca do conforto, da paz, do silêncio, da paisagem, da boa água, da segurança... por pessoas de condições de vida privilegiada. De outro, a busca por empregos mais bem remunerados e bons serviços públicos por pessoas vindas de regiões do país que não lhes proporcionavam condições mínimas de sobrevivência.

Y-Fi Tuan é um autor que me ajudou a compreender a relação das pessoas – e de mim mesma – com os espaços que as cercam. Ele trabalha, nesse sentido, com o conceito de Topofilia:

O termo topofilia associa sentimento com lugar. Como já examinamos a natureza do sentimento, vamos agora examinar o papel do lugar ou meio ambiente como produtor de imagens para a topofilia, pois esta é mais do que um sentimento difuso, sem nenhuma ligação emocional. O fato das imagens serem extraídas do meio ambiente não significa

que o mesmo as tenha determinado, nem necessitamos acreditar (de acordo com a evidência dada no capítulo 8) que certos meios ambientes possuem o irresistível poder de despertar sentimentos topofílicos. O meio ambiente pode não ser a causa direta da topofilia, mas fornece o estímulo sensorial que, ao agir como imagem percebida, dá forma às nossas alegrias e ideais. Os estímulos sensoriais são potencialmente infinitos: aquilo a que decidimos prestar atenção (valorizar ou amar) é um acidente do temperamento individual, do propósito e das forças culturais que atuam em determinada época. (TUAN, 1977, p.129)

Ele explica que a noção de espaço rural só é possível a partir do surgimento das cidades. E que quando as sociedades começam a adquirir certo grau de desenvolvimento, é comum as pessoas passarem a apreciar a simplicidade da natureza. E, dentre os ambientes que normalmente atraem a mente humana como ambiente ideal, figura o vale:

O vale ou bacia fluvial de tamanho modesto atrai os seres humanos por razões óbvias. Ele promete uma subsistência fácil por ser um nicho ecológico altamente diversificado: há uma grande variedade de alimentos nos rios, nas planícies de inundação e nas encostas do vale. O ser humano depende muito de acesso fácil à água: não dispõe de mecanismos para retê-la por longos períodos em seu organismo. O vale acumula água em seus cursos, em poças e em fontes....

O vale é identificado com útero e com refúgio. A sua concavidade protege e nutre a vida...O vale é ctônico e feminino, os mégaras do homem biológico. Os cumes das montanhas e outras saliências são escadas para o céu, o lar dos deuses. Ali o homem poderia construir templos e altares, exceto suas próprias moradas, a não ser para escapar de ataques. (TUAN, 1977, p.134-135)

Toda a beleza descrita pelo autor pode ser encontrada no vale do Rio Camanducaia, inclusive no local em que, em suas margens, foi construído o Distrito das Mostardas. Porém, segundo o autor, esta relação do homem com a natureza torna-se, ao longo da história, cada vez mais artificial e distante. Isto é, que a relação com a natureza passa a dever ser prazerosa e rápida. Vejo muito disto em meu dia a dia de trabalho na região das montanhas: uma ânsia por usufruir de toda a beleza natural e dos frutos da terra, mas sem com isso sentir uma ligação mais autêntica, mais preocupada.

Buscar meios de fixar o ser humano no chão em que ele vive, criar uma relação de topofilia, acender o desejo de estar neste lugar até em outra possível vida. Que fosse o lugar ideal (*idem*, p.130-131) para viver pela eternidade. Qual o papel da educação para construir essa possibilidade? Qual educação das sensibilidades pode colaborar com esta aproximação das pessoas com os rios, com as matas, com a flora e fauna, tão maltratadas por esta necessidade de viver um prazer imediato?

## Os alunos migrantes que se transformam em números

---

### Corpo seco e aonde vai Regiane?<sup>18</sup>

Quatro horas de muitas emoções. A cada momento algo acontecia. A começar a leitura do livro de contos, o qual contava a história de um Corpo Seco<sup>19</sup>. Que pena, não houve nenhuma ligação com as lendas contadas na cidade. “Não precisa ficar com medo que não existe de verdade”.

A prova de matemática e uma sala muito tranquila.

De repente, uma garota linda, morena, com um rosto super diferente, entra na sala. Regiane<sup>20</sup>, uma baiana que não se adaptou ao lugar e tinha vindo devolver o material escolar.

Duas meninas pedem para cantar a música de despedida:

“Aonde vai a Regiane?

Vai para São Paulo

Fazer o que Regiane?

Vai na festa. Vai dançar.”

A menina alegava que ela e a tia não tinham gostado do lugar. Não tinha festa, nem forró. A tia não havia conseguido emprego. E pensei: por que não consegui emprego? Por que não tem forró por aqui? Não havia percebido isto. Acredito que certos comportamentos não estão sendo aceitos por aqui.

<sup>18</sup> Texto produzido após visita no dia 15 de maio de 2015. A sala é um quarto ano.

<sup>19</sup> O “Corpo Seco” é uma entidade que faz parte das lendas originárias na Serra da Mantiqueira. É uma pessoa que, por ter maltratado seu pai e sua mãe, teve seu corpo rejeitado pela terra, secando e penando pelas estradas. Ao encontrar um passante, “gruda em suas costas” para retirar a energia que necessita. A pessoa sente um “peso” e fica debilitada, tendo a certeza de que foi atacada. Relatos indicam a existência de um deles em uma das pontes que ligam as Mostardas à Monte Alegre do Sul. Os moradores citam, inclusive, o nome da pessoa que foi rejeitada pela terra.

<sup>20</sup> Nome fictício.

**Bom, tem até a questão da festa junina. Difícil, pois celebra santos católicos. Muitos alunos não participam. Fiquei pensando o que fazer nesta situação em que a escola é obrigada a mudar sua cultura por motivos de intolerância religiosa. Ou de radicalismo fundamentalista. Meu Deus!**

**O que me chamou a atenção foi o choro da amiguinha. Estes deslocamentos causam tristeza entre as crianças. E desafios, pois elas têm que se adaptar em lugares estranhos.**

**E vem a fábula “A águia e a coruja”, que trata da incompreensão. Parece que tudo foi planejado.**

**Finalmente consegui conversar com as professoras sobre meu desejo de trazer cursos para elas ou de ajudar em planejamento de atividades. A ideia de fazer um estudo do meio foi fantástica. Cidinha diz que os alunos não conhecem Monte Alegre e que pensam que o distrito das Mostardas é seu município. Bom, isto não é tanta mentira assim, afinal.**

**Mas uma professora me alerta: tudo tem que ser feito a partir da coordenadora. É aquela que passou o filme. Bom, coloca o rabinho debaixo de suas pernas e volta lá.**

**E faça-se mais clara que a mãe coruja. Senão seus filhinhos serão devorados.**

---

Acredito que foram as leituras de Walter Benjamin que me levaram a prestar atenção aos migrantes que vinham morar nas Mostardas. Ele próprio foi um migrante, um exilado. A sua concepção de história valoriza exatamente aquilo que os “vencedores” desprezam e tentam esquecer: os sem nome, aqueles que não deixam rastros:

Esse narrador sucateiro (o historiador também é um *Lumpensammler*) não tem por alvo recolher os grandes feitos. Deve muito mais apanhar tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece não ter nem importância nem sentido, algo que a história oficial não sabe fazer. O que são esses elementos que sobram do discurso histórico? A resposta de Benjamin é dupla. Em primeiro lugar, aquilo que não tem nome, aqueles que não têm nome, o anônimo, aquilo que não deixa rastro, aquilo que foi tão bem apagado que mesmo a memória de sua existência não subsiste – aqueles que desapareceram tão por completo que ninguém lembra de seus nomes. Ou ainda: o narrador e o historiador deveriam transmitir o que a tradição, oficial ou dominante, justamente não recorda. Essa tarefa paradoxal consiste, então, na transmissão do inenarrável, numa fidelidade ao passado e aos mortos, mesmo – principalmente – quando não conhecemos nem seu nome nem seu sentido.” (GAGNEBIN, 2006, p.54)

No pouco que pude capturar das vidas destas crianças e familiares que vêm para Monte Alegre do Sul, chama a atenção a mobilidade. Vão e voltam com extrema facilidade. Não se fixam facilmente em um lugar. É a busca pela sobrevivência que os mobiliza, por um lugar em que tenham um mínimo de assistência médica e educação para os filhos. Que tenham emprego no qual consigam desempenhar as funções exigidas, já que são pessoas que não tiveram acesso a uma educação formal.

Não conseguindo se adaptar ou sobreviver no local que escolheram, muitas vezes indicados por parentes ou amigos, continuam a jornada, migrando novamente. Assim, o círculo se fecha e, às vezes, os filhos passam por dificuldades nas escolas nas quais estudam por pouco tempo, tendo uma formação sem continuidade e sem um atendimento especializado para seus casos.

---

### **Conversa com o diretor de educação<sup>21</sup>**

**Aqui em Monte Alegre, umas das coisas que mais me chamam a atenção, é que todo mundo é parente de todo mundo. De forma que você tem que tomar muito cuidado com comentários.**

**E as brigas políticas são infundáveis, entre os mesmos parentes. Outro cuidado para se tomar, pois se você disser que é favorável a um dos lados, queima o filme com o outro.**

**Por isso é que sempre me mantive neutra e distante dos embates.**

**A conversa com o diretor foi bem tranquila. Ele foi professor de informática nas Mostardas antes de “entrar na política”. Ele era chefe de gabinete, mas foi para o cargo de diretor de educação para “acalmar os ânimos”. Pegar mais leve com as professoras, criar um clima mais ameno, de menor exigência, pois o salário está muito ruim. “Tem prefeitura pagando os salários em 3 parcelas”**

**Admite que os salários estejam baixos e acha as professoras muito comprometidas.**

**Passou informações acerca da qualidade de ensino da rede, tanto que os alunos estão indo bem em concursos de física, matemática, redação.**

**Perguntei muito sobre os alunos que vêm de fora. Ele falou da dificuldade que eles têm, em termos de atraso escolar, dificuldades de aprendizagem.**

**A estratégia citada para atender a estes alunos foi a de colocá-los em salas com colegas na mesma faixa de aprendizado, quer dizer, com os pequenos, até que**

---

<sup>21</sup> Texto produzido em 29 de setembro de 2015.

consigam acompanhar a sala em que estão matriculados por direito. Isto causa constrangimento aos alunos, por terem de ficar junto com os pequenos.

Falamos da merenda, a qual eu elogiei muito. Porém, ele alertou que o prefeito pediu que ela fosse composta de alimentos menos caros (até morango teve na merenda este ano!). Ele falou que os alunos das Mostardas consomem mais que os outros lugares. Lá as crianças dependem mais da comida da merenda.

Falou que a nota do INEP abaixou na cidade devido à desistência de alunos. Pais tiram seus filhos da escola e não fazem a transferência. Contou o caso de um pai que foi para a Amazônia e levou o filho sem comunicar à escola. O Diretor de Ensino teve que entrar em contato com a escola do Norte do país e realizar a transferência para que a situação do aluno fosse normalizada e sua saída não figurasse como reprovação nas avaliações institucionais. Por força dos questionamentos da oposição, viram que teriam que fazer algo, e agora correm atrás dos alunos que somem da escola.

Voltei à escola e iniciei as entrevistas, que foram bem agradáveis. Sempre sou tímida nestas situações. Mas o fato de as professoras terem de antemão o roteiro de entrevista deu a elas tempo para pensar, então puderam trazer muitas memórias de sala de aula.

Também ajudou a aproximação que tive com elas durante este tempo. Sinto que me olham e têm vontade de falar.

A Eliana até quer ser entrevistada de novo.

---

Conversa reveladora, a que tive com o Diretor. Reveladora da situação econômica da prefeitura, que afeta as relações de poder. Reveladora de como a preocupação com as avaliações institucionais se sobrepõe em relação à preocupação com a formação das crianças. Se não fosse o fato de a nota da escola cair, alguém se importaria com a falta destes alunos? Eram apenas um número e sua falta só traz benefícios, já que sua ausência dá menos gastos para a rede de ensino? Ou será que tem alguém se importando com eles?

O caso da aluna Regiane permitiu que eu tivesse contato com uma realidade antes desconhecida. A garota baiana, de 13 ou 14 anos, muito querida pelos colegas da sala, não era plenamente alfabetizada. Estando em companhia de uma tia, saiu da escola no meio do ano, morando três meses na periferia da cidade de São Paulo, sem ter acesso à escola, e tendo voltado para a escola das Mostardas mais ao final do ano letivo. Não fiquei sabendo se foi retida ou não.

Tive acesso a um texto escrito por ela, mas não tenho autorização para publicá-lo. Neste texto, a aluna demonstra vários conhecimentos em relação às letras, como a separação de parágrafos. Mas as palavras escritas não são representações daquilo que ela gostaria de ter falado. Ela é letrada, mas não alfabetizada. Resultado destas mudanças de escolas, de cidades, de estados. É a fragilidade sendo instaurada em uma garota jovem, inteligente, mas que inicia a vida com dificuldades e sem uma ação bem coordenada dos responsáveis por sua educação, seja na família (que parece não ser presente), seja no setor público.

Qual luta tem que ser perpetrada pelas educadoras em favor de casos como os de Regiane? Elas podem sozinhas lidar com estes casos? As avaliações institucionais estão dando conta de saber a trajetória destes estudantes? Quem está se importando com eles?

Estas perguntas me atormentam e denunciam minha pequenez. Como pesquisadora, sinto que sou ainda mais limitada que a professora em sala de aula. A única colaboração que consigo fazer neste momento é, seguindo novamente os rastros de minha saudosa orientadora, a de tentar estabelecer as relações entre o tipo de educação vigente e dominante em nossas escolas (não apenas nas Mostardas, não apenas em Monte Alegre do Sul) e esta sensação ruim de que o que estamos fazendo em educação não dá conta das necessidades primárias dos jovens que atendemos.

Em um estudo contundente acerca das políticas públicas voltadas para a educação no início do século XXI (e que agora se mostram cada vez mais radicais), Galzerani (2005) analisa os principais documentos voltados para o ensino e a formação de professores: tanto as Propostas Curriculares Nacionais para o ensino de História (para os níveis fundamental e médio), engendradas nos anos de 1997 e 1998 pelo MEC, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (parecer CNE 9/2001, aprovado em 08/05/2001).

Acredito ser importante explicitar a maneira como a professora leu estes documentos, não para tomá-los como verdades absolutas, e nem para criticá-los de maneira irresponsável, mas para tomá-los como produções

realizadas a partir de “guerras de sentidos”, lutas internas cujas vozes são explicitadas nos documentos. Nesta luta, as visões de educação que privilegiam a formação de pessoas para o mercado de trabalho são, infelizmente, prevalentes. Deve-se ressaltar também que as resistências e visões mais humanizadoras da educação também estão sempre em confronto dentro do discurso presente nos documentos.

A problematização feita por Maria Carolina em relação à centralidade dada à “pedagogia da competência” me ajuda a entender como as questões relacionadas à busca de uma “educação de qualidade”, tal qual mostrada a mim pelo Diretor de Educação da cidade, são responsáveis por um “desenraizamento” da educação.

Vejamos as questões levantadas pela professora, para depois tentar trazer a problemática para o “chão da escola”:

A lógica que prevalece nestes documentos oficiais, ora analisados - ainda que eivados de buscas de resistências simbólicas - não é aquela fortalecedora da dimensão dos sujeitos envolvidos, i.é, os professores e os alunos, mas a de um sistema interessado numa produtividade mensurável, politicamente controlada, através de procedimentos avaliativos padronizados e maquinicamente colocados em ação.

Reafirmo, pois, finalmente, a minha convicção de que formar docentes da área de História é encará-los como produtores de saberes específicos ao seu próprio trabalho (a partir da orientação colocada em ação pelo docente da universidade), - i.é, como capazes de articular saberes relativos às suas pesquisas historiográficas e educacionais aos saberes das práticas escolares (ou educacionais, *lato senso*), e de ressignificá-los à luz de suas “*experiências vividas*” (Walter Benjamin, 1989). (GALZERANI, 2005, p.162-163)

A citação traz um movimento entre a crítica às tendências mercadológicas da educação liberal e as outras possibilidades próprias de uma educação pautada pelo respeito à relação entre os saberes do docente e os dos alunos e pela valorização das experiências, seja de quem for que esteja envolvido no processo educativo.

Ao ler estas colocações de Maria Carolina, percebo que, quando o saber do professor é desmerecido, quando não se acredita em sua capacidade de construir seus saberes junto aos alunos, e quando se o obriga a seguir regras e conteúdos pré-estabelecidos, o ensino se “desgruda” da terra. O espaço e o tempo em que se dá a relação de aprendizado perde desse modo a importância. O que importa é o futuro, seja em termos de resultados em

avaliações institucionais, seja em termos de vitórias em torneios de física, matemática, redação, seja em termos de aprovações em vestibulares. Um futuro que, para alguns, é simplesmente inalcançável – tal como para a aluna Regiane.

Além disso, os problemas cotidianos, que poderiam ser pensados a partir dos conhecimentos construídos na escola, são relegados ao esquecimento. A escola não poderá ajudar na contabilidade do sítio, na limpeza do rio, no entendimento dos agrotóxicos, na prevenção de doenças. Tudo o que é corriqueiro, tudo o que é simples e cotidiano, não tem tanta importância quanto os resultados do INEP.

E tal como o “Corpo Seco”, a problemática da migração é colocada no esquecimento. Todo mundo sabe que existe, sentem seu peso em suas costas, mas não querem falar sobre ela.

---

## **Preconceito<sup>22</sup>**

**Um dia de grandes emoções. Pude acompanhar a aula da professora Eliana<sup>23</sup>, moradora de um bairro rural. Ela coordenou com muita coragem uma aula em que deveria expor os combinados da reunião de pais e começar a apostila nova. Tudo isso com uma plateia repleta de dissidentes.**

**Chamou-me muito a atenção uma garota negra, muito bonita e indisciplinada. Fazia gracinhas para chamar a atenção.**

**E como parece que a lua está voltada para mim, a aula teve como tema o preconceito. Bom, a apostila seguia a regra de aulas já vistas. Introduz o tema, lê um texto, faz exercício de compreensão, procura significados no dicionário. Além disso, toda hora a professora fazia os alunos recordarem outros temas: por que usa aspas, por que sabemos o que estão pedindo, onde encontro na frase?**

**Tudo isso fazia com que a real importância do tema fosse deixada de lado. Mas os alunos não deixavam barato, e traziam coisas de suas vidas a serem discutidas: “eu quebro a cara de quem mexer comigo”, “um menino tem apelido de Ronaldinho”. A professora se saiu muito bem, sempre dando conselhos. Mas o que ela queria mesmo era acabar este assunto chato, como ela mesma se referiu.**

**Na sala foi possível identificar uma menina mais sabedora da questão do preconceito étnico-racial, mas a professora meio que minimizou a questão, falando que todos sofrem preconceito, até brancos. Isto, apesar do texto, muito mal escolhido para a idade, falar que negros sofrem problemas com a violência, o trabalho, a polícia e a**

---

<sup>22</sup> Texto escrito em 5 de maio de 2015.

<sup>23</sup> Nome fictício.

justiça. Ela passou batido nesta questão. E realmente era triste pensar em como os meninos negros ficariam frente a uma discussão tão complexa.

Outra questão foi a negação de sua negritude por outra aluna negra da sala. Ao comentar suas origens, afirmou ser descendente de italianos. Em aula sobre preconceito étnico-racial, quis ocultar o que sua imagem revela. Quanta ajuda precisa esta menina!

Coisa boa: a professora aprendendo junto. Pesquisa e dúvidas compartilhadas.

---

Quando cheguei à escola e me referi à questão étnico-racial, a diretora e a professora Maria Lucia olharam entre si e disseram que não, na escola não havia casos de racismo.

Na observação cotidiana, posso dizer que elas não estão erradas. As crianças brancas, negras, pardas e de todos os matizes possíveis, estão sempre juntas, brincando, estudando. Menininhas brancas e negras dividem a mesma carteira, andam de mãos dadas. Os meninos se batem mutuamente, independentemente de origem e raça.

Até o garoto negro com necessidades especiais vive sendo abraçado e beijado por todos. Tem um cortejo de meninas que cuidam dele constantemente.

Porém, no distrito em si, a separação é bem nítida. Tirando um comerciante que é originário do norte de Minas, um dos primeiros desta região a se fixar nas Mostardas, o restante dos comerciantes é branco, todos originários da região. A grande maioria dos católicos é branca. É visível que as religiões se dividem conforme a cor de pele e origem.

E os conflitos, que aparentemente não existem, são denunciados na voz das crianças: xingamentos, apelidos, ameaças fazem parte do cotidiano destas pessoas. Porém, não podem atravessar os muros da escola, onde qualquer desvio ou briga vai parar na sala da diretora.

Fiquei especialmente preocupada com o teor do texto que a apostila trazia. Acredito que a professora também, tanto que passou pela leitura rapidamente. O texto trazia informações sobre o grau de preconceito sofrido

pelos negros, expondo que os homens negros têm muitos problemas com a polícia, a justiça e falta de emprego. Como um jovem negro de 10 anos, vivendo em uma comunidade isolada, recebe uma informação como esta? Eu, em seu lugar, ficaria com muito medo.

Apesar de desejar aprofundar o assunto da questão étnico-racial e da necessidade de uma produção de conhecimentos históricos escolares capazes de abarcar as culturas menos valorizadas em nossa sociedade, percebi a rejeição das pessoas em tocar nesses assuntos. Com o tempo, percebi que os incômodos que esses assuntos causavam deveriam ser respeitados por mim como pesquisadora. Principalmente porque, caso contrário, corre-se o risco de romper o diálogo que vinha sendo construído. Mesmo assim, em especial nas entrevistas, pudemos conversar sobre experiências acerca da história dos negros e dos indígenas que habitam ou habitaram a região.

### **Limite, limiar, fronteira**

Foi uma daquelas felizes descobertas de pesquisa quando a Adriana Koyama, o Mateus Leme e eu encontramos, em um livro de Jeanne Marie Gagnebin, um estudo sobre a etimologia do termo “Limiar”. Transcrevo-a aqui para explicitar sua relevância. A partir de um dicionário etimológico do latim, ela nos explica o quanto temos confundido, na língua portuguesa, os termos “limiar” e “limite”:

A semelhança fonética entre *limes*, *limitis* e *limen*, *liminis* explicaria, segundo os autores do dicionário em questão, por que “dans les langues romanes, *limitaris* a été confondu avec *liminares*”; ou, também, por que tendemos a usar, como se fossem sinônimos, as palavras “fronteira”, “limite”, e “limiar”, já que todos os termos aludem à separação entre dois domínios do real, muitas vezes opostos. Assim, esquece-se facilmente que o limiar não significa somente a separação, mas também aponta para um lugar e um tempo intermediários e, nesse sentido, indeterminados, que podem, portanto, ter uma extensão variável, mesmo indefinida. O limiar aponta para aquilo que Platão designou pelo verbo *metaxu*, aquilo que se situa “entre” duas categorias, muitas vezes opostas, tal qual o demônio Eros que, no *Banquete*, impõe-se entre deuses e mortais. O limiar designa, portanto, essa zona intermediária que a filosofia

ocidental – bem como o assim chamado senso comum – custa a pensar, pois que é mais afeita às oposições demarcadas e claras (masculino/feminino, público/privado, sagrado/profano, etc.), mesmo que haja, em alguns casos, um esforço em dialetizar tais dicotomias. (GAGNEBIN, 2014, p.37)

A definição de limiar que a autora atualiza em seu texto serve como uma luva para meu olhar sobre o Distrito das Mostardas: “um lugar e um tempo intermediários e, nesse sentido, indeterminados, que podem, portanto, ter uma extensão variável, mesmo indefinida”. Havia tentado fugir das dicotomias tão próprias de minha formação e tão insistentes em retornar em minha fala e análises. Entendia por meio disso que, ao falar do lugar como sendo um limite, não poderia estabelecer uma dicotomia, pois minha observação apontava para um mundo muito mais complexo.

Ter entrado em contato com esta definição de limiar me ajuda a avançar na compreensão do lugar e de minha própria formação. Posso entender o Distrito das Mostardas como um limiar. Na verdade, este lugar fica na passagem, nasceu ao redor da estrada de rodagem, entre Pinhalzinho e Monte Alegre do Sul. É através dele chegamos a vários outros lugarejos.

Ele é passagem também no que diz respeito ao clima. Nele inicia-se uma sensação térmica de menor amplitude. Marca a região própria para o cultivo de morangos, que requer temperaturas mais baixas.

Pelo Distrito das Mostardas, passam o Rio Camanducaia e outros córregos. O rio é limite, fronteira e limiar ao mesmo tempo. Por conta do rio, várias pontes são necessárias no Distrito: limiares físicos.

Mas há ainda um aspecto do estudo de Jeanne Marie Gagnebin que me atrai em particular. A autora nos explica que os escritos de Walter Benjamin são conhecidos pela afirmação de que, no mundo moderno, perdemos muito de nossas experiências liminares.

Em sua teoria da modernidade, Walter Benjamin aponta, segundo a autora, para a dificuldade que temos em vivenciar essas transições próprias das experiências liminares, tal como, por exemplo, a experiência de morrer lentamente ao lado dos seus. Estamos pobres de experiências liminares. Walter

Benjamin encontrou na poesia de Baudelaire uma estrutura temporal que o levou a entender que havia um encolhimento do tempo no capitalismo. Temos cada vez mais a necessidade de encurtar o tempo em todos os sentidos. Não temos mais tempo para rituais de passagens demorados e rebuscados. Precisamos resolvê-los da forma mais prática e econômica.

Se o tempo na modernidade – em particular, no capitalismo – encolheu, ficou mais curto, reduzindo-se a uma sucessão de momentos indistintos sob o véu da novidade (como no fluxo incessante de produção de novas mercadorias), o resultado dessa contração é um embotamento drástico da percepção dos ritmos diferenciados de transição, tanto do ponto de vista sensorial como no que diz respeito à experiência espiritual e intelectual. As transições devem ser encurtadas ao máximo para não se “perder tempo”. O melhor seria poder anulá-las e passar assim o mais rapidamente possível de uma cidade a outra, de um país a outro, de um pensamento a outro, de uma atividade a outra, como passamos de um programa de televisão a outro com um mero toque na tecla do “controle remoto”, sem nos demorarmos *inutilmente* no limiar e na transição. O que se perdeu com esses novos ritmos (que podem também ter qualidades positivas) é aquilo que Benjamin, citando o grande antropólogo Arnold van Gennep, chama não só de passagem, mas de “ritos de passagem”. (*idem*, p.38)

Apesar de ainda vermos, no Distrito das Mostardas e nos arredores da cidade, e em especial nos bairros rurais, pessoas que vivem o tempo de forma mais distendida, que param duas horas durante o almoço; grupos que participam de rituais de passagem (tais como velórios que levam mais que um dia, festas de casamento ou festas juninas que levam finais de semana inteiros), o ritmo alucinante também está presente.

Mas ainda outros aspectos da análise da autora e do olhar de Walter Benjamin podem me auxiliar neste estudo. Segundo Gagnebin, Benjamin investiga experiências capazes de reintroduzir tais experiências liminares na modernidade, entre elas as da literatura e as da infância. Porém, são experiências que correm sempre o risco de

ser substituídas por um achatamento da superfície sensorial e psíquica que vai apagando as diferenças, outrora estruturantes da existência humana, entre profano e sagrado, vida e morte, público e privado. (*idem*, p.43)

Foi em seus estudos sobre a obra de Kafka que Walter Benjamin encontrou uma variante sobre esta perda – uma variante cruel, segundo Jeanne Marie Gagnebin. Isto porque em Kafka, Benjamin encontra variações sobre as experiências limiáres perdidas que, apesar de estarem presentes na vida do homem moderno, habitante das grandes cidades, não levam a lugar nenhum, deixando-o preso como que em um limbo. Um homem perdido, tal como os personagens kafkanianos, vagando de um lugar a outro, sem nunca chegar a lugar nenhum. Sem nunca alcançar o fim tão almejado:

Temos aqui, na reflexão de Benjamin sobre Kafka e a física moderna, uma outra apreensão do conceito de *limiar*: é um limiar inchado, caricato, que não é mais lugar de transição, mas perversamente, lugar de detenção, zona de estancamento e de exaustão, como se o avesso da mobilidade trepidante da vida moderna fosse um não poder nunca sair do lugar. Como escreve Benjamin, muitas dessas situações de paralisia agitada fornecem o quadro referencial das descrições de Kafka...(*idem*, p.45)

Seria esta a imagem que tanto me afeta quando vejo o distrito das Mostardas? Um lugar tomado pela ideia de modernidade e que, por isso, mergulhou em um limiar sem fim, à espera do progresso? À espera das prometidas mudanças na educação, da melhoria na saúde, de um melhor nível de empregabilidade, melhor mobilidade? Uma visão de tempo que anula o agora, o presente, e fixa no futuro todas as esperanças?

### **Escorrendo para fora da escola**

Um projeto, em especial, foi marcante em minha formação, pois aguçou minha percepção acerca do relacionamento dos sujeitos com o lugar em que vivem.

O projeto a que me refiro foi parte de um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado “Projeto em parceria: Universidade Estadual de Campinas e Escola Estadual Barão Geraldo de Rezende”, financiado pela FAPESP, e coordenado pela Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida, da F.E./Unicamp. Nele, Maria Carolina Bovério Galzerani, juntamente com alunos de graduação e pós-graduação, fez uma parceria com as professoras de história para refletir

acerca do ensino de história e sobre a localidade em que a escola estava inserida, o distrito de Barão Geraldo de Rezende, em Campinas.

O projeto ocorreu entre os anos 1996 e 2000 e tinha como foco a formação continuada e inicial de professores. Eram feitas reuniões de estudo e estágios em que os alunos da graduação atuavam em conjunto com as professoras da escola. Foram realizados estudos do meio, além de entrevistas com antigos moradores da região. Foi também disponibilizada, na escola, uma sala de estudos de história e um centro de memória. Toda esta movimentação de ressignificação de saberes, poderes e relações está lindamente registrada em um texto intitulado “Memória, História, e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública” (GALZERANI, 2004).

O diagnóstico que a professora fazia em relação a como nossa sociedade nos atinge me impactou na época. Eram questionamentos feitos tanto a partir da leitura coletiva de textos de Walter Benjamin quanto da experiência (ou vivência, tal como se discutia) de quem vivia em Campinas na virada para o século XXI.

Questionando as visões de história que desqualificam a memória, Maria Carolina se apoiou na ideia de rememoração, tal qual trabalhada por Walter Benjamin, para buscar saídas para o que chamou de práticas maquínicas:

Ao desenhar o perfil da *rememoração*, configura imagens políticas, as quais implicam no questionamento profundo de práticas culturais consolidadas com o avanço do capitalismo, principalmente a partir do final do século XIX. Práticas individualistas, narcísicas, utilitaristas, hierarquizadoras, excludentes (tanto no que se refere às relações espaço- temporais, às dimensões pessoais), maquínicas. Walter Benjamin, nos anos de 1932 e 1933 - quando da elaboração do seu famoso texto, no qual rememora sua infância em Berlim, por volta de 1900 - acompanhava com perplexidade, e ao mesmo tempo, com esperança, a liquidação dos valores burgueses, apostando numa “nova” cultura, questionadora dos rumos desumanizantes impostos pela modernidade capitalista. (GALZERANI, 2004, p.293-294)

O Distrito de Barão Geraldo do início do século XX não se distinguia muito de Monte Alegre do Sul. Lugar pacato, retirado, habitado por imigrantes italianos que vieram substituir os negros recentemente libertados da escravidão. Apesar de Barão Geraldo ter sentido a pressão da modernidade bem antes, já nos anos 1960, até os anos 1980, quando iniciei meus estudos

na Unicamp, era um lugar muito calmo e isolado. A partir daí, como identificou Maria Carolina, através de sua análise dos documentos produzidos durante a pesquisa-ação coletiva, o rápido avanço das atividades econômicas da região afetou a vida dos moradores, gerando sentimentos contraditórios em relação a ser e estar naquele lugar:

No estudo do centro de Barão Geraldo, por sua vez, outros fios memorialísticos surgiram, atualizando momentos diferenciados do avanço da modernidade capitalista, nesta localidade. Ou seja, vieram à tona memórias que articularam o final do século XIX, a década de 1950 e a contemporaneidade. Os anos finais dos oitocentos, com suas agroindústrias cafeeiras, que ainda persistem hoje nesta localidade (ainda que com perfis diferenciados); dentre elas, destaca-se a Fazenda Santa Genebra, cujo proprietário era o Barão Geraldo de Rezende, atuante chefe político ligado ao Partido Conservador. A década de 1950, quando da passagem do bairro a distrito, da criação do Grupo Escolar, o qual dá origem à atual E. E. Barão Geraldo de Rezende. Finalmente, a contemporaneidade, com a presença da Unicamp (desde a década de 1970), com grande aumento populacional, perfazendo cerca de 60 mil habitantes no ano de 2000 (e com um percentual de aumento anual de 12%), com inúmeros bairros periféricos, presença maciça de imigrantes, aumento da violência e perda acirrada de referências culturais singulares. (GALZERANI, 2004, p.303)

Devo ressaltar que, neste ano de 2017, o distrito encontra-se praticamente sem atividade agroindustrial, sendo que os terrenos antes utilizados para esta atividade foram tomados por novos bairros e inúmeros condomínios de alto padrão, intensificando o isolamento entre as classes sociais, o que gera mais violência e piora as condições de trânsito, segurança e a qualidade do ar.

Minha experiência de ter acompanhado este crescimento acelerado em Barão Geraldo – com outros olhos, pois este projeto aguçou minhas sensibilidades – está na base de minha preocupação com o Distrito das Mostardas e com as pessoas que lá moram ou que, por ventura, venham a morar por lá daqui em diante.

Apesar de trabalhar em Monte Alegre do Sul, moro em Barão Geraldo desde 1992, e frequento o lugar desde 1983. Muita coisa mudou de lá para cá. Há agora a sensação de se estar sempre em perigo. De saber que sempre pode haver alguém acompanhando seus passos, alguém que poderá

te roubar ou cometer algum tipo de violência. Saber que, enquanto você dorme, alguém próximo a você e que você não conhece, pode estar sendo assaltado ou até morto. Que a linda mata que rodeia seu bairro serve de despejo de pessoas assassinadas. Assassinatos que, tal como diz Walter Benjamin, são inarráveis. E isso para não mencionar os incômodos menores, como a demora no trânsito, ter que pagar estacionamento, o alto custo de vida. E os perigos invisíveis representados pelos gases tóxicos expelidos pelas indústrias locais. De forma que em Barão Geraldo vivemos hoje “a verdadeira catástrofe” da qual Maria Carolina se referia em relação à Campinas do começo deste século (GALZERANI, 2004, p.303)

Como se deu a aposta de Maria Carolina na *rememoração benjaminiana*? Como poderia esta prática ter colaborado para romper com as problemáticas anunciadas pela professora e coordenadora do projeto? Quais lições foram alcançadas com esta experiência por seus participantes? Como poderia colaborar para que seus participantes pudessem sentir-se pertencentes ao seu tempo e lugar?

É necessário enfatizar que não houve intenção de se chegar a uma receita pronta com o projeto na Escola Barão Geraldo de Resende. Não se procurou ordenar atitudes e atividades que pudessem gerar algum resultado. Se for necessário definirmos aquilo que estaria na essência do trabalho, seria o trabalho coletivo e a certeza de que todos, coordenadores, professores, universitários, alunos da escola, moradores de Barão Geraldo, foram encarados de forma igualitária, como produtores de conhecimento. A não hierarquização dos saberes e a disposição em realizar um trabalho que não fosse de cunho mercadológico, individualista, foi o diferencial deste trabalho. Uma parceria coletiva para reinventar as práticas educacionais.

A reinvenção proporcionada pela *rememoração* é uma prática que vai contra as sensibilidades próprias do mundo moderno. As memórias não trazem somente a vida e os sentimentos individuais. Elas trazem o entorno, as relações, situações que causam saudades, problemas não resolvidos, desejos não atingidos, pessoas, lugares. De forma que na própria pessoa que rememora habita uma sociedade inteira, uma cidade ou um bairro. É por meio

deste mundo interior que ela se relacionará com o mundo exterior. Ela não está sozinha, e pode se ver como participante deste mundo.

A aposta na rememoração consiste também em recolocar a pessoa no lugar e no tempo em que ela vive. Em despertá-la do sonho fantasmagórico próprio do tempo sempre-igual da modernidade, para que possa se colocar como pessoa inteira vivendo em seu tempo – e também, a partir de sua busca do passado, sonhar um novo futuro.

Afinal, aquilo que se rememora pode se chocar com aquilo que se vive no momento presente. Pode despertar a estranheza, denunciando a inércia de achar que as coisas são assim naturalmente. “Mas na minha época era diferente”. “Hoje está melhor”. “Sinto saudades de como era antes”. “Eu já fiz tal coisa, tenho experiência, posso ajudar”. Este despertar para o que ocorre nos dias de hoje é facilitado pela viagem no tempo que caracteriza a rememoração. Trata-se de uma atitude política, pois é algo que move o sujeito rumo à construção de outro porvir.

Este trabalho inspirador, e agora entendido como constitutivo de meu eu como educadora e pesquisadora, me orientou no caminho de pensar uma pesquisa e produção de conhecimentos históricos escolares que pudesse transpor os muros da escola para pensar também o seu entorno, podendo ligar as pessoas aos lugares em que vivem.

Um lugar tão pequeno e tão “simples”, mas com a capacidade de me trazer tantas indagações e preocupações. Ou será que era eu que já as carregava comigo?

Como mônada da modernidade tardia, o pequeno Distrito das Mostardas mostrou ter, no interior das relações entre seus moradores e frequentadores, as mesmas problemáticas que nos afetam nas cidades grandes. Problemáticas já apontadas por Walter Benjamin a respeito da Berlim do século XIX, mas que se radicalizaram ao longo dos séculos XX e XXI. A ponto de escolhermos (seguindo os rastros de Maria Carolina) a expressão tomada de Giddens (2005): modernidade tardia. As sensibilidades produzidas nesse contexto, tão bem conhecido por nós, dizem respeito à sensação de

aceleração do tempo, ao esgarçamento das relações, à perda da noção de pertencimento, entre outras. Essas sensibilidades eram relatadas a mim pelos moradores das Mostardas: nas ruas ninguém se conhece mais, não se pode mais ficar sentado na praça tranquilo. Muitos roubos, temos que ficar alertas!

Ao frequentar a escola durante o ano de 2015, fui me acercando de outras questões. Como se dá a receptividade das crianças do meio rural? Afinal, que rural é esse com o qual convivemos nas Mostardas? Quais sentimentos nós nutrimos por ele? É possível ainda nos aproximarmos desse ambiente? Deparei-me com um rural tão moderno e contraditório quanto o de qualquer cidade. A correspondência com meu sonho infantil, trazido no início deste capítulo, é reveladora da imagem romântica de ruralidade que construí ao longo de minha vida – imagem que se chocou com o rural com o qual me defrontei durante a pesquisa.

Minhas preocupações se voltavam também para as crianças migrantes e as das famílias instaladas aqui desde o início do século XX. Haveria estranhamento? Quais sensibilidades estariam sendo educadas? Como as professoras reagem a isso? Em minhas idas à escola me deparei com a aluna Regiane. Seu caso foi revelador de como as situações a que as crianças migrantes são submetidas, tendo que se mudar constantemente, interferem em seus aprendizados.

Minhas questões em relação aos migrantes, que inicialmente carregavam minhas preocupações acerca da perda da noção de pertencimento, agravada pelas mudanças de estado e cidade, voltaram-se para as questões do currículo. Novamente é Maria Carolina quem dá o tom da resistência: os currículos muitas vezes não são pensados para os sujeitos e suas necessidades, mas sim para garantir um sistema interessado na produtividade.

Então, frente às problemáticas enfrentadas, fiquei imaginado se esse pequeno distrito poderia estar imerso em um limiar kafkaniano, um lugar onde o tempo se dilui à espera de algo que está por vir. E seria esse algo o progresso? E me perguntei: como encontrar brechas para uma produção de conhecimentos históricos escolares que promova sensibilidades mais

libertadoras? Como pensar em uma produção de conhecimentos que traga a diversidade de experiências para sua composição? Qual formação de professores é capaz de ultrapassar os muros da escola?

Minhas memórias me levaram a vários lugares, tendo me trazido também o trauma da perda daquilo que neles amava. A sensação de perda de pertencimento é bem conhecida por mim. E minhas experiências de pesquisa junto a Maria Carolina deram o impulso para desejar agir no lugar que havia escolhido para viver e trabalhar. Na rememoração benjaminiana podemos encontrar brechas para que nos sintamos novamente pertencentes aos lugares nos quais vivemos. Pois a memória não é composta apenas de tempos: ela nos traz espaços significativos também.

#### 4. PERIPÉCIAS<sup>24</sup> COMO PESQUISADORA

Deixei para esse momento da leitura o capítulo no qual narro minha experiência como pesquisadora na escola do Distrito das Mostardas. Seguindo a Metodologia Narrativa de Pesquisa, e sob a orientação do professor Guilherme V. T. Prado, elaborei essa narrativa já durante o mês de março de 2016. O intuito era o de me ajudar a pensar em como se deu aquela experiência.

Resolvi deixá-la o mais intocada possível para que o leitor possa, tal como eu, refletir sobre minhas idas e vindas aos ambientes voltados para a educação na cidade de Monte Alegre do Sul, e principalmente na escola.

Como o leitor irá perceber, aqui também trarei experiências outras para compor o texto. E há ainda os escritos de campo, cheios de emoções contraditórias e reveladoras de minhas dificuldades, e que, agora, figuram como documentos, entre os outros de cunho mais oficial, produzidos para a pesquisa. Reitero que a opção de trazer minhas experiência e minhas emoções para a escrita da pesquisa possibilitou que percebesse as dinâmicas sociais que me atravessaram ao longo de minha vida, e que também mobilizaram minhas questões de pesquisa. Ao refletir sobre essas dinâmicas, que perpassam minhas experiências presentes, pude dar atenção ao que era relevante e escolher os caminhos da pesquisa. E, ao revelá-las ao leitor, penso que este também poderá com isso por em movimento suas próprias memórias e questões.

Início então rememorando aprendizados anteriores que trouxe como bagagem de pesquisa, para também questionar se seguem sendo ainda válidos.

---

<sup>24</sup> Esse capítulo e seu título foram sugeridos por meu orientador Guilherme, que o fez por lembrança das vezes que Maria Carolina utilizou a palavra “peripécias” para definir um movimento de pesquisa. É a ela que devo a explicação do significado do termo: “De origem grega, a palavra significa, etimologicamente, a descoberta do ‘novo’, do diferente, que obriga a circular enquanto se conversa; que estimula a procurar em comum o que perturba” (GALZERANI, 2004, p.322).

Narro minhas tentativas de aproximação às professoras e à Diretoria de Ensino da cidade, bem como minhas reações aos “nãos” recebidos. Também relato como fui percebendo a necessidade de que me transformasse. A aproximação com as professoras da escola das Mostardas permitiu que elas me conhecessem melhor. O distanciamento foi diminuído. E, com isso, conseguimos realizar uma significativa troca de experiências.

## **A antropologia**

Estudar antropologia durante os anos de graduação foi marcante. Lembro-me de meu primeiro dia na Unicamp, no ano de 1983. Já na primeira aula, com duas antropólogas do IFCH, fiquei extremamente empolgada. Quer dizer que é possível estudar aquelas tribos distantes (que sempre me interessaram quando eu assistia aos documentários) na universidade? É possível participar de estudos, viagens de observação, aprender sobre as culturas exóticas do Brasil e de outros continentes?

Na verdade, aos poucos, fui percebendo que apenas alguns tinham acesso aos estudos dentro de uma aldeia indígena ou africana. Mas as teorias e técnicas de observação, de coleta de dados e as diversas visões acerca dos povos e de suas culturas, estas ficaram em mim. E pude sair pelo mundo como observadora do comportamento e das culturas humanas onde quer que eu fosse. Nada escapava a esse crivo: casamentos, quermesses, pontos de ônibus, tudo gerava uma observação e uma entrevista informal. Meus filhos já sabiam: qualquer pessoa que eu encontrasse passaria por uma bateria de perguntas, e logo faria parte de meu conhecimento a trajetória da pessoa e sua opinião sobre os mais diversos temas.

Mas foi a sala de aula a mais observada. Fiz todo tipo de “experiência” neste espaço. Aliada aos estudos sobre poder, em especial os de Michel Foucault, através da observação eu conseguia compreender as relações estabelecidas entre os estudantes: os grupos de amizade, os olhares de reprovação, os colegas desprezados, as lideranças (para bem ou para mal),

os medos, as paixões. Os alunos ficavam realmente irritados quando eu percebia algo que queriam esconder. Principalmente os bilhetinhos.

Foi a partir da observação que percebi que alunos negros não se sentiam bem com a história contada nos livros. Que alguns alunos brancos sentiam prazer em ver imagens de negros sendo maltratados. O olhar maldoso da orientadora que considerou que a aluna negra nunca poderia ser uma representante de classe, fazendo manobras para que a aluna desistisse da empreitada. Além de outras maldades cotidianas que me impulsionaram a trabalhar de forma diferenciada essa questão.

Ao acompanhar os estudos da Maria Carolina, passei a perceber a possibilidade do trabalho com o ensino de história a partir da escola dos Annales, ou História Nova. Já havia entrado em contato com essa perspectiva, mas não da forma como era concebida por minha professora e orientadora. Eram pensadas maneiras de se criar metodologias de ensino de história a partir de diversos documentos históricos. Tais documentos eram tomados de forma ampla, aproximando os estudos do cotidiano das pessoas, entendendo movimentos ao longo do tempo de forma a levar em conta as pessoas, seu trabalho, sua vida privada e seus sentimentos. A aproximação da História Nova com as metodologias próprias da Antropologia me deixou muito confortável para entrar nessa proposta.

O estudo de história a partir desta perspectiva foi-me libertador no sentido de dar subsídios para enfrentar as visões positivistas e marxistas ortodoxas prevaletentes na escola e nos livros didáticos. E, como pesquisadora, abriu-me o olhar para a diversidade de documentos, de possibilidades de entendimento a partir de comportamentos, de práticas cotidianas, da valorização deste ou daquele conteúdo escolar, desta ou daquela atividade. Enfim, sensibilidades construídas a partir destas práticas cotidianas.

**Estabelecidos e *outsiders* vivendo a mesma desgraça**

Quando passei a frequentar a cidade de Monte Alegre do Sul, meu lado antropológico acendeu-se de maneira intensa. As pessoas agiam e se comportavam de maneira muito diversa da qual eu estava acostumada em Campinas. Em alguns casos era até difícil compreender o que diziam.

Havia acabado de ler “Os estabelecidos e os *outsiders*”, de Norbert Elias (2000), para minha dissertação de mestrado, aproximadamente no ano de 2004, e essa parecia ser a relação que melhor explicava a diferença existente entre os moradores das Mostardas, distrito próximo à localidade na qual montei minha empresa de turismo rural, e os moradores da área urbana de Monte Alegre do Sul. Os primeiros, sentindo-se excluídos das decisões políticas tomadas pelos prefeitos e vereadores, que claramente eram pertencentes a Monte Alegre do Sul. Havia brigas de gangues, impedimentos amorosos entre os dois grupos, rivalidades partidárias e assim por diante.

Norbert Elias foi um sociólogo alemão que fugiu da dominação nazista. Foi morar na Inglaterra e trabalhar como professor. Já na década de 1950, quando lecionava para adultos em uma pequena cidade chamada Winston Parva, ele e outro professor, de nome John L. Scotson, resolveram desenvolver um estudo etnográfico para tentar entender o que fazia com que pessoas que habitavam a mesma cidade, mas em bairros distintos, não se aceitassem ou se relacionassem, havendo muita violência e intriga entre os dois grupos:

Nesse sentido, o modelo de uma figuração estabelecidos-outsiders que resulta da investigação de uma comunidade pequena, como a de Winston Parva, pode funcionar como uma espécie de "paradigma empírico". Aplicando-o como gabarito a outras configurações mais complexas desse tipo, pode-se compreender melhor as características estruturais que elas têm em comum e as razões por que, em condições diferentes, elas funcionam e se desenvolvem segundo diferentes linhas. (ELIAS, 2000, p.20-21)

Olhar este lugarejo como algo que pudesse ajudar a atender questões mais amplas passou a significar uma possibilidade a partir desta perspectiva. O que motivaria a diferença entre esses dois lugares tão próximos? O que causava o estranhamento entre os moradores dos dois centros comerciais da cidade? Quem seriam os estabelecidos e quem seriam

os *outsiders* nesta situação? Ou será que a teoria de Norbert Elias não consegue responder às relações entre essas localidades?

Com o tempo, o entendimento que eu tinha da região me deu subsídios para perceber que a situação não é tão simples e nem pré-determinada como seria de se esperar ao ler o livro de Elias. Mas, mesmo assim, seu estudo foi importante para ajudar a constituir minhas questões norteadoras. E também para mexer com minhas sensibilidades acerca das diferenças existentes entre os locais observados.

Porém, nunca havia tido a coragem de me voltar como pesquisadora para estas questões. Sabia que teria que tocar em questões muito polêmicas, envolvendo pessoas conhecidas. Não sabia quais poderiam ser as suas reações. Mas, acompanhando a luta contra a doença de minha orientadora e seu falecimento, voltar-me para essa região tornou-se questão de urgência. Somos limitados, nossa vida é rápida, e não temos como aguardar melhores condições para agir. Felizmente, foi possível a aprovação de Maria Carolina em relação a este desejo de mudança de foco de pesquisa. Expliquei para ela o que estava me motivando e ela me apoiou.

### **Para que me transforme, não basta que me olhe**

Como professora de história, meu desejo era o de auxiliar a população a viver com aquelas mudanças rápidas e radicais. A saber: aumento populacional; aumento e diferenciação da violência, estando agora vinculada a assaltos a mão armada, furtos, tráfico de drogas, violência sexual; a vinda de migrantes e o conseqüente sentimento de que o lugar está tomado por estranhos; o sentimento de fracasso ao tentar manter certas tradições, tais como festas religiosas; e também o estranhamento em relação aos costumes vindos de fora.

Com a permissão da Diretoria de Educação, dirigi-me à escola e me apresentei à diretora. Expliquei que gostaria de seguir as professoras do Ensino Fundamental I e ela insistiu diversas vezes que eu deveria acompanhar os professores de história do Ensino Fundamental II. O início do contato com a

diretora foi curioso. Ela tinha sido professora de Estudos Sociais. Concordou que viesse passar entre uma e duas horas na escola por semana – mais do que isso seria difícil. Pediu que eu me apresentasse após as 13h, quando os alunos estariam mais calmos e já distribuídos em suas salas de aula. Disse que eu poderia conversar com as professoras quando elas estivessem na sala dos professores durante as aulas de Inglês, Informática, Educação Física ou Educação Artística.

Apesar de não ter anunciado de forma tão clara no pedido ao diretor, meu desejo inicial era, além de fazer observação na escola, propor um curso para as professoras. Achava muito importante que as professoras da primeira fase do Ensino Fundamental pudessem refletir sobre o que estava acontecendo ao redor da escola. Para isso, fui à escola, passei semanas tentando entender quem eram essas pessoas, como eram os seus alunos, qual era a dinâmica de sala de aula e de escola para, a partir daí, propor atividades que colaborassem com o seu dia a dia e, ao mesmo tempo, levassem a uma reflexão acerca do ensino de história, das concepções de tempo dominantes ou em ritmo de esquecimento próprias de nossa vida.

Seguindo as orientações do professor Guilherme e as práticas do GEPEC e do Grupo de Terça, passei a fazer registros das visitas, anotando as observações de sala de aula. Passei a produzir pequenos textos, que viriam a integrar minha reflexão. São escritos baseados em minhas anotações, realizadas durante as visitas, em minha memória e em minhas percepções. A cada visita, lembranças explodiam; sentimentos eram estimulados. Com o olhar mais apurado e com a reflexão acerca do que presenciei na cidade, muita coisa que antes era tida como natural se apresentou de forma mais intensa.

Essas observações eram, então, tentativas de buscar percepções, de experimentar quais lembranças eram estimuladas ao ir para a escola. Prestava atenção não só no fazer cotidiano da professora e dos alunos, mas naquilo que este fazer suscitava em mim em termos de sentimentos, sensações, memórias voluntárias e involuntárias. Estava em busca de percepções a partir de um estado de consciência que não estivesse tomado apenas pela racionalidade técnica. Minha intenção era a de permitir que outras sensações pudessem aflorar.

Passei a frequentar a escola e as aulas de cada professora, além de conversar informalmente com elas, tanto durante o intervalo quanto durante as aulas em que elas passavam corrigindo atividades na sala dos professores. Estava em busca de uma aproximação, que se mostrou bem difícil.

Quando comentei sobre a possibilidade de nos reunirmos para conversar sobre questões relacionadas ao ensino de história e à formação continuada, de uma possível atividade em sala de aula que me ajudasse na pesquisa, uma delas me alertou de que isto só seria possível se a coordenadora pedagógica permitisse. Pois todo o planejamento das aulas era feito sob sua orientação. Elas não teriam liberdade para fazer nada sem a autorização dessa coordenadora.

Sendo assim, entrei em contato com a coordenadora em questão. Pedi para acompanhar um HTPC<sup>25</sup>, para poder me apresentar melhor a ela e às professoras, o que a coordenadora aceitou. Imaginei uma conversa e até uma troca de experiências mas, no dia, ela colocou um filme sobre autismo que durou todo o encontro. Ninguém pôde falar nada. Inclusive eu.

Insisti e montei uma proposta de um curso (Anexo 2) a ser dado para as professoras no espaço do HTPC. Imaginei que o curso ocorreria nos dias em que essa atividade fosse desenvolvida na escola das Mostardas (uma vez por mês). Para a minha surpresa, a coordenadora se empolgou com a proposta e concordou que eu a desenvolvesse. Porém, a aceitação da proposta de curso foi vinculada à necessidade de que eu fizesse os “momentos de formação” (como eu batizei o curso, dado o pequeno espaço de tempo que eu teria na reunião pedagógica quinzenal) para todas as professoras do Ensino Fundamental I, que somavam ao todo 25 professoras, contando as cinco escolas da rede. Achei bem viável, apesar de entender que este movimento me levaria a estudar outras regiões da cidade, com outros problemas específicos, como, por exemplo, o da escola rural multisseriada do Bairro dos Limas.

Esta mudança de perspectiva obrigou-me a modificar meu projeto no Conselho de Ética, já que não estaria mais trabalhando apenas com as

---

<sup>25</sup> Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Na rede de Monte alegre do Sul, são reuniões semanais feitas às terças feiras à noite, sendo revezadas entre reuniões na própria escola e reuniões com todas as professoras da rede.

professoras daquela escola. Agora seria um curso para as professoras da cidade. Isto demandou mais tempo de espera para a aprovação, bem como a produção de mais documentos de autorização.

Hoje, relendo o documento de apresentação do curso para as professoras (Anexo 3), percebo que foquei demais na pesquisa ao me aproximar das professoras. Este comportamento de minha parte se deu pela preocupação de deixar claro que era uma pesquisa, e que elas estariam legalmente seguras. Reflexos do Conselho de Ética.

---

### **Apresentação do curso<sup>26</sup>**

**Ao longo de minha experiência, várias vezes entrei em sala de aula cheia de problemas pessoais. Era briga com marido, doença de filho, mal estar, cansaço, noites mal dormidas.**

**Mas, na hora de dar aula, ao entrar na sala e ver as carinhas das crianças, tudo passava. Era como entrar em outra dimensão. Aqui não sou mãe, nem esposa, nem doente, nem preocupada. Aqui sou professora de história.**

**Esta sensação foi sentida novamente ontem, ao apresentar meu curso para as professoras. Parecia que no mundo não havia mais nada. Só o estudo de história.**

**Mas tive surpresas. Apareceram uma psicóloga e uma fonoaudióloga para tentar um trabalho conjunto com as professoras. Fiquei ouvindo atenta, mas a impressão foi a de que a coordenadora não queria que ouvissem sobre os problemas dos alunos. Dispensou as duas especialistas rapidinho.**

**Daí veio outra surpresa. Ela chamou todas as professoras do ensino infantil para participar. Como assim? A sala ficou lotada.**

**No começo fiquei até animada com a possibilidade. Porém, fui percebendo que seria muito difícil. Já fui argumentando acerca da impossibilidade. Trabalhar com o ensino fundamental I já é uma novidade para mim. Quem dirá com Ensino Infantil?**

**Por fim, ficou bem comprometida a situação de saber qual foi a aceitação. Somente a professora Cidinha fez questionamentos. Não entendeu por que utilizar autores estrangeiros e também quis entender o que queria dizer com “estudar o tempo”.**

**Por tudo que vivi nestes últimos dias, com o risco de uma doença muito grave acometer meu filho, estar em frente às professoras, perceber certo desprezo, ouvir risadas bem parecidas com deboche, nada me atingiu. A experiência deve ser isso. Dar valor àquilo que realmente vale a pena. Incomodar-se com o que realmente merece. Tiro tudo isso aí de letra agora, viu!?**

---

<sup>26</sup> Texto elaborado no dia 16 de junho de 2015.

E fico cada vez mais certa de que nesta vida algo tem que ser construído, algo tem que ser passado para frente. E Monte Alegre é a região na qual acredito ser possível realizar algo. Pronto!

---

Assim que voltei à escola, perguntei para as professoras o que tinham achado da proposta.

---

### **Simplesmente sentei e fiquei<sup>27</sup>**

Porque cheguei na escola e a diretora não estava. E achei inadequado entrar em uma sala de aula sem a autorização dela.

Daí uma professora estava na sala dos professores; me sentei lá com ela e lá fiquei.

Para todas as que apareciam eu fiz a mesma pergunta: o que acharam de minha proposta de curso? E fui tentando captar o que estava rolando em relação ao fato de terem que me aturar durante este tempo. Percebo que os momentos de formação são ocupados para fazer trabalhos do dia a dia. Dá para ver o quanto serei um empecilho. Porém, não é algo generalizado.

Uma professora falou que a coordenadora está aceitando qualquer coisa que a livre do trabalho. Quer dizer, estou sendo vista como possibilitando à coordenadora a fuga de seu próprio papel. Isto é sério.

Ela me mostrou o conteúdo de geografia e história e disse que não sabia como cobrar o tema de geografia na prova. Perguntei se ela tinha realizado as pesquisas indicadas na apostila. Disse que não era possível, pois os alunos não podem se reunir fora da escola por motivos de locomoção. Não há trabalhos em grupo. E que na prova não há como utilizar o laboratório de informática para realizar as pesquisas solicitadas pela apostila.

Explicou-me sobre a exposição que irá ocorrer em agosto. Quer fazer jogos matemáticos, que parecem ser a especialidade dela.

Fico pensando. Como pode ser cada uma voltada para uma área de preferência se são professoras múltiplas. Será que nem elas conseguem superar esta divisão?

Professora Cidinha: desculpou-se sobre as perguntas do dia da apresentação e disse que está aberta a estudar. Formada em letras, gosta desta parte e diz não ser boa em matemática.

Professora Raquel: disse que não tem condições de fazer coisas que não têm a ver com o dia a dia delas. Deixou-me preocupada com isso, pois na verdade penso em pedir leituras e dar tarefas. Vamos ver... Disse que adora história. Disse que tenho que surpreendê-la.

---

<sup>27</sup> Texto escrito em 23 de junho de 2015

Professora Eliana: esta me fez “ganhar o dia”. O mesmo conteúdo sobre transportes foi tratado por ela de outra maneira. Os alunos fizeram pesquisa sobre ferrovias em Monte Alegre e pegaram depoimentos de antigos moradores. Ela me pareceu fascinada pelo conteúdo e mais preocupada em fazer com que ele faça sentido para os alunos.

Daí, começamos a planejar uma exposição juntando a história das ferrovias com memórias dos moradores. Vamos ver...

Então assim: posso me preparar para as resistências, além de tear a certeza de que não atingirei a todos. Mas posso conseguir parceiras.

---

Havia combinado com a coordenadora que ela me enviaria os e-mails das professoras, pois, no dia da apresentação, algumas não estavam presentes. Mas os dias passaram e não recebi resposta da coordenadora. Quando insisti, recebi este e-mail:

**Data: 30 de junho de 2015 10:50**

**Assunto: RE: lista de emails das professoras**

**Para: marcia regina poli bichara**

**Olá Márcia**

**Tudo bem?**

**Tivemos alguns contratemplos com relação aos HTPCs e outros assuntos e por isso não poderemos mais ceder o espaço para as suas formações. Esse ano adotamos um sistema de ensino apostilado e os mesmos virão capacitar os professores em HTPCs. Um outro motivo seria a pequena aceitação de professores quanto a participar de suas formações.**

**Peço mil desculpas, afinal sei da seriedade do seu trabalho e também entendo as complicações que estaremos gerando a você, porém infelizmente não há outra solução.**

**Novamente peço mil desculpas.**

**Um abraço!**

A percepção que tinha tido na visita à escola estava comprovada. “Pequena aceitação de professores quanto a participar”. A primeira questão que me veio à cabeça foi: então estas professoras não são tão submissas assim? Então elas têm poder de escolha na rede? Afinal, a coordenadora havia ficado muito interessada. Outra questão: haveria alguma pressão por uma formação continuada, já que, de repente, a empresa que fornece as apostilas viria dar cursos de formação? Por sinal, vale notar que isto não ocorreu. A professora Maria Lucia me informou que, a partir do ano seguinte, as apostilas não seriam mais utilizadas, por conta do custo que representavam para a

cidade. Existe um estudo<sup>28</sup> sobre as cidades que vêm comprando estas apostilas, mas nele Monte Alegre do Sul não figura. Não nos esqueçamos de que as apostilas representam um gasto desnecessário, já que o governo federal fornece material didático gratuitamente.

E o mais importante: como ficaria agora a minha situação? Poderei continuar minha pesquisa pelo menos com as professoras da escola do Distrito das Mostardas?

Resolvi ligar para o Diretor de Ensino. Ele me pediu desculpas pelo transtorno de não poder mais ministrar o curso, mas ao menos não se opôs a que eu continuasse visitando a escola do Distrito das Mostardas. E foi o que fiz. Ainda não tinha conseguido acompanhar o trabalho de duas professoras. Voltei à escola e, com muita insistência, consegui entrar na sala do primeiro ano.

Neste dia, deixei registrado todo o meu descontentamento:

---

### **Cancelamento e vergonha<sup>29</sup>**

**Esta semana estou remoendo o fato de ter tido meu curso cancelado. Um misto de chateação e alívio. Chateação, porque percebi que não houve nenhum respeito ao meu trabalho, apesar de a Coordenadora Pedagógica ter escrito que sentia por minhas dificuldades com o cancelamento. Se bem que a fala da professora criticando-a por ter aceitado o curso corrobora a versão da falta de interesse das professoras. E alívio pelo mesmo motivo. Se for algo imposto às professoras, não vai dar certo. Quebra a relação de confiança e faz com que a pesquisa seja inútil, falsa.**

**Meu orientador, Guilherme, acha que devo conversar com a coordenadora... Não tenho vontade.**

**Fiquei pensando sobre o que senti na sala com os alunos do primeiro ano: vergonha.**

**Por que sempre lutei pela igualdade. Sempre defendi em meus discursos que as pessoas menos favorecidas precisam de atenção especial. De uma educação de qualidade. Tudo isto que é próprio do discurso de esquerda.**

**Porém, percebi que nunca havia estado em um ambiente escolar no qual pessoas carentes como essas estivessem presentes. Era a primeira vez que me sentia**

<sup>28</sup> Este estudo foi coordenado pela ONG Ação Educativa e desenvolvido com a participação do Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE) da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, USP e Unesp, tendo sido realizado com o apoio da Open Society Foundations e da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação: “Sistemas de Ensino Privados na Educação Pública Brasileira: Consequências da Mercantilização para o Direito à Educação”.

Disponível em: [http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/sistemas\\_privados.pt.pdf](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/sistemas_privados.pt.pdf)

<sup>29</sup> Texto escrito em 8 de julho de 2015. A sala de aula a que me refiro é a do primeiro ano do Ensino Fundamental, que era composta por 30 crianças a partir de 5 anos.

em uma escola pública com suas carências escancaradas. E senti vergonha de meus privilégios.

Nestes tempos, estou percebendo que sempre que fico com alguém que reclama da situação econômica do país, me vem à cabeça as criancinhas das Mostardas. Fico pensando que esta pessoa que reclama deveria ir lá e viver como elas. Não que esteja faltando muita coisa para elas. Elas têm roupas, comida (se bem que, às vezes, só a da merenda), livros. Mas é só isso. A extrema simplicidade ronda aquelas pessoas. Então, o “reclamão” tem que se calar e pensar nas criancinhas.

---

Este desabafo revela a condição emocional a que cheguei após a negativa da Coordenadora em ceder o espaço para meu curso. Mas revela também preocupações bem sinceras em relação às professoras, às crianças e ao lugar. Como realizar uma pesquisa sem a aprovação delas? Fiquei chateada, mas, ao mesmo tempo, conformada.

Poder continuar a observar e, talvez, convencer pelo menos as professoras da escola do Distrito das Mostardas a realizarem algum tipo de reunião de formação passou a ser meu foco. Aliás, até mais motivador do que se fosse com todas as professoras da cidade.

Mas como?

Percebia que precisava me aproximar das professoras. Precisava entender melhor o cotidiano delas. Foi durante os preparativos do Fala Outra Escola que tive uma luz.

---

### **Idália, narrativa, teoria, grupo de terça<sup>30</sup>**

A presença da professora Idália Sá-Chaves, da Universidade de Aveiro, e a leitura de seu texto<sup>31</sup> para o FALA OUTRA ESCOLA surgem para mim como um alento. Como precisamos de pessoas mais experientes para nos motivar e nos ajudar a encontrar caminhos e soluções!

Ler seu texto é como subir degraus de uma escada. A cada lance, mais horizontes são abertos, mais possibilidades são percebidas.

Estou em meio a uma tentativa de construção de pesquisa em uma escola. Cheguei cheia de energia, me sentindo capaz de orientar, ajudar, criar momentos de formação. Toda empolgada com a possibilidade de contribuir com uma formação continuada.

<sup>30</sup> Texto produzido em 18 de agosto de 2015.

<sup>31</sup> “Teu olhar (trans)forma o meu? Um andamento, cinco variações” Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/7falaoutraescola/arquivos/ebook.pdf>

O tempo da pesquisa passa e me vejo numa situação bem diferente. Muitos olhares, caras e bocas me fazem perceber o quanto incomodo. As portas que se abriram estão loucas para se fechar. “Nós não temos tempo”. “As professoras não tiveram interesse”. “Temos muita coisa para fazer”. “Não sou especialista em história, então não sei por que você se interessa por minha aula”. “Aqui não tem nada de especial”.

Idália escreve: “Com efeito, amigo, para que o teu olhar me transforme, não basta que me olhes, me fales, me expliques e me permitas espelhar-me no teu universo pessoal de saberes, convicções, dúvidas, emoções e expectativas. Não obstante essa fantástica disponibilidade e abertura do teu olhar, o meu poderá não mudar ainda que sujeito a esse saudável confronto” (PRADO, 2015c, p.1235).

Este pequeno trecho, somado ao depoimento de uma colega do grupo de terça que teve seu convite de formação também recusado por professores, são meu alento neste momento. Nem sempre as pessoas estão abertas.

Como alcançar este dialogismo dos olhares, esta interação comunicacional? Para quem mais os olhares destas professoras se fecham? Aprendem com os alunos? Aprendem com os pais?

De Idália novamente: “Deste modo, o que pode ser percebido e tornar-se, assim, gerador de mudança, poderá não ter correspondência no interlocutor. Trata-se, então, de uma relação assimétrica a pedir mais e mais diálogo, persistência na comunicação, abertura aos campos de divergência, à procura, sempre à procura, de mais e melhor qualidade do entendimento e da aproximação entre as pessoas” (idem, p.1236).

É nesta persistência na comunicação que venho tentando trabalhar. Uma aproximação a partir daquilo que preocupa as professoras, que as movimenta, tentando encontrar uma brecha de diálogo.

Porém, esta abertura, este desejo de diálogo, de encontro com outros olhares, de novas vias, de desatar nós, faz parte de meu olhar como pesquisadora?

É uma negativa e uma desilusão que irão me fechar e me levar a querer impor meu ponto de vista?

Ou estarei me transformando com o outro olhar? O que tenho aprendido? Que desejo de mudança tem nascido em mim?

---

## **Persistência**

Este doutoramento já foi salvo diversas vezes. O acolhimento do GEPEC, do professor Guilherme, da Adriana Koyama, da professora Ana Aragão. Os conselhos dos colegas do Kairós. O incentivo dos filhos. Mas desta vez foi a sabedoria da professora Idália que me impulsionou a continuar. A partir de sua fala, decidi persistir na tentativa de ter uma interlocução. O olhar

da professora portuguesa atingiu o meu. Era necessário que eu buscasse o diálogo, e não que me impusesse como aquela que possui o conhecimento.

Sabia que as professoras da escola deveriam realizar uma exposição em agosto. Esta exposição seria elaborada em meio às aulas e janelas durante as semanas que a antecederiam. Fui para a escola e me prontifiquei a ajudar. Queria colaborar com a exposição e, ao mesmo tempo, gerar algum tipo de documento que compusesse a pesquisa, voltando-se para as memórias locais.

A princípio, imaginei que pudesse realizar algo em relação às antigas ferrovias da região. Porém, as professoras que tinham demonstrado interesse neste assunto já estavam envolvidas com outras temáticas relacionadas às ciências naturais e à matemática.

Mas, para a minha alegria, as professoras Raquel e Tayane, que trabalhavam em conjunto com as duas salas de 2º ano, me convidaram para participar da exposição que elas realizariam. A temática escolhida era “Valores”. Mas o que foi mais importante foi estar junto às professoras no momento da montagem.

---

### **Preparação da feira de ciências<sup>32</sup>**

**Hoje estive na escola para ajudar nas preparações para a feira de ciências. Quando cheguei, a diretora tentou me persuadir de que as professoras não estariam preparando a feira hoje, pois amanhã não terão aulas para que possam desenvolver esta atividade. Mas não foi isto que aconteceu. E ela ficou meio brava, porque as professoras não estavam dando aulas, e sim montando as salas.**

**Dispus-me a ajudar no “serviço pesado”. Recortar e colar cartazes, encapar mesas, estas coisas que as professoras costumam saber fazer bem. Lembrei-me da Adriana e da Rubia, que falam sobre jogar papo fora, deixar a conversa fluir, o ócio.**

**Pois bem, foram três situações diferentes que permitiram me aproximar um pouco mais de Tayane e Raquel, mas não tão intensa com Cidinha e outras duas professoras.**

**Com Tayane, falei sobre a escolinha onde ela estudava quando criança e que foi fechada, dos alunos que escreveram desejos na árvore. A professora se preocupa com eles. Ela falou de sua religião (Congregação Cristã do Brasil), de onde fica sua casa,**

---

<sup>32</sup> Texto escrito em 27 de agosto de 2015.

de seu pai. Eu falei de meus filhos, da doença do Mateus. Conversa light que possibilitou uma maior confiança.

Ela comentou sobre os pais que vem de fora: são menos preocupados com os filhos. Acham normais os problemas. Não se importam tanto. As famílias são desfeitas. Não têm contato com os familiares.

Dai fui ajudar na montagem da sala com as plantas. Foi muito interessante. Fiquei tentando entender a lógica da exposição. Separaram os vegetais por usos humanos: plantas para enfeitar, cheirar, comer, plantas nocivas, medicinais. Mas discutiam se uma planta era uma coisa ou outra. Bem no estilo do pensamento compartimentado que não representa a realidade. Mas estava tudo bem bonito e interessante.

Por ali, cartazes e cartazes produzidos pelos alunos.

Deu para perceber que as professoras estavam tensas com a bronca da diretora. E as que são novas na escola, muito mais que a Cidinha.

Cidinha contou que a aluna Regiane, aluna vinda da Bahia e que tinha ido para a cidade de São Paulo, voltou e que ficou 3 meses sem estudar. E que seus alunos foram ao shopping dom Pedro passear como prêmio pela gincana.

Daí fui ajudar a Raquel. Desde que cheguei a Raquel ficou perguntando sobre como voltar a estudar. Pergunta como se faz para fazer o mestrado.

Ela trabalha em Bragança Paulista e foi comparando as duas redes. Disse que onde dá aulas, em bairro popular, há muita violência. A rede de Bragança é muito bagunçada e não há fiscalização do trabalho dos professores. Só que lá se ganha mais.

Em compensação, em Monte Alegre é muito bom trabalhar. Ela conhece todo mundo, o programa é bom. Mas o salário é baixo.

Chamaram-me a atenção: o prêmio para as crianças é viagem para o shopping. Em minha escola, era viagem ecológica. McDonald's continua sempre o sonho de consumo, mas foram comer no Habib's, o que causou descontentamento.

A minha impressão é que a educação daqui não foi muito afetada pelas imposições do neoliberalismo. Existe um planejamento próprio, elaborado coletivamente, que gera um plano de aula e que vai ser avaliado a cada dia como cumprido ou não cumprido. Existe trabalho em grupo entre as professoras, mas nem todas têm o poder de participar igualmente.

---

Neste momento, entreguei às professoras um convite. Nele, me colocaria à disposição para um trabalho de formação continuada ou para encontros informais, em grupo e individualmente.

Esperava que elas se dispusessem a me encontrar para uma conversa informal e, quem sabe, aceitassem fazer um grupo de estudos. Imaginava como seria interessante estudarmos a região em conjunto, montar um estudo do meio para as crianças, no qual pudéssemos discutir as

problemáticas mais que visíveis da região: a questão do rio, a desvalorização das atividades rurais, o crescimento descontrolado, a necessidade de acolhimento das histórias de quem vem de fora e da preservação das histórias de quem sempre viveu na região. Porém, todas relatavam falta de tempo para qualquer atividade fora do horário da escola.

---

### **Convite à reflexão**

**Cara educadora,**

**Antes de tudo, quero agradecer sua acolhida nesta escola e/ou em sua sala de aula. Os momentos que tenho passado na EMEIEF Raul Paiva Castro tem sido motivadores para minha pesquisa e inspiradores como educadora.**

**Tenho encontrado a escola sendo muito bem organizada nos tempos e espaços. Professoras realizando trabalho planejado e elaborado conjuntamente. Salas de aula com crianças motivadas, criativas, com ótima comunicação.**

**Percebo também as deficiências e obstáculos que enfrentam. Ser educador é, cada vez mais, um ato de bravura e cidadania.**

**Como sabe, minha pesquisa tem como foco a experiência de ser professor em um lugar que tem passado por transformações rápidas tal como vemos no Distrito das Mostardas. Para isso, gostaria de ouvi-la.**

**Tenho pensado em maneiras de realizar uma conversa de forma que a deixe à vontade, sem se sentir pressionada. O curso que iria dar teria sido uma ótima estratégia. Porém, na falta daquele espaço, preciso definir outra forma.**

**Trago algumas sugestões e deixo você à vontade para escolher a melhor maneira de colaborar:**

**Podemos combinar um encontro, uma entrevista individual, dentro da escola ou fora dela. Posso ir até sua residência ou te convidar para vir na minha, que é próxima à escola.**

**Podemos marcar uma conversa em conjunto ou até um estudo em conjunto. Seria muito gratificante, para mim, recebe-las em minha pousada para um café no final da tarde. Conversar em conjunto e comer um bolinho, tomar um cafezinho.**

**Caso não tenha esta disponibilidade você também pode elaborar textos acerca daquilo que desejo perguntar e entregar de forma escrita, em mãos ou por email.**

**Gostaria de lembrar que tenho o compromisso de nunca revelar nomes na pesquisa e nunca colocar falas que não sejam permitidas por você.**

**Pensei em um roteiro da entrevista de que seria basicamente este que se segue, mas aceito com gratidão sugestões suas, já que ninguém melhor que você para conhecer seu dia a dia como educadora:**

- **História de formação:** em sua memória, o que se lembra da escola? O que considera marcante, em especial para se definir como educadora? Quais eram seus sonhos? Quais foram seus desafios?
- **Você acredita que aqueles sonhos e desafios marcaram sua vida como educadora acompanham você até hoje? Consegue fazer algum relato?**
- **Como sua experiência te ajuda no dia a dia? Como consegue perceber que atitude tomar de acordo com os problemas que surgem?**
- **História de formação especificamente em relação ao ensino de história, dentro e fora da escola.**
- **O que é e como é para você ensinar história?**
- **Poderia relatar um conteúdo ou aula de história no qual você e seus alunos conseguiram perceber sentido no que estavam estudando?**
- **Algo te preocupa em relação ao lugar em que vive e trabalha ou você tem percebido melhoras? Poderia fazer uma análise do contexto que a cerca?**
- **Teria alguma sugestão acerca da questão das diferenças culturais e/ou raciais entre os alunos que frequentam a escola? Poderia relatar problemas ou situações difíceis de relacionamento encontradas neste ambiente, no que diz respeito à convivência entre os diferentes? Consegue relatar situações adequadas em relação à convivência entre as diferenças observadas no cotidiano da escola?**
- **Tem saudades de alguma coisa que não acontece mais na região em que vive? O quê?**
- **O que te comove no trabalho como educadora?**

12 de agosto de 2015

**Peço que entre em contato comigo pelo email ou telefone abaixo (tenho whatsapp), para combinar, tirar dúvidas, enviar textos, enfim, tudo o que necessitar. Também estarei na escola para que possamos trocar ideias.**

---

Apesar da negativa das professoras em realizar um encontro, a entrega deste convite foi de extrema importância. Por meio dele, as professoras puderam ter garantia de que não haveria surpresas se elas concordassem em realizar as entrevistas. As perguntas são as mesmas que registrei no TELC (Anexo 4). São perguntas que acreditava que em nada poderiam colocá-las em risco. Não haveria necessidade de dar opiniões acerca da administração da escola ou da cidade. Sobre questão salarial ou sobre planos de ensino.

Além disso, ter dado as questões com antecedência deve ter propiciado uma longa reflexão antes que a entrevista fosse realizada. Isto foi bem perceptível. Houve tempo de amadurecer as questões, de modo que as

professoras que concordaram em me dar as entrevistas fizeram relatos de grande validade e profundidade.

Participar da exposição foi bem impactante para mim. Foi um momento de entender as relações entre escola e comunidade; entre as professoras e as famílias; entre as gerações que aqui estudaram. E um momento de lembranças significativas de minha infância.

As entrevistas iniciaram-se com a professora Raquel. Foi uma ocasião extremamente prazerosa. A professora estava à vontade e sua fala era apaixonante.

Dessa forma, fui entrevistando as professoras nos horários em que elas ficavam livres devido às aulas de matérias específicas. Nenhuma aceitou marcar um horário para conversar fora da escola. O local da entrevista, na maioria das vezes, foi a sala dos professores. Algumas preferiram ir até a biblioteca da escola. O tempo que disponibilizaram para mim variou de 40 minutos a uma hora e meia.

Porém, os problemas voltaram a surgir. Uma professora que eu desejava muito entrevistar, devido ao belo trabalho que realizava, e que observei em sala de aula, adoeceu e tirou licença. Fui por várias vezes à escola e não a encontrei. Já outra professora recusou-se a participar.

---

### **Recusa de entrevista e quebra de harmonia<sup>33</sup>**

**Estamos em novembro e fica cada vez mais difícil estar na escola e imaginar que algo de melhor possa acontecer. Aliás, acabo de receber uma recusa de entrevista (a segunda, na verdade, levando em conta a diretora).**

**Bom, nada posso fazer frente a esta recusa. Apenas aceitar. Fico pensando nos motivos que levam uma professora a se recusar a participar de uma entrevista que apenas pede coisas superficiais. Que medo é este? Serão motivos pessoais? Será por conta de ter medo de ser avaliada? Será apenas timidez? Estas respostas ficarão apenas no nível de suposição, já que não é possível obtê-las.**

**Fico chateada, pois tenho apenas boas intenções com esta pesquisa. Tudo o que poderia utilizar para prejudicá-la estará guardado a sete chaves, pois não tenho nenhuma vontade de sair criticando e mostrando erros. Esta atitude não traria vantagem nenhuma, nem para a pesquisa e nem para uma melhoria do ensino de história.**

---

<sup>33</sup> Texto escrito em 12 de novembro de 2015.

Acredito que a temática da inclusão e da questão étnico-racial incomoda demais. Sempre tive dificuldade com as pessoas para tratar desta questão. As pessoas se fecham demais porque sabem que podem ter algum tipo de retaliação por terem este ou aquele tipo de pensamento. Uma pena, pois assim as coisas ficam difíceis de serem modificadas.

Veio-me a imagem de uma amputação. Minha pesquisa fica sem um braço e sem uma perna a cada não que recebo. Estes “nãos” são bem esquisitos. Minhas explicações vão desde um medo de se submeter até um suposto medo de retaliações, caso resolvam falar o que de fato pensam. Só sei que sempre saio mancando, sem partes da pesquisa.

Fiquei muito tempo com outra professora, a Vera<sup>34</sup>, que também se recusou a dar entrevista, dizendo que iria fazer um painel. Então me dispus a ajudá-la, e fiquei conversando sobre diversas coisas. Ela estava fazendo um painel sobre o “15 de novembro” e fez mãozinhas de diversas cores e palavras sobre como construir um país. Ficou claro que a proposta era como uma encomenda para mim. Quer dizer: as professoras sabem muito bem o que deve ser feito para construir um mundo de inclusão.

Porém, esta professora fala muito da dificuldade com a inclusão. Já havia relatado uma situação em que uma mãe se recusava a tratar a filha com dificuldades de aprendizagem e acabou acusando a professora por dar atividades de uma série anterior. Ela revela as tensões entre família e escola e os cuidados que deve se ter em lidar com os problemas das crianças.

Neste dia passei por vários órgãos da cidade falando de minha pesquisa. A sensação é sempre de calma. Funcionários sentados em frente à mesa, trabalhando em clima de silêncio. Nada comparado aos atropelos que vemos nas cidades grandes. Porém, ao conversar melhor, vê-se que temos apenas impressão de harmonia. As questões são sérias.

Sempre que pergunto sobre as Mostardas, a resposta é que a população aumenta, busca o serviço público. É uma população carente, que vem buscar emprego nas indústrias vizinhas e que se acomoda nas Mostardas. Pedem auxílio e bolsa família.

---

A professora Vera acabou concordando em marcar um horário para me conceder uma entrevista. Foi bem complicado, porque ela me fez mudar de lugar por três vezes, já que não queria ninguém por perto. Aconselhou-me a não divulgar a cidade em que era feita a pesquisa. Tive que acalmá-la diversas vezes, mostrar o documento do Conselho de Ética, dizer que ela poderia até me processar caso eu não cumprisse as determinações do documento assinado por ela e por mim. Mas, mesmo assim, a entrevista foi muito interessante. Por ser uma professora muito experiente e trabalhar com alfabetização, pudemos conversar sobre diversos assuntos, relacionando a questão dos primeiros anos de estudo da criança à questão do estudo de

---

<sup>34</sup> Nome fictício.

história. Aprendi muito com esta conversa. Mas foi justamente esta a professora que desistiu de participar de minha pesquisa após minha devolutiva no dia 16 de maio de 2016. De modo que não pude utilizar sua entrevista.

A diretora também se recusou a dar entrevista. Ela ditou um texto para a secretária, entregue a mim por email, e que reproduzo a seguir:

---

### **Convite à reflexão**

**Ser professora sempre foi um sonho. Ensinar, conviver com alunos, enfim realizar o sonho de ser professora, sempre fez parte da minha vida.**

**Fiz o antigo curso normal, denominação dada na época, que depois passou a se chamar Magistério. Em seguida veio a 1ª faculdade (Estudos Sociais) e depois a faculdade de pedagogia.**

**Comecei substituindo professores em suas ausências e isso me dava grande alegria. A 1ª turma foi de alunos de 1º ano, antigo curso primário e tomei tanto gosto que permaneci com essa faixa etária por bastante tempo.**

**A cartilha era o apoio do professor e alunos e no final do ano era substituída pelo 1º livro de leitura. Alfabetizei centenas de alunos, com total dedicação, garra e alegria.**

**Hoje encontro com meus antigos alunos, já homens feitos e a recordação daquele tempo torna-se presente. Ser chamada de professora, de tia era verdadeiramente um presente.**

**A figura da escola era sem dúvida o retrato do meu 2º lar.**

**O tempo passou e as mudanças aconteceram. Para melhor? Para pior?**

**Sinceramente não sei.**

**As marcas do passado se juntaram às marcas do presente, se fundiram numa só, porém talvez o resultado não seja o mesmo. A tecnologia tomou conta de tudo e aquele material concreto que as crianças usavam, deixou de existir.**

**As tampinhas de garrafa, as pedrinhas, tão eficientes no ensino da matemática, deram lugar ao computador, calculadora, celular.**

**Os pais não se sentem mais tão preparados para ajudar os filhos, pois os meios atuais ficaram difíceis para eles também.**

**O ensino de história ganhou bastante graças às aulas programadas em data show, filmes, Slides, mas a figura do professor, o conhecimento e a didática do professor, são insubstituíveis.**

**A escola em que trabalho é simples, mas tem ótimos professores, alunos bons, comunidade que atua bastante nas atividades propostas.**

**A preocupação é no sentido dos perigos que possam atingir nosso espaço, como drogas, bebidas e outros.**

**Porém, no que compete à escola, nossos alunos são muito bem orientados pelos professores, preparando-os para a vida, para o futuro.**

**Ser educadora ainda me comove muito, pois nunca deixei de ser a professora que passou a vida em prol da educação.**

**14/09/2015**

---

Fiz ainda algumas tentativas de encontrar a professora que havia tirado licença, mas não consegui contato com ela. Havia pedido à diretora se ela poderia, em uma reunião do HTPC, conversar com as professoras e fazer uma avaliação sobre minha estada na escola, perguntando sobre o que tudo aquilo teria significado para elas.

A avaliação foi registrada em forma de um pequeno bilhete, com os seguintes dizeres:

---

### **Conclusão do grupo:**

**A experiência de contribuir para sua pesquisa foi um resgate de nossas memórias, nos trouxe lembranças que nos fizeram refletir sobre o motivo de nos tornarmos educadoras.**

**Trouxe uma análise sobre a educação de antigamente e a atual, nos levou à reflexão da própria prática pedagógica.**

**Gostamos de contribuir com os estudos e ficamos satisfeitas ao saber que existem pesquisas nesse campo em prol da melhoria da Educação.**

17/11/2015

---

No início desse capítulo relembrei conhecimentos vindos de formações anteriores que, apesar de acabar considerando inadequados para a presente pesquisa, certamente compuseram meu olhar. Pois o sentimento que tinha era o de ser tão estrangeira quanto os antropólogos nas terras distantes. Ou mesmo uma *outsider*. Demorou muito para que eu conseguisse algum tipo de interlocução com as pessoas. Os autores do livro *Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa* comentam sobre essa sensação que os pesquisadores podem ter em suas pesquisas. Comentam inclusive que, em certos casos, os pesquisadores não conseguem romper a distância entre eles e os sujeitos da pesquisa. O resultado é que os acordos entre eles não acontecem e as pesquisas acabam tendo que ser encerradas:

No início, os princípios de colaboração são incertos e as combinações frágeis. Às vezes, tal situação perdura ao longo da pesquisa e o pesquisador pode se sentir como um invasor. Em nosso caso, os primeiros dias se desenrolam mais ou menos como se tivéssemos tentando ligar um carro numa manhã fria e houvesse

apenas força suficiente para ligar o motor: Talvez ele pudesse pegar ou não. (CLANDININ, 2015, p.109)

Essa sensação de ser uma invasora perdurou por um bom tempo. Porém, acredito que não necessariamente aquele meu olhar estrangeiro foi de todo ruim, já que ele não teria que ser necessariamente ser distante ou hierarquizado. Em meus movimentos reflexivos e nas visitas à escola do Distrito das Mostardas, ser “estrangeira” significou a possibilidade do estranhamento. Poder perambular tal como o *flâneur*: distraidamente, sem um ponto fixo que me orientasse. “Este ‘caminho’ não mostra nem trama regular nem contornos nítidos, nem linha reta nem total descaminho, mas o reconhecimento do *acaso*, naquilo que ao mesmo tempo é *familiar* e *estranho*, evidente e enigmático...” (MATOS, 1990, p.298)

O exercício do desvio, bem como meu olhar de estrangeira, permitiram-me experimentar estranhamentos, ajudando a compor minhas questões. Estranhamentos em relação à ruralidade, a como os migrantes eram encarados e atendidos. Estranhamentos em relação às minhas memórias involuntárias. Em relação aos patrimônios históricos da cidade. A como os moradores das Mostardas eram diferentes dos que vivem no centro da cidade.

Ao reler minhas peripécias como pesquisadora, são esses os estranhamentos que me saltam aos olhos. Tanto os que eu tive quanto aqueles que as pessoas tiveram em relação à temática de minha pesquisa e à maneira como propus a realizá-la.

Tive estranhamentos também em relação às tentativas da diretora da escola de me mandar conversar com os professores de história do Ensino Fundamental II ou com o vereador que sabe tudo sobre a história local. Dessa forma, ela me estranhava e eu a ela. Percebi um direcionamento sobre quem tem direito à história e à memória. Na contramão, estava eu querendo falar com as professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental, e sobre a produção de conhecimentos históricos escolares entre as crianças mais novas.

Pelas falas e comentários a meu respeito, pude perceber o quanto era vista como alguém vinda de uma situação financeira privilegiada. Também o fato de vir de uma universidade como a Unicamp fazia com que me vissem

como “superior” em termos de conhecimentos. Recusava-me a aceitar que existisse tamanha distância. Mas fui obrigada a comprovar minha condição de privilegiada ao me sentar nos bancos escolares ao lado das crianças menores. Pude sentir a precariedade de suas vidas e me envergonhar. Entranhei, portanto, a complexidade do trabalho das educadoras. E, apesar de tamanha complexidade, há também a precariedade em que devem realizar tal trabalho, mesmo que seja em uma escola muito bem cuidada e organizada. O problema da precariedade do trabalho docente não é culpa ou característica dessa cidade. É uma condição que vem se agravando em nosso país, e de que pude capturar apenas a “ponta do iceberg”.

Os “nãos” recebidos me mobilizaram imensamente – especialmente quando vindos das professoras: não querer fazer um curso, não querer dar entrevista. Minha reação é hoje entendida por mim como sinal de que eu tinha de fato o foco na pesquisa. E a ideia de que poderia “formar” as professoras me acompanhava, mesmo que inconscientemente.

Entendo melhor hoje as negativas das professoras em conceder a entrevista. Eu não fazia ideia do tamanho da exposição que as lembranças poderiam representar para as pessoas. Ou de como estar em contato com nosso passado pode ser dolorido. Ao pesquisador, resta respeitar os limites de cada um.

Este foi um grande deslocamento na pesquisa. Apoiada nos estudos sobre a Metodologia de Pesquisa Narrativa, com a orientação do professor Guilherme V. T. Prado, pude entender o quanto as pessoas que participavam da pesquisa podiam também determinar os seus rumos; que era na relação com as pessoas, na negociação com elas, que esse rumo iria ser determinado. E que, como pesquisadora, eu era apenas um dos lados dessa relação. Os “nãos” recebidos passaram assim a ser entendidos como constitutivos da pesquisa:

Um dos princípios metodológicos que nos fora ensinado em cursos de análise quantitativa se relaciona à especificação de hipóteses a serem testadas na pesquisa. Isto não funciona assim na pesquisa narrativa. Os propósitos e aquilo que uma pessoa está explorando e considera enigmático mudam no desenrolar da pesquisa. Isso acontece dia após dia, semana após semana e ao longo de todo o

trajeto em que as narrativas são construídas, os questionamentos são substituídos e os propósitos mudam. (CLANDININ, 2015, p.110)

Fui percebendo que haveria de ter outro tipo de relacionamento com as professoras. Passei a dar mais atenção ao dia a dia da escola. Fui me transformando a partir dos olhares que se dirigiam a mim. Resolvi participar mais das atividades, e passei a rememorar junto a elas. Essa minha abertura pode tê-las incentivado a também rememorar. Puderam me perceber como alguém de “corpo e alma”, e fui com isso me adequando àquilo que resultou de nossa negociação: entrevistas a serem concedidas no próprio espaço da escola, nos horários em que as professoras estivessem fora da sala de aula.

As entrevistas foram verdadeiras explosões de memórias. Como lhes havia entregado um roteiro, acredito que tiveram tempo para estimular suas memórias em relação às temáticas que havia sugerido.

Trouxe para esse roteiro de perguntas muito de minha experiência como professora e estudiosa da história e da memória, além de uma visão de formação de professores ampliada, tal como acompanhei nos estudos com Maria Carolina: o professor tido como alguém que traz para seu trabalho toda a sua experiência, não apenas aquela vinda dos estudos da universidade. As questões amplas do roteiro de entrevista deram liberdade às memórias das professoras de tomarem os rumos que desejassem.

A questão das diferenças étnico-raciais ou culturais foi tratada com o maior cuidado, respeitando o desejo das professoras em entrar nesse assunto ou não. Mas todas deram seus relatos e trouxeram suas experiências.

Entendo hoje a pesquisa como uma parceria entre as professoras e eu, como pesquisadora. No capítulo a seguir, o que se estuda não é a professora em si, nem o que ela disse ou deixou de dizer. O que está sendo destacado é o diálogo que por nós estabelecido em um determinado dia, em um determinado lugar, em frente a um gravador. Tudo o que será estudado está circunscrito a essa relação estabelecida no momento da entrevista, com o consentimento das professoras que participaram. Foi essa relação que permitiu que surgissem mônadas significativas que permitiram um diálogo com os referenciais teóricos.

O pequeno bilhete que escreveram no final do ano traz as marcas de minha passagem pela escola. Puderam refletir sobre o motivo de se tornarem professoras. Puderam interromper o tempo a seu favor e ter momentos de formação continuada a partir da narrativa de suas experiências.

Agora, deixo essa minha narrativa em aberto para que o leitor possa continuar a refletir e encontrar seus próprios estranhamentos. Ainda tenho muito a narrar. Mas, de agora em diante, em companhia das professoras e das crianças que povoam nossas memórias.

## **5. DIÁLOGOS ENTRE PESQUISADORA E PROFESSORAS: A PRODUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES**

Seguindo as orientações do professor Guilherme, propus-me a retornar à escola para expor às professoras o andamento de minha pesquisa. O primeiro movimento nesse sentido foi realizado em maio de 2016. Em uma reunião de HTPC realizada às terças-feiras na escola do Distrito das Mostardas, fiz uma apresentação a partir de slides, na qual falei um pouco sobre o lugar onde estudo e expus textos produzidos para a tese e pequenos textos produzidos a partir das entrevistas.

Não estavam presentes todas as professoras que foram entrevistadas. Por outro lado, estavam ali duas professoras novas na escola, que assumiram salas de aula naquele ano. Além delas, estavam também duas professoras do Ensino Infantil, já conhecidas por mim. A diretora, já no início da fala, teve que se ausentar e não voltou mais – o que foi uma pena, pois queria lhe mostrar meu trabalho.

Hoje percebo o quanto estava despreparada para essa situação. Minha exposição causou muito estranhamento nas professoras. Um ponto em especial chamou sua atenção: a transcrição de suas falas. Enquanto os textos escritos por mim estavam dentro da norma culta, os textos escritos a partir das falas mantinham as marcas próprias da linguagem oral. Elas disseram que isso era comprometedor, por serem professoras.

Foi muito difícil para mim entender o ponto de vista dessas professoras em relação a suas marcas de oralidade. Fiquei imaginando que tinham preconceito de seu próprio lugar e jeito de falar. Para mim, como pesquisadora, a maneira própria de falar daquela localidade é uma das coisas a serem preservadas e valorizadas. Mas não percebia que, ao manter os vícios da linguagem falada na transcrição, eu estava reproduzindo uma hierarquização de saberes. Sem querer, transpareci a ideia de que a pesquisadora era a detentora do saber, enquanto as professoras seriam pessoas simples.

Esse problema foi longamente discutido com meu grupo de pesquisa, ligado à linha de pesquisa Educação das Sensibilidades, História e Memória, e também nos cursos ministrados pelo professor Guilherme V. T. Prado. Entendi que deveria ouvi-las, que a parceria que havia estabelecido com elas implicava que suas vontades também fossem contempladas.

Após minha apresentação, houve a desistência de uma das professoras em participar do projeto. Em uma ligação telefônica ela pediu que não utilizasse sua entrevista. Foi a professora que, ao ser entrevistada, pediu várias vezes que trocássemos de lugar e que não revelasse o nome da cidade. Fiquei muito surpresa em perceber a carga emocional envolvida nas entrevistas.

O outro movimento ocorreu após a Qualificação. Seguindo as orientações de meu orientador, Guilherme, refiz a transcrição das entrevistas, abandonando a ideia de fazer pequenos textos a partir das falas das professoras e mantendo a conversa que tive com elas, conservando aí também minhas perguntas e colocações.

O formato de perguntas e respostas da nova transcrição revelou o diálogo estabelecido e qual era a minha participação. Minhas falas aparecerem também em sua coloquialidade fez com que a sensação de hierarquização fosse abrandada.

Realizei uma aproximação entre as entrevistas e os autores de referência. Esse foi um momento de extremo aprendizado. Com o apoio de Adriana Carvalho Koyama e de Thais Cipolini Otani<sup>35</sup> e, depois de muitas leituras e releituras, pude perceber diversos pontos das falas dessas professoras que antes me passavam despercebidos.

Com esses estudos dialogais já mais avançados, procurei as professoras que participaram das entrevistas e relatei para elas como se deu meu exame de qualificação, bem como quais foram as determinações da banca: perguntar a elas se eu deveria revelar o nome da cidade e pedir que elas revissem a transcrição ou fizessem elas mesmas uma nova transcrição.

---

<sup>35</sup> Também colega de doutorado e ex-orientanda de Maria Carolina, ela começou a se reunir em nosso grupo de estudo a partir de 2017.

Todas concordaram que o nome da cidade deveria ser citado. Apenas a professora Eliana lembrou que a linguagem com as marcas orais locais deveria ser revista. E todas preferiram receber o texto já transcrito, apenas para uma revisão. Trago o corpo do e-mail para conhecimento:

---

*Boa tarde Professora,*

*É com muita alegria que te envio os estudos que realizei a partir de sua entrevista.*

*Como havia te explicado, a banca de qualificação me orientou a colocar a entrevista em forma de perguntas e respostas. E também orientou que eu enviasse para as professoras entrevistadas dando-lhes a chance de **reescrever suas falas** da maneira que achassem a mais adequada.*

*Então peço que faça uma revisão da transcrição, fazendo as mudanças que achar conveniente. Acredito que o maior incômodo foi a questão da linguagem oral ter sido colocada no papel sem um tratamento.*

*Você poderá utilizar as ferramentas do próprio Word e me retornar por email, ou imprimir e fazer as correções manualmente e me avisar para que eu possa busca-la em sua casa ou na escola.*

*Os **estudos realizados** a partir de sua entrevista também foram um avanço possível a partir das indicações da banca. Neles eu quis garantir um diálogo entre sua experiência e as questões que me movem na pesquisa.*

*Se tiver disponibilidade, podemos conversar e trocar impressões sobre os estudos. Para mim seria importante ouvir sua opinião. Se preferir, esta opinião pode ser de forma escrita.*

*Em relação ao **pseudônimo provisório** que utilizei, peço que avalie seu desejo de manter ou não. Caso queira mudar, por favor, indique qual seria o nome escolhido e, se possível, o motivo da escolha.*

*Por favor, fique à vontade para entrar em contato comigo para discutir qualquer questão que surgir a partir da leitura.*

*Mas peço que não divulgue este texto por ser ainda um estudo não concluído.*

*Espero que goste!*

*Atenciosamente,*

*Marcia Bichara*

---

Ao escolher mandar para as professoras os estudos realizados, além das próprias entrevistas, imaginei estar dando-lhes a chance de entender como eu estava trabalhando a partir delas. Informá-las sobre meus referenciais e permitir que entrassem em contato com esses estudos - antes mesmo de sua publicação - podendo tomar uma decisão, com maior segurança, acerca de manter ou não suas falas. Na verdade, era uma estratégia de negociação e, ao mesmo tempo, um maior respeito em relação às participantes. Também

imaginei que seria outro momento de formação para elas, para além daquele da própria entrevista. Ler minhas considerações acerca de suas memórias poderia motivá-las a dar continuidade a esse movimento e desenvolver suas próprias análises.

A espera das respostas das professoras foi um dos momentos de maior ansiedade da pesquisa. Sabia que estava passando por uma avaliação. Junto à ansiedade existia o medo de não ter meu texto aceito pelas professoras. Clandinin e Connelly fazem um relato sobre a tensão desse momento, próprio da pesquisa narrativa:

Além da dúvida, existe o pânico e, na menor das hipóteses um considerável nervosismo. Nós dois lembramos da ansiedade que sentíamos quando íamos para a Escola da Rua Baía para compartilhar aquele primeiro texto provisório com os dois professores-auxiliares de recursos. Um dos momentos mais difíceis na pesquisa narrativa é sempre o momento no qual os textos de pesquisa são compartilhados com os participantes. A preocupação é a de que o texto de pesquisa escrito possa alterar a relação de trabalho entre o pesquisador e o participante. O medo por trás dessa inquietação é o medo de perder um local de pesquisa e até o medo de que a amizade entre o pesquisador e os participantes seja perdida. Um pesquisador numa relação íntima com um participante não quer que o documento de pesquisa seja prejudicial ao participante...(CLANDININ, 2015, p.181-182)

As respostas que recebi foram as mais variadas, indicando, novamente, a singularidade dos sujeitos. Duas professoras me responderam positivamente logo após o envio dos estudos que diziam respeito às suas entrevistas. Perguntei se viam necessidade de modificar algo em suas falas e ambas disseram que não. Combinei que iria passar a tese por uma revisão ortográfica e que iria corrigir qualquer erro gramatical que porventura existisse.

Outra das professoras demorou um pouco mais a responder. Escreveu-me dizendo que o que havia na transcrição era exatamente o que ela havia falado e que eu devia fazer uma revisão ortográfica corrigindo possíveis erros.

Duas professoras demoraram ainda mais a responder. Uma delas, a Raquel, me enviou a entrevista com revisões, reescrevendo trechos que a haviam deixado incomodada. Assegurei-lhe que apenas a versão que passou por sua correção seria divulgada, e é esta a que o leitor encontra aqui.

A última foi a professora Cidinha, que havia me falado desde o início que só daria autorização para o uso da entrevista depois de ler o que eu escreveria sobre ela. Depois de três meses de espera, várias mensagens trocadas, percebi que ela não estava contente com sua participação na pesquisa. Marquei um encontro e, depois de algumas tentativas de negociação, decidimos em comum acordo excluir sua entrevista da pesquisa.

Foi uma grande perda, pois em sua lembrança ela havia realizado um bonito movimento temporal, mostrando-se uma professora comprometida com o presente e com o lugar em que vive. Também havia aberto a possibilidade de uma discussão sobre patrimônio histórico.

Mas essa perda veio acompanhada de uma sensação de dever cumprido. Isso porque a presente pesquisa buscou se distanciar de movimentos que não respeitassem os professores e seu conhecimento, afastando ainda mais a universidade dos espaços da escola.

Apresento agora esses diálogos com as entrevistas. Tomo emprestada das lembranças de infância de Walter Benjamin a imagem da caixinha de costura<sup>36</sup>. Para mim, não há imagem que se aproxime mais dos diálogos que o leitor entrará em contato a partir de agora. Pois eles foram recortados de acordo com os lampejos que surgiam a meus olhos, após muitas e muitas leituras das entrevistas, graças ao exercício do desvio, bem como das leituras compartilhadas e significadas nos encontros semanais da linha de pesquisa Educação das Sensibilidades, História e Memória. Resultam, portanto, de uma aproximação entre as experiências narradas nas lembranças das professoras e as leituras reflexivas dos autores que elegi como referência teórica e metodológica. Além de serem, é claro, mediadas por minhas questões de pesquisa. Portanto, não há uma lógica no aparecimento desses lampejos. Deles resultaram um emaranhado de escritos que hoje olho e fico tão fascinada quanto o garoto Walter ao ver as linhas, fitas e botões coloridos.

---

<sup>36</sup> Refiro-me à mênada “A Caixa de Costura” (BENJAMIN, 1995, p.127-128). Discutirei mais de perto um trecho dessa mênada ao dialogar com a entrevista da professora Tayane.

Em cada diálogo ressaltei uma temática que considerei que surgia mais intensamente na fala da professora. Essas temáticas estão relacionadas com a visão de história e de sujeito desenvolvida na trajetória de Walter Benjamin e nos demais autores de referência dessa pesquisa: o “salto do tigre”, alegoria da correspondência com o passado, própria de quem deseja se relacionar com um passado qualitativo; a “interrupção do tempo”, necessidade urgente para que possamos nos assumir como sujeitos da história; as “memórias como palco”, significando nossa atuação no tempo presente, livres da crença em um tempo contínuo e vazio; e o “narrador sucateiro”, o justo e humilde que poderá, a partir de migalhas, restituir a possibilidade da transmissão de experiências.

### **A Professora Maria Lúcia e o salto do tigre<sup>37</sup>**

Posso dizer que a entrevista com a professora Maria Lucia foi a que mais me mobilizou nesse período em que me dediquei ao trabalho com as lembranças das professoras. O fato de Maria Lucia afirmar que não se interessa pelos estudos de história trouxe para mim um desafio maior. Senti-me na necessidade de tentar entender melhor sua trajetória, inserindo-a em problemáticas mais amplas e que atingem todos nós que fomos educados numa determinada visão de história.

---

#### **Imposição de minha mãe**

*Marcia: Maria Lucia, estou fazendo uma proposta em que vou falar muito de mim. De minha memória, junto com as memórias das professoras. Sempre este caminho, de minha memória até as suas. Escuto as Mostardas e depois escuto o mundo. É uma coisa que pense no ensino de história. O foco principal é este. O que é bom e o que poderia ser. Está certo? E, mais ou menos aqui, a entrevista é aquilo que eu tinha passado para vocês, não sei se você se lembra. Então, o que eu queria: sua história de formação. Memória da*

---

<sup>37</sup> Entrevista realizada em 3 de novembro de 2015.

escola. O que você acha que foi marcante para definir que você fosse uma professora. O seu trajeto de formação até chegar a ser professora. Como você compreende isso.

**Maria Lucia:** *A minha formação como professora não foi uma escolha minha. Terminei a oitava série, e nessa época tinha o magistério e o colegial. E eu queria ir para a área de contabilidade. Minha mãe, que trabalhava na escola, me disse: “Não, faça o colegial e faça o magistério. Porque assim você vai ter uma profissão, assim que se formar”. Era gratuito.*

**Marcia:** *O Ensino Fundamental você fez em Monte Alegre?*

**Maria Lucia:** *Eu vim de São Caetano do Sul. Estudei lá alguns anos, depois eu vim para Pinhalzinho e fiquei por lá até 10 anos atrás. Fiz o magistério. Eram quatro anos. Uma formação muito boa. Deu muita base. Mas não era o que eu tinha escolhido para mim. Não pensava assim: “Quero ser professora”. Era uma coisa meio imposta pela minha mãe.*

**Marcia:** *E sua mãe era professora?*

**Maria Lucia:** *Não. Ela era secretária de escola.*

**Marcia:** *E ela sonhou para você ser professora.*

**Maria Lucia:** *Sonhou! E aí aconteceu que, antes de minha formação, comecei a substituir, a pegar experiência. Fui vendo que eu estava gostando daquilo. Daí, eu larguei o Ensino Médio (colegial) que eu fazia à noite e terminei o Magistério. Formei-me com uma boa experiência dando aulas, peguei gosto mesmo. Mas querendo algo a mais. Eu queria fazer contabilidade. Pensei: vou arriscar? Por que o magistério não dá base para o vestibular, né?*

**Marcia:** *Este magistério foi em Bragança?*

**Maria Lucia:** *É um curso que agora não existe mais. Eram quatro anos. Em Pinhalzinho. Mas tinha em Amparo também. Mas arrisquei e por fim passei em Ciências Contábeis. Comecei a fazer o curso, mas meu pai não teve como pagar e fiquei com o magistério procurando aulas. E daí deu certo. Fui numa atribuição, consegui como estagiária. Naquela época o magistério exigia muito estágio da gente. Regência, observação, participação. Comecei a dar*

*aulas para depois fazer uma faculdade. Dali eu não parei mais. Daí, fui me apaixonando cada vez mais pela sala de aula. Em 2009 fui convidada para ser diretora de uma escola, de educação infantil. Fiquei um ano. De diretora eu passei para o departamento de educação, como diretora da educação. Supervisão e diretora de educação.*

**Marcia:** *Aqui em Monte Alegre.*

**Maria Lucia:** *Sim. Fiquei seis anos e daí eu voltei para a sala de aula, que é o que eu amo mesmo. Não adianta.*

---

### **Abrir o leque**

**Marcia:** *Mas você disse que tinha se formado em Ciências...*

**Maria Lucia:** *Quando me efetivei em Monte Alegre, em 2003, pensei assim: “agora eu tenho o meu salário garantido”. Entrei para a faculdade. Fiz Ciências Biológicas. Diferente de contabilidade, não é? Por que veio uma lei que falava que o professor que tivesse só o magistério tinha que fazer uma complementação. Aí eu falei: “Bom, se eu fizer Pedagogia eu vou ficar na mesma”. Por que eu não tinha me efetivado ainda. “Então vou fazer outra licenciatura. Algo que eu goste para que eu possa abrir o leque, né?” Fiz Biologia em Amparo, mas não cheguei a dar aula de Ciências, especificamente. Até cheguei a passar em um concurso. Fui alguns dias. Mas já estava efetiva aqui, fiquei aqui.”*

---

A experiência narrada por Maria Lucia, relativa às suas escolhas profissionais e sua formação, revela que tanto a cidade de Monte Alegre do Sul quanto as cidades vizinhas, como Pinhalzinho, não ofereciam, na época em que a professora era adolescente, muitas opções para a continuidade dos estudos. Aliado às imposições de sua mãe e à impossibilidade de pagar o curso que ela desejava, o caminho do magistério foi uma saída naquela época. Este, porém, foi se mostrando muito prazeroso, além de interessante para a carreira de Maria Lucia.

A trajetória da professora me faz lembrar minha própria trajetória. Nem sempre ser professora é uma decisão. Muitas vezes, em especial para as mulheres, ser professora chega próximo de uma adequação. Seja por ser considerada uma atividade feminina, seja por permitir ajustamento de horários entre ser profissional e ser mãe. E, tal como aconteceu comigo, as experiências da professora foram lhe trazendo conhecimentos, fazendo com que passasse a gostar muito do que fazia. O trabalho na educação lhe trouxe outras possibilidades, sendo que ela chegou ao cargo de Diretora de Ensino da cidade. Também pôde sustentar financeiramente a continuidade de sua formação, tal como veremos no trecho a seguir.

Outra característica da região foi a de ter possuído boas escolas de magistério. Outras professoras citaram essa escola, que se localizava em Amparo. Estas escolas, a partir da experiência relatada pelas professoras, foram de grande importância para a formação das responsáveis pelos primeiros anos da escolaridade na região. Mas a conversa com a professora Maria Lucia nos revela que essa formação poderia ter sido marcada pela instrumentalização dos saberes, já que ela enumera as atividades exigidas pelo curso (regência, observação, participação).

---

### **Vou tirar dez em História**

**Marcia:** *E aí, já conversei com você e achei superinteressante o que me contou em relação ao ensino de história. Qual é a sua história com o ensino de história?*

**Maria Lucia:** *Meu ensino de história não foi muito bom. Foi assim... não foi muito estimulante porque ... eu não me lembro de antes... lembro-me do sexto ano adiante. Sempre foi a mesma professora de história e o método dela... assim... Sempre gostei das coisas práticas, de ter a coisa concreta e de me envolver. Tanto que até busco passar isto para meus alunos, de me envolver com o assunto, com a aula, né? E ela não. Era assim: ela chegava - lembro até hoje, certinho, tinha 12 anos - ela chegava, passava o ponto na lousa, lia o ponto e a avaliação dela era exatamente o ponto que ela dava.*

*Então, a gente tirava uma folha, que na época era um almanaque, e numa prova... não lembro de que tipo era, mas não era dissertativa. Ela pegou e falou que era para escrever exatamente o que estava naquele ponto. Então, era assim: o aluno que tinha memória de elefante ia bem. Tirava dez. Mas tinha que decorar tudo. Quem não tinha vontade e colocava só o que “entendeu”, não passava.*

*E eu sempre fui uma boa aluna na escola, exemplar mesmo. Minha mãe exigia muito, mas eu também gostava. E, em história, a coisa não ia de jeito nenhum. Você sabe quando você vai pegando aquela... não é raiva... você olha para o professor e vai se desestimulando.*

*Aí o que eu fiz? Bom, ela quer que eu tire um dez, então eu vou tirar. Copiei inteirinha a folha. Coloquei até a data, meu nome, tudo. Porque era assim, ela chegava e dizia: “Hoje é prova, e vocês vão fazer”. Ela sentava e a gente fazia. E eu não era a mais esperta para isso, mas deixei prontinha minha prova. Na hora de entregar, eu entreguei. Não falei que iria tirar um dez com ela? Pois tirei.*

**Marcia:** *Eu achei interessante pela rebeldia, né? Você tinha o que? Doze ou treze anos?*

**Maria Lucia:** *É. Porque minhas notas naquela época (não eram dadas em números, mas em letras) eram todas A. Matemática, Ciências. E minha mãe reclamava: o que é este C de história? Esse C?*

**Marcia:** *Como se a culpa fosse sua, não é?*

**Maria Lucia:** *Eu não suportava. Aquilo para mim era massacrante. Por que eu tenho que saber isso? Até que um dia veio uma professora, Sandra, era seu nome. Isso no magistério. Ela veio substituir e deu uma explicação na lousa. Era para a gente fazer uma aula e apresentar como se fosse para as crianças. E ela deu uma aula maravilhosa sobre os navegantes. Então ela desenhava os barcos, fazia desenhos. Aí eu pensei: “gente, isto é privilégio”.*

**Marcia:** *Aí a história se iluminou para você.*

**Maria Lucia:** *Mas assim, se eu falar para você que gosto de história, estou mentindo. Eu trabalho porque tenho que trabalhar, eu me esforço, mas*

*se eu for dizer que passo para meus alunos aquele...Procuro não...sabe? Porque eu não tenho que influenciar, né? Mas gostaria de ter aprendido de verdade a história, para poder passar adiante com esta empolgação, com essa... do jeito que trabalho com as ciências.*

**Marcia:** *E na faculdade, você se lembra de alguma formação em História?*

**Maria Lucia:** *Não. Apenas dessa professora do magistério, que deu esta aula maravilhosa de história. E também das datas comemorativas. Sobre as quais a gente tinha que desenvolver aulas. E foi onde essa professora abriu um leque para a gente. E eu pensava: pena que ela não tenha sido minha professora de história. Porque você não tinha que ficar decorando. Porque era um massacre para mim a aula de história, e a prova também, porque eu tinha que ficar decorando.*

**Marcia:** *Era uma coisa totalmente sem sentido.*

**Maria Lucia:** *O que eu poderia entender, e escrever com o meu entendimento...se tivesse a explicação da professora também. Porque ler, qualquer um lê.*

**Marcia:** *Mas é muito curioso esta coisa de você trocar a prova. Gostei da rebeldia. Mas você acha que isto, é claro, influenciou seu gosto por história – ou não, né?*

**Maria Lucia:** *Muito.*

**Marcia:** *Não tem como. Eu mesma sou professora de história por causa de minha avó. Faz tempo que eu descobri isto. Não por causa de minhas aulas de história. Porque elas também eram assim. Eu tinha que decorar o nome da Princesa Isabel e do Dom Pedro, um negócio assim. E eu não sou boa para decorar nomes até hoje. Se entrar uma professora, aí eu não me lembro do nome. Então foi um sofrimento. Mas foi minha avó que me levou a ter gosto pela história, porque ela contava as histórias da imigração. Então eu tive esta formação fora da escola. Por que a escola em nossa época era um inferno, não é?*

**Maria Lúcia:** *Ah! Que legal.*

---

Esta conversa com a professora Maria Lucia me faz pensar no quanto os educadores podem desprezar a capacidade de compreensão de uma criança. O quanto não se leva em conta o modo como uma criança reage a um ensino sem sentido. Ao recordar seu estudo de história, a professora revela uma criança capaz de perceber quando o adulto manipula a sala de aula a seu favor, utilizando seu poder para impor um estudo sem sentido aos alunos.

Em uma de suas mênadas do texto “Infância em Berlim”, Walter Benjamin (1995) também demonstra seu desprezo em relação ao professor. Trago aqui um pequeno trecho para compor a conversa com a fala da professora:

O senhor Knoche tomou o lugar da senhorita Pufahl. A essa altura, eu já frequentava a escola. Tudo o que sucedia na sala de aula, de modo geral, me repugnava. Contudo, não é por uma de suas punições que o senhor Knoche me vem à lembrança, mas sim pelo ofício de vidente, que prevê o futuro, e que não lhe caía mal. Tínhamos uma aula de canto. Ensaivamos a Canção do Cavaleiro do “Wallenstein”: “Avante camaradas, aos cavalos, aos cavalos! Para o campo, empós a liberdade! É lutando que o homem ainda tem valor,/ É aí que se avalia o coração”. O senhor Knoche quis saber da classe o significado do último verso. Obviamente ninguém soube responder. Mas nossa ignorância não lhe pareceu ruim, e explicou: - Isso vocês vão saber quando crescerem. (BENJAMIN, 1995, p.92-93)

E, em seu artigo dedicado ao estudo do texto “Infância em Berlim”, Galzerani (2002) explicita como, historicamente, a criança, no mundo ocidental, foi sendo tratada como alguém menor, incapaz:

Refiro-me à visão de criança como território do perigo, como território da “não-linguagem”, da “não-razão”, como *locus* do pecado, construção imagética fortemente presente ainda hoje em nossas sensibilidades. A própria acepção terminológica latina de “infância”, vem de *in-fans*, que significa sem linguagem. No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Neste sentido, a criança é focalizada como alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado...(GALZERANI, 2002, p.56-57)

Tanto o professor que previa a participação dos pequenos estudantes em futuras batalhas quanto a professora que exigia que o ponto

fosse decorado pertencem a uma mesma tradição: a que vê a criança como “alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado”. As memórias da professora Maria Lucia e as de Walter Benjamin revelam, ao contrário, crianças atentas às atitudes dos adultos. E o que vem à memória é desprezo e repulsa.

É com espanto que a professora descobriu, durante o magistério, que sua experiência com o estudo de história poderia ser algo diferente. A professora Maria Lucia não adquiriu um prazer em estudar história. O mesmo poderia ter acontecido comigo, não fosse o costume que minha avó materna tinha de contar histórias de sua família. Este contato com a historicidade a partir dos causos de minha avó permitiu que eu desenvolvesse o hábito de imaginar o passado. De criar imagens, cenas do que poderia ter sido o galpão de fiar a lã, o namorado voltando da guerra, trazendo com ele a gripe. Permitiu que me sentisse pertencente a um grupo e participante da construção de um lugar.

Numa atitude muito diferente que a dos educadores focalizados, minha avó não via o passado como algo a ser fixado. Era do presente que emergiam as lembranças. Também não me via como uma criança incapaz de saber sobre a complexidade das relações vividas ao longo de sua experiência e de seus familiares.

Em uma de suas teses sobre o conceito de história, a de número VII, Walter Benjamin denuncia como soa doentio fixar-se no passado:

Fustel de Coulanges recomenda ao historiador interessado em ressuscitar uma época que esqueça tudo o que sabe sobre fases posteriores da história. Impossível caracterizar melhor o método com o qual rompeu o materialismo histórico. Esse método é o da empatia. Sua origem é a inércia do coração, a *acedia*, que desespera de apropriar-se da verdadeira imagem histórica, em seu relampejar fugaz. Para os teólogos medievais, a *acedia* era o primeiro fundamento da tristeza. Flaubert, que a conhecia, escreveu: "*Peu de gens devineront combien il a fallu être triste pour ressusciter Carthage*". A natureza dessa tristeza se tornará mais clara se nos perguntarmos com *quem* o investigador historicista estabelece uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor. Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. Isso diz tudo para o materialista histórico. Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no

cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 1994, p.225)

Ter empatia com o vencedor, quer dizer, sentir-se semelhante aos que, ao longo da história, estiveram no poder e nunca se importaram com o sofrimento dos outros seres humanos. Fixação que se assemelha a um sentimento de tristeza. Que trabalha a favor de visões de mundo bem pouco solidárias e pouco fortalecedoras dos que estão ao seu redor, além de ainda ajudar para que a cultura dos dominadores seja propagada.

Vemos esta atitude de empatia para com os vencedores no professor que incitava pequenas crianças a serem bravos soldados, prontos a matar ou morrer, na escola em que Walter Benjamin estudou, na Alemanha do final do século XIX. Mas vemos a mesma atitude na professora que obrigava a aluna a decorar o ponto. Ter que fixar na mente textos tomados como verdade única e que traziam os feitos dos grandes vencedores da Pátria. Também as datas que a professora do Magistério estimulava suas alunas a planejar como comemorar. Ano após ano, uma volta constante ao mesmo passado morto e sem sentido. São atitudes consideradas normais e inofensivas, próprias da cultura escolar, mas que revelam a permanência de visões de mundo pouco construtivas e libertadoras para uma criança.

A rebeldia da professora quando criança, e também agora, ao rejeitar tal visão de história, é muito compreensível e elogiável. Em sua lembrança, ela nos coloca em contato com uma criança e uma adolescente que anseia por experiências de produção de conhecimentos que a leve para além daquilo que lhe era imposto.

---

**Volta para a sala de aula**

**Marcia:** *Como sua experiência te ajuda no seu dia a dia? Eu tenho dado foco a esta situação de nas Mostardas haver muitos alunos que vêm de fora. Eu tenho observado, e as professoras têm falado que é uma situação um pouco diferente do que estava acontecendo antes. Se você foi Diretora de Educação, você consegue visualizar esta mudança? Isto envolve algum esforço diferente na sala de aula? Você tem que tomar alguma atitude diferente?*

**Maria Lucia:** *Hoje em dia a gente tem que se aprimorar mais. Aqui antes era um nível só. E você tinha que estar preparado. Eu tinha uma aluna que assistia o programa TV Escola, e ela dava um show. Então a gente aproveita o que o aluno traz também. Ela contou a história dos turbantes. E as crianças gostam destas coisas. A gente tem que caminhar junto com eles. E não é fácil, porque até o quinto ano a gente tem que ter matemática, língua portuguesa, ciências, geografia e história. Se eu te disser que a forma que eu trabalho geografia e história é a mesma que eu trabalho ciências, matemática e português, eu vou estar mentindo. A gente pesquisa, procura vídeos, estuda antes. Faz resumo, debate com eles.*

**Marcia:** *E estes alunos migrantes. Eles têm mais dificuldade? Você percebe alguma coisa?*

**Maria Lucia:** *Não.*

**Marcia:** *Não é generalizado?*

**Maria Lucia:** *Não, não, não. Eu não sei se é porque eu não peguei muito essa fase. Nesses seis anos em que estive fora da sala de aula, veio muita gente da Bahia. Então eu não peguei o pico da migração. Na minha sala são todos daqui. Eu acredito que eu tenho que aproveitar a história do aluno. Ver como é a história da Bahia.*

**Marcia:** *Para integrar o aluno, né?*

**Maria Lucia:** *Sim.*

---

**A ponte**

**Marcia:** *Tem algum relato de alguma aula que você acha que teve sucesso? Alguma aula de história.*

**Maria Lucia:** *Eu gosto de coisas práticas, de jogos, de matemática. Em história eu me sinto limitada. Tiveram aulas de história que foram boas, em que eu passei um vídeo. Eu sou muito sincera, sabe?*

**Marcia:** *Eu não estou te julgando. Eu estou tentando entender.*

**Maria Lucia:** *eu não sei se isso já está em mim, sabe? Eu não consigo achar uma aula de história uma delícia. Eu queria dar mais de mim. Queria ser aquela professora que eu tive, a que empolgava os alunos. Eu não deixei de fazer isso, algumas vezes. Mas eu percebo nos próprios alunos. Parece que, se a gente não tiver aquele jogo de cintura, parece que nem eles estão interessados em saber o que é história. Acho que é muito complicado. Hoje está difícil, com essa tecnologia, ter a atenção dos alunos. Então, se a gente não fizer uma ponte muito assim... a gente não consegue nada com eles.*

*No ano passado, eles disseram assim: “Aiii, dona, história, geografia...” Então você tem que fazer uma ponte. Você tem que falar: “lembra quando nós estudamos?”*

**Marcia:** *O que é esta ponte? Vamos tentar explorar isto, porque fiquei curiosa.*

**Maria Lucia:** *Esta ponte que vai ao passado e chega ao futuro, agora. Vou fazer uma comparação. Ir ao passado é sempre ir comparando. Tem assunto que fica complicado. Fazendo esta ponte, você consegue chamar a atenção dos alunos: “Olha, estão vendo a diferença?”. Por exemplo, estudando objetos antigos, a gente compara: “Olha como era o telefone, olha como é agora.” Isto para tentar, senão não vai dar para chegar lá.*

**Marcia:** *Mas é assim mesmo. Eu aprendi isto às duras penas. Por que eu gosto de história. Para mim era mais difícil ainda. Para mim, qualquer assunto de história é apaixonante. Mas para chegar aos alunos você tem que partir de hoje, o que está acontecendo hoje que eu possa buscar e fazer...*

**Maria Lucia:** *Eu fiz isso para que eles imaginassem como seria viver sem celular. Porque, quando eu fui levá-los para Campinas, todos estavam com um celular. As mães ligando. A gente saía sem celular.*

**Marcia:** *É, a gente saía de casa e só voltava à noite e a mãe não sabia de nada da gente.*

**Maria Lucia:** *Então, é dessa ponte que eu falo. Sempre tentar buscar ali. Tocar no aluno para ele refletir sobre a história, né? Daí ele busca. Daí ele começa a enxergar outro lado. Então, pegar este telefone: “Olha, ele é antigo. E esse já tem joguinho. Vamos explorar.” Observar por que aí é diferente. Mas às vezes faltam recursos para a gente. Apesar de a gente estar em Monte Alegre, que é um lugar turístico, e que tem muita história, muita coisa, muitas vezes você se prende por precisar de um meio de transporte, por não ter como deslocar estes alunos. Mas, dentro do que a gente pode, vamos fazendo.*

---

O trauma e a rejeição da professora são realmente intensos. Marcaram sua formação, e ela não nega ter dificuldades em não passar adiante a falta de interesse em relação ao ensino de história e geografia aos alunos. Revela sua preferência em relação às outras áreas de conhecimentos. Porém, ao longo de sua narrativa, ela realizou um movimento muito interessante em seu pensamento, projetando outra possibilidade para seu relacionamento com a produção de conhecimentos históricos.

Relatou que em suas aulas, os alunos podem trazer aquilo que é de seu interesse. Aquilo que é curioso, como no caso da história dos turbantes. Aquilo que pode se aproximar da realidade do aluno. Existe uma abertura para o diálogo entre o conteúdo e as experiências dos alunos.

Sua experiência traumática com um ensino de história que não lhe fazia sentido faz com que ela ouça seus alunos e entenda o que eles estão sentindo em relação aos conteúdos impostos pelo currículo e pelos livros didáticos. A expressão que os alunos soltam em sala de aula, “Aiii, dona, história, geografia...”, não é ouvida como uma falta de respeito ou de interesse

em estudar. Ela sabe o quanto é dolorido. Devido à sua experiência, ela mesma se transforma em uma ponte para que o ensino possa ser mais significativo.

E essa ponte a leva a utilizar seu gosto pelas atividades práticas para visualizar a sua atuação no ensino de história de forma diversa. Relata uma produção de conhecimentos que chama os alunos à participação a partir daquilo que os interessa, como na experiência em que trouxe o aparelho de telefonia celular, relacionando-o a uma questão de sua própria percepção temporal: “agora todos têm esse aparelho”. E a questão dirige-se ao passado – “mas como era a vida sem este aparelho?”. O estímulo à investigação, à participação estão presentes. Maria Lucia deu um salto em direção ao passado partindo de questões do presente, das relações vividas no agora: deixando de lado o historicismo e o positivismo que tanto a fizeram sofrer, deu seu “salto de tigre”:

Tese XIV

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de "agoras". Assim, a Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de "agoras", que ele fez explodir do *continuum* da história. A Revolução Francesa se via como uma Roma ressurreta. Ela citava a Roma antiga como a moda cita um vestuário antigo. A moda tem um faro para o atual, onde quer que ele esteja na folhagem do antigamente. Ela é um salto de tigre em direção ao passado. Somente, ele se dá numa arena comandada pela classe dominante. O mesmo salto, sob o livre céu da história, é o salto dialético da Revolução, como o concebeu Marx. (BENJAMIN, 1994, p.229-230)

Olgária Matos (1989) nos ajuda no entendimento da noção de temporalidade que Walter Benjamin nos apresenta na Tese XIV. De acordo com a autora, ele questiona centralmente a ideia de repetição da história. Traz a maneira como a moda utiliza o passado para dar um contraponto à sua visão de história. Na moda, a história pode vir repetida ou pode ser inédita – mas está sempre a serviço do mercado. Sendo assim, a história pode ser catástrofe mesmo quando escrita pelos vencedores, pois vem como uma continuidade de seu poder: está a serviço deles. Walter Benjamin nos inspira a buscar no passado aquilo que foi esquecido e aquilo que não foi alcançado. Romper com essa continuidade é possibilitar que esse “salto para o passado” encontre

novidades, que seja “recolhedor das experiências e dos conteúdos utópicos quando se dão como repetição do não-realizado”(MATOS, 1989, p.51).

O “salto do tigre em direção ao passado” é uma alegoria da ideia de “correspondência”, vinda também de Walter Benjamin em seu diálogo com o escritor e poeta Charles Baudelaire. E essa imagem é importante na perspectiva que estou trabalhando. Em diálogo com os autores de referência, em especial Maria Carolina, e em conjunto com os pesquisadores da linha de pesquisa Educação das Sensibilidades, História e Memória, investigo como tal imagem pode trazer possibilidades outras de produção de conhecimentos históricos escolares. Isso se daria pelo fato de ela romper com as práticas de produção de conhecimento nas quais a passagem do tempo é pensada em termos de causa e efeito, o que pode educar sensibilidades em relação ao tempo baseadas na ideia de que o tempo está dado, não nos pertencendo. Que trazem aquela sensação de incapacidade diante dos acontecimentos. Quanto a isso, escreve Walter Benjamin, no Apêndice 1 das Teses:

O historicismo se contenta em estabelecer um nexos causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um “agora” no qual se infiltram estilhaços do messiânico.(BENJAMIN, 1994. Pág. 232)

Podemos não estar diante de um momento revolucionário, tal como citado por Walter Benjamin em sua Tese XIV, mas o movimento realizado pela professora Maria Lúcia nada tem de vazio e homogêneo. Em momentos de sua rememoração ela mostrou renunciar a “desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário”. Ao contrário, efetuou um movimento de desmistificação do avanço tecnológico, ao sair de seu presente e buscar no passado algo que deixamos para trás, ou até, novas possibilidades de relacionamento com tal “avanço”. Para sua metáfora da ponte, a professora utilizou a questão da tecnologia, dos celulares, que hoje estão nas mãos dos alunos, até daqueles de uma pequena escola do interior. Pudemos rememorar

como era a vida sem ele, sendo possível perceber uma preocupação nos tons de nossas falas.

Esta temática da tecnologia é muito cara aos estudos sobre a modernidade. E a maneira como queremos discuti-la vai além do conhecimento tecnológico ou de tempo linear, de como as invenções ocorreram, como a tecnologia evolui. A produção de conhecimento histórico escolar que desejo trazer à tona é aquela que leva em conta as sensibilidades construídas a partir das relações estabelecidas no tempo e no espaço. Em sua mônada intitulada “Telefone”, Walter Benjamin (1995) nos inspira a pensar de forma mais ampla, trazendo à tona uma racionalidade que ultrapassa a instrumentalidade técnica:

...Não muitos dos que dele se utilizam sabem dos estragos que, outrora, seu aparecimento causou no seio das famílias. O barulho com que soava entre as duas e as quatro da tarde, quando um colega de classe ainda queria falar comigo, era um sinal de alarme que perturbava não só a sesta de meus pais, mas também a época da história universal, no curso da qual adormeceram. Divergências de opinião com postos telefônicos eram de rotina, sem falar nas ameaças e palavras tonitruantes proferidas por meu pai contra os serviços de reclamação. Suas verdadeiras orgias, porém, tinham a ver com a manivela, à qual se entregava durante minutos, até o esquecimento de si próprio. E sua mão era como um dervixe que sucumbe à voluptuosidade do próprio êxtase. Meu coração, porém, palpitava; eu ficava certo de que, em tais casos, uma sova ameaçava a funcionária como punição por sua morosidade. Naqueles dias o telefone pendia, contorcido e isolado, na parede entre o baú de roupa suja e o medidor de gás, num canto de corredor dos fundos, donde seus ruídos só faziam aumentar os sobressaltos nos lares de Berlim. Quando, depois do longo apalpar naquele tubo escuro, já quase a perder o domínio da consciência, chegava até ele para acabar com a balbúrdia, arrancando os dois auscultadores, que tinham o peso de halteres, e espremendo a cabeça entre eles, eu ficava impiedosamente entregue à voz que ali falava. Nada havia que abrandasse o poder sinistro com que me invadia. Impotente, eu sofria, pois me roubava a noção do tempo e do dever e de meus propósitos, e, igual ao médium, que segue a voz vinda de longe, que dele se apodera, eu me rendia à primeira proposta que me chegava através do telefone. (BENJAMIN, 1995, p.79-80)

Deixo ao leitor a deliciosa tarefa de encontrar nesse fragmento os sentimentos relacionados ao nascimento das relações entre as famílias berlinenses e o telefone, e de tentar relacionar nossa atual atitude com ele. Convido, também, a pensar qual é nosso relacionamento com esse aparelho hoje. O que sentimos quando toca nosso telefone? Que relações com o tempo ele nos suscita? Que relações entre as pessoas o uso deste aparelho tem estimulado? Tem gerado afastamentos e conflitos? Tem gerado aproximações?

Ao rememorar suas primeiras impressões acerca do uso do aparelho de telefonia, Benjamin nos estimula a pensar em uma produção de conhecimentos históricos mais próximos de nosso cotidiano. Além disso, esses conhecimentos trazem consigo a possibilidade da emergência de sentimentos e sensibilidades muitas vezes deixadas de lado quando se pensa em um estudo do passado, tais como os sentimentos e sensibilidades que apareceram em minha conversa com a professora Maria Lucia: preocupações de pessoas adultas em relação aos novos hábitos dos jovens alunos. A sala de aula pode também ser espaço para se debater sentimentos e sensibilidades. Afinal, uma produção de conhecimentos históricos que leve em conta as questões relacionadas ao cotidiano dos alunos pode fazer emergir uma racionalidade estética (MATOS, 1999), colaborando para que tenhamos pessoas mais capazes de se compreender como participantes de um grupo. Mais capazes de incorporar o outro em suas sensibilidades. Mais capazes de se deslocar frente às naturalizações.

O movimento de ensino e aprendizagem é dialético. Isto é, não adianta o educador desejar impor uma verdade à sua sala de aula. A professora que exigia que o ponto fosse decorado fracassou. As novas gerações irão formar sua própria visão dos acontecimentos, quer queiramos ou não:

Tarefa da infância: integrar o novo mundo ao espaço simbólico. A criança é capaz de fazer algo que o adulto não consegue: rememorar o novo. Para nós, as locomotivas já possuem um caráter simbólico, uma vez que as encontramos na infância. Nossas crianças, por sua vez, perceberão o caráter simbólico dos automóveis, dos quais nós vemos apenas o lado novo, elegante, moderno, atrevido. Não existe antítese mais rasa do que aquela que pensadores reacionários como Klages esforçam-se para estabelecer entre o espaço simbólico da natureza e a técnica. A cada formação verdadeiramente nova da natureza – e no fundo também a técnica é uma delas – correspondem novas imagens. Cada infância descobre estas novas imagens para incorporá-las ao patrimônio de imagens da humanidade. Métdoto. (BENJAMIN, 2006, p.435)

O que separa nossas experiências das experiências dos jovens alunos em relação às novas tecnologias? Que sensibilidades afloram em uma ou outra geração? Quais imagens as novas gerações estariam produzindo?

Como nós, educadores, podemos nos aproximar dessas construções de significados?

---

### **Inversão de valores**

**Marcia:** *E falando um pouco de Monte Alegre e das Mostardas. Você sentiu muita mudança de uns dez anos para cá?*

**Maria Lucia:** *Para melhor teve a parte da saúde, do transporte. A mudança que a gente tem visto é que vem muita gente de fora, muita gente estranha. O uso de drogas. Muita gente desocupada. Isto acaba preocupando. Inversão de valores, né? Há treze anos, quando eu entrei na rede, o professor era mais valorizado. Tanto financeiramente quanto... Hoje você não vê isso. Às vezes o pai defende o filho. Aqui não tem tanto este problema. Mas geralmente o professor está de escanteio. Isto que eu tenho observado. Famílias que não são muito bem estruturadas. Isto tem acontecido muito na escola.*

---

### **Moradores inocentes**

**Marcia:** *E sobre o relacionamento dos alunos com quem vem de fora?*

**Maria Lucia:** *Os alunos daqui são muito receptivos. Eu os admiro muito, porque eles não têm preconceito. Eles não olham de outra forma. Já estão preparados para aceitar. E a aceitação é muito tranquila.*

**Marcia:** *Eu percebi isto nos bairros também. Eu tenho conversado com trabalhadores rurais. Eles fazem amizade.*

**Maria Lucia:** *É muito tranquilo. Aí dá até medo, por conta da inocência da população daqui.*

---

As sensibilidades relatadas pela professora nos dois trechos acima são próprias do avanço da modernidade capitalista. Perceber-se desvalorizada como profissional, tanto economicamente como em sua autoridade como

professora. Sentir-se colocada de lado. Ter a percepção de que pessoas estranhas a cercam – pessoas que poderiam representar algum tipo de problema, causando medo. Medo por ela e pelas pessoas que, na inocência, não teriam como se defender de possíveis malfeitores. A percepção de que existem pessoas que não estariam se encaixando nos moldes da sociedade e que acabam por ficar desocupadas.

Pensando nessas sensibilidades expostas pela professora e no debate sobre a tecnologia desenvolvido, na relação com suas colocações, retorno à ideia de assumir a pequena localidade das Mostardas como uma mônada da modernidade tardia. Estamos todos com celulares nas mãos, conectados. Os equipamentos fazem parte de nosso dia a dia agora, tal qual em qualquer metrópole. Os sitiantes trocaram os cavalos pelas velozes motocicletas. Em contrapartida, percebemos que, mesmo numa localidade mais isolada, os problemas relacionados à modernidade tardia são também reproduzidos.

Estou entendendo a modernidade - e a “modernização” - como “projeto histórico... contraditório, inacabado, mal resolvido, produtor de ruínas” (GALZERANI, 2002, p.52) que não deu conta de trazer melhorias para a sociedade como um todo. Produzindo, ao contrário, “o esfacelamento do social, a dominação, a opressão” (*idem, ibidem*).

O século XIX não soube corresponder às novas possibilidades técnicas com uma nova ordem social. Assim se impuseram as mediações falaciosas entre o velho e o novo, que eram o termo de suas fantasmagorias. O mundo dominado por essas fantasmagorias é – com uma palavra – chave encontrada por Baudelaire – a modernidade. (BENJAMIM *apud* BOLLE, 2000, p.24)

O sentimento de isolamento relatado pela professora está ligado à noção de tempo que vigora na vida moderna. Uma das fantasmagorias da modernidade denunciada pelo filósofo Walter Benjamin é a nossa necessidade de pensar no futuro. Perdemos a referência do passado e nos esquecemos de viver o presente. Buscamos incansavelmente, de forma solitária, algo que ocorrerá no futuro. Porém, esse novo não só não representa nenhuma novidade, como também logo ficará obsoleto. É, portanto, um novo que já nasce como ruína.

Mas, como educadores, não devemos nos enredar em uma teia da qual não conseguimos nos livrar. É possível que encontremos brechas, mesmo vivendo na modernidade capitalista, para que consigamos construir novas relações. Podemos nos repensar cotidianamente.

Porém, essas brechas não são soluções prontas. Tal como acompanhamos na entrevista da professora Maria Lucia e veremos nas demais, o que estou chamando de brechas, muito inspirada na leitura que Maria Carolina fazia de Walter Benjamin, diz respeito às possibilidades existentes nas experiências vividas por sujeitos tomados em suas contradições, inacabamentos, tensões. São como pequenos raios de luz que escapam pelas frestas dos muros altos da modernidade tardia e que nos provocam a pensar em caminhos que podem ser construídos a partir de nosso presente.

---

### ***O aluno é a maior satisfação***

**Marcia:** *Para encerrar. O que te comove como educadora?*

**Maria Lucia:** *O que me comove? É tanta coisa! Acho que o prazer que se tem de ver o aluno tendo resultado. Ver a sementinha que você plantou aí, florescendo lá na frente. Quando você dá uma atividade, e vê que conseguiu alcançar seu objetivo. Aí você vê a importância de sua profissão. Isso não depende do salário, se o diretor ou o coordenador estão dando valor ou não. Para mim a maior satisfação é esta: o aluno. O resultado da sala de aula. Uma atividade, uma tarefa, o aluno sabendo a partir da forma que você explicou, não como algo decorado. Eu acho o máximo. Usando até as palavras que você...explicando mesmo. Se você pedir daqui a uma semana, ele ainda vai saber. Então eu acho que a maior satisfação para mim é esta.*

**Marcia:** *agradeço a entrevista e se você se lembrar de mais alguma coisa, a gente conversa de novo. Eu me lembro de que o primeiro dia que eu vim aqui foi na sua sala. E tudo o que você falou encaixou, sabe? O tipo de aula.*

**Maria Lucia:** *Você já pegou uma aula prática, não é?*

**Marcia:** *Falei: é isso mesmo!*

**Maria Lucia:** *É assim. Quem me conhece sabe que eu sou transparente assim. Se eu estiver num curso e não concordar, eu falo. Não sei se é por que eu sofri sendo uma aluna muito comportada, embora tenha tido aquele ato de rebeldia. Mas eu sempre fui muito comportada, tinha vergonha de me expressar, então eu comecei a melhorar isso na minha carreira de professora. Isto ajudou demais meu senso crítico, né?*

**Marcia:** *Legal. Obrigada, viu?*

---

A rememoração da professora Maria Lucia foi muito estimulante por me levar a pensar nas visões de história predominantes em nossa formação. Visões positivistas, historicistas. Visões que tomam professores e alunos como pessoas incapazes de produzir conhecimentos. E pior, que nos afastam daquilo que faz sentido para nós, para em seu lugar reproduzir pensamentos dominantes. Fixações no passado que produzem apagamentos, favorecendo poucos. Como educadores, corremos o risco de reproduzir essas visões. Por isso a necessidade de se afastar dessas visões e “escovar a história a contrapelo”, buscando significados outros.

A rememoração da professora Maria Lucia foi muito estimulante também por me fazer atentar a como as crianças recebem essa visão de história. Aquilo que não faz sentido é rejeitado. Por sua experiência de rejeição a essa visão positivista de história, a professora Maria Lucia consegue ouvir o descontentamento dos alunos. Partindo daquilo que gosta de fazer – as atividades práticas – ela se transforma em uma ponte para que seus alunos possam ter a experiência de perceber o passado a partir daquilo que lhes interessa. Realiza um “salto do tigre” em direção a um passado significativo, conseguindo desmitificar o aparelho celular, ajudando seus alunos a perceberem sua inserção num contexto histórico mais amplo e também em suas próprias vidas.

De modo que, na experiência narrada pela professora, percebemos a possibilidade de que a produção de conhecimentos históricos possa ser composta também por debates relacionados aos sentimentos e sensibilidades

que nos constituem e que são constituídos por nós. Que haja a possibilidade da emergência de racionalidades que incluam dimensões mais amplas de sermos humanos. E que nós, educadores, consigamos nos aproximar das novas gerações para, com elas, construir novas imagens, novos significados de ser e estar em nosso tempo e lugar.

Sou testemunha da dedicação da professora Maria Lucia. De seu gosto pela pesquisa. O movimento realizado pela professora, durante toda a sua lembrança, foi muito instigante para mim como pesquisadora. Reforça nossa aposta na narrativa de formação como capaz de nos deslocar, colaborando para que nos afirmemos como sujeitos de nossa produção de conhecimentos.

### **A professora Raquel e a interrupção do tempo<sup>38</sup>**

A Raquel foi a primeira professora que aceitou ser entrevistada, não sem antes expressar sua desconfiança acerca dos rumos da pesquisa. Também foi ela, juntamente com a professora Tayane, que aceitou que eu participasse de uma atividade que tinham proposto para a Semana Cultural da escola.

Estas professoras, Raquel e Tayane, são muito próximas. Estudaram juntas na faculdade, apesar de terem sido de turmas diferentes. Trabalham juntas, normalmente na mesma série e frequentam a mesma igreja, a Congregação Cristã no Brasil.

Posso dizer que é uma professora que é firme em suas escolhas. Em sua entrevista, esta característica é muito marcante. Isto também é visível em suas práticas em sala de aula e na relação com a pesquisadora.

Quando lemos sua entrevista e trajetória de formação em um encontro da linha de pesquisa Educação das Sensibilidades, História e Memória, lembramo-nos de um comentário de Walter Benjamin, em uma de suas conversas radiofônicas, acerca da experiência vivida pelo crítico musical

---

<sup>38</sup> Entrevista concedida em 29 de setembro de 2015.

Ludwig Rellstab – alguém que, segundo o autor, foi quem melhor soube escrever suas memórias de infância. O comentário é este: “Com ele aconteceu o mesmo que costuma acontecer conosco, quando ficamos mais velhos: as coisas que mais dão certo são aquelas que amávamos e planejávamos desde mais cedo”. (BENJAMIN, 2015, p.54). Convido o leitor a acompanhar a entrevista da professora e, se quiser, pensar em sua própria trajetória ao refletir sobre o comentário do autor berlinense.

---

### **Optei pela pedagogia**

**Raquel:** *Eu só quero ver o que você vai pôr depois.*

**Marcia:** *Então, eu vou pôr o que você deixar. Depois, vem até uma autorização e, se você disser que não quer que eu coloque nada, eu me viro. Já me virei tantas vezes... Seguindo o roteiro, basicamente, gostaria que me falasse de sua história de formação. Onde você estudou, onde morou.*

**Raquel:** *Nasci em Pinhalzinho, e vivia em um sítio, mas fui morar em São Paulo durante o início da escolarização. As três primeiras séries do Ensino Fundamental eu cursei em São Paulo. Daí, eu voltei para Pinhalzinho.*

**Marcia:** *Você é nascida em Pinhalzinho?*

**Raquel:** *Sou. Eu morava em um sítio e ia para a cidade estudar. Fiz o colegial em Pinhalzinho, técnico em turismo em Amparo e pedagogia na UNIFIA, também em Amparo.*

**Marcia:** *Você tinha me falado que seu pai não queria que você fosse professora.*

**Raquel:** *Não, não queria. Ele queria que eu tivesse outra profissão, mais rentável economicamente. Como eu gosto muito de viajar, e também de política e história, então Turismo tem a ver, né? Como não tinha certeza, eu fiz o técnico de turismo primeiro. Cheguei a trabalhar em agência de turismo. Mas queria ser professora. Fiz o técnico e já no estágio consegui um emprego numa agência de turismo. Mas, ahh! Faltava! Daí fui ser professora. Queria ser professora. Eu admirava muito os professores. E eu gosto do ambiente. Do que se conversa na escola. Não queria me desligar disso. Queria estudar história,*

*mas no ano em que prestei vestibular, não abriu turma de história em Amparo. Então optei por fazer Pedagogia.*

---

### **Uma infância com estímulo à leitura**

**Marcia:** *então você acha que, da sua formação, tem alguma coisa lá atrás que pode ter te estimulado a ser professora? O que você se lembra?*

**Raquel:** *Eu acho que quem me estimulou a ser professora foram primeiro minha mãe e meu pai que, mesmo sem estudo, deram muita importância a ele. Todo dia vinham ver meu caderno. Meus pais foram daqueles que não vibravam por eu aprender a cozinhar. Vibravam por que eu tirava um dez....*

**Marcia:** *E você foi boa aluna?*

**Raquel:** *Eu sempre fui chata. CDF mesmo. E eu tenho um tio, quatorze anos mais velho que eu. Ele é economista, ama ler. No período de tempo em que eu morava em São Paulo, ele me dava um livro, e no final de semana ele fazia pergunta sobre ele. Isto contribuiu muito com meu gosto pela leitura, pois foi quando eu estava na primeira, segunda e terceira séries. Ele me fazia ler a Bíblia e discutir sobre a importância do Cristianismo na nossa formação. Isto quando eu estava na terceira série. Estudei numa escola boa. Naquela época tinha um programa em que a professora nos acompanhava nos anos iniciais, então estudei três séries com a mesma professora. E ela era muito boa. Eu me lembro da segunda série, dos livros que ela dava para a gente. No começo do ano ela dava uma lista de livros, e os pais tinham que se virar. Era escola pública, mas tinha que dar um jeito. Então tínhamos o livro para o estudo de cada bimestre.*

---

A professora Raquel traz em sua narrativa de formação a participação da família em sua escolha de profissão. Quase podemos ver a cena dos pais que, contrariando os costumes machistas de nossa sociedade, vibravam com as notas boas da menina.

Traz também uma característica da localidade que é a falta de opção mais ampla para a escolha profissional. O isolamento da região resultava em escolhas profissionais que nem sempre eram as desejadas por seus habitantes. Ela foi obrigada a estudar Pedagogia, contrariando toda a sua trajetória anterior, que a levava aos estudos de história.

Ela rememora a atuação de uma professora da escola em que frequentou na cidade de São Paulo. Também o estímulo do tio economista que não a tratava, quando criança, como alguém incapaz de atingir leituras complexas, tais como a Bíblia. Desse modo, vemos que ela foi criada por pessoas que compreendiam que uma criança pode ser produtora de conhecimentos. E também se nota que a incentivavam a ler e a estudar.

A questão de se uma criança pequena deveria ser submetida a leituras complexas e ao conhecimento da história sempre me acompanhou. Era realmente difícil argumentar o porquê de meus alunos terem que ser submetidos, desde cedo, a conhecimentos realmente violentos, tais como a escravidão, as guerras, os massacres. E também de terem que refletir sobre tais acontecimentos. Ao ler o livro “A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin” e perceber as temáticas que o autor levava ao conhecimento das crianças, novamente essa questão passou a me acompanhar. Por que haveríamos de levar tamanhas desgraças ao conhecimento das crianças? No caso do filósofo, temáticas ligadas à bandidagem, a desastres naturais, a guerras, são frequentes em suas conversas radiofônicas. São assuntos capazes de provocar medo. Em uma nota do livro *Passagens*, encontrei a seguinte discussão:

Sobre a dietética dos livros de história. O contemporâneo que reconhece por meio deles há quanto tempo a miséria que se abate sobre ele vem sendo preparada – e mostrar-lhe isto deve ser o desejo caro ao historiador – adquire uma alta opinião a respeito de suas próprias forças. Uma história que assim o instrui não o entristece; ao contrário, ela lhe oferece armas. E tampouco ela provém da tristeza, ao contrário daquela que Flaubert tinha em mente quando escreveu a seguinte confissão: “Poucos suspeitarão o quanto foi preciso estar triste para empreender a ressurreição de Cartago”. A pura “curiosidade” nasce da tristeza, e a aprofunda. [N 15,3] (BENJAMIN, 2006, p.523)

Walter Benjamin alerta para a visão de história baseada na narrativa historicista e de como essa visão é incapaz de prover às pessoas os conhecimentos necessários para sua vida no presente. Ao contrário, o conhecimento histórico fixado no passado pode, com efeito, aprofundar as tristezas, o sentimento de incapacidade diante dos desafios de nossa vida.

Então, o historiador - ou o educador que trabalha com a produção de conhecimentos históricos - deve se posicionar em relação a essa questão: o conhecimento produzido em suas práticas docentes oferece armas para que, a partir dele, possamos reconhecer há quanto tempo a miséria, que se abate sobre nós, vem sendo preparada? O conhecimento produzido é fortalecedor para o sujeito?

Parece-me que a professora Raquel, por ter sido bem preparada em sua infância, entende que seus alunos também merecem essa chance. Essa preocupação, e como é elaborada, aparecem em nosso diálogo:

--

### **Criticidade**

**Marcia:** *E você acha que você leva para a sala de aula este seu gosto pela história?*

**Raquel:** *Levo o aluno a entender que o que vivenciamos hoje é resultado de um processo histórico e, que se não sabemos sobre esse processo, não adquirimos um aprendizado verdadeiro. A vida deles é um processo histórico e isso é o que eu tento ensinar para eles. Como é alfabetização, eu parto deles, do ambiente deles, então é a história da família, da escola, né? A escola como era antigamente e como é hoje em dia, as famílias antigas e atuais. Eu trabalho muito com a comparação, não sobre o que é certo ou errado, mas como o tempo muda tudo, assim eles vão percebendo os aspectos históricos. Eu tenho certeza de que a história tem tudo a ver com a criticidade. Então eu levo os alunos a pensarem sobre suas próprias conclusões, suas vontades, a construírem seus conhecimentos respeitando o que querem, sem se iludirem. Esse processo não é fácil, porque tenho que dar muita voz para o aluno e sei que nem todos os profissionais concordam com isso, mas acho importante ouvir o aluno, a história de vida*

*dele, deixá-lo falar, valorizar suas opiniões, deixar que se exponha historicamente. Como professora eu tenho que ouvir também.*

**Marcia:** *(risos) Porque depois você tem que ouvir também..*

**Raquel:** *Eu tenho que saber ouvir, ouvir meus alunos, meus colegas, assim posso mudar ou não, e assim melhorar. Mas eu incentivo isto, eu gosto, entendeu? Porque aí os alunos saberão lidar melhor com as coisas, com a vida.*

**Marcia:** *Então a história aparece na relação entre você e os alunos na sala de aula e, se aparecer alguma questão, você vai comparar o que é hoje com o que foi antigamente.*

**Raquel:** *Sim.*

---

A professora entende que a história, especialmente nos anos iniciais, é compreendida a partir da vida da própria criança. Estimula a comparação, pois a partir dessa experiência as crianças podem produzir conhecimentos históricos, estabelecer relações e dar continuidade às suas observações e comparações, seja em que lugar estiverem. A questão dos professores poderem fazer escolhas junto a seus alunos, para além de um currículo pré-formatado, também me acompanha. Ela é central no debate acerca das sensibilidades que muitas vezes reproduzimos na modernidade. Compõe os questionamentos que trago em meu memorial, e acredito ser importante desdobrá-la. Pois me incomoda pensar que um currículo pronto possa ser sobreposto às necessidades cotidianas das crianças e às singularidades das relações existentes em um determinado grupo.

Encontro nas leituras que Olgária Matos (1989) faz da obra da Escola de Frankfurt uma contundente leitura sobre como nossa sociedade é afeita às regulamentações, às hierarquizações e ao controle. E como esse controle pode afastar o sujeito de assumir responsabilidades e de querer construir relações mais inteiras:

A sociedade administrada produz uma massa acrítica e manipulável. Nela ocorre a extinção do sujeito cognoscente, do sujeito histórico, do sujeito responsável. Na sociedade da total administração, dá-se a “volatilização da culpa”: “A transferência da vida à administração não somente permite que alguém cometa todas as atrocidades possíveis sem se sentir responsável; mais ainda, quando um indivíduo particular precisa, nem que seja uma vez só, ser responsável, ela permite fornecer-lhe um álibi com boas razões e com plena honestidade (...). Quanto menos se pode determinar a responsabilidade, mais a dimensão da culpa reificada, incomensurável em relação a tudo o que é humano, aumenta de maneira aterradora”. (MATOS, 1989, p.15)

Nós, educadores (e as crianças) também somos afetados por essa sociedade administrada. Em nossas relações, no interior da escola, muito sofrimento pode ser gerado. Sabemos das questões graves que giram ao nosso redor, tais como a violência, os preconceitos, ou a pobreza que acomete uma parcela significativa dos estudantes. E, às vezes, pela impossibilidade de lidar com essas questões, um sentimento de culpa e de impotência nos acomete. Podemos desenvolver a sensação de deslocamento, de não pertencimento, em especial estando em uma instituição escolar, apesar de realizarmos, em nosso cotidiano, todas as determinações impostas por essa administração. Os controles e as ordens afastam facilmente o professor de sua responsabilidade de se unir aos estudantes para dialogar sobre as questões mais necessárias. Ele tem álibis às suas mãos: a culpa é da Diretoria de Ensino, a culpa é do currículo, do livro didático. Escondemo-nos atrás dessas determinações para fugir daquilo que nós e os estudantes realmente necessitamos. São sensibilidades próprias da modernidade tardia, agravadas quando o sujeito se encontra envolvido pelas tramas administrativas das instituições.

Não quero ser totalmente pessimista e nem cair em uma “gaiola de ferro” (GALZERANI, 2002, p.56) ao pensar na situação em que vivemos. Mesmo porque, ao assumir a perspectiva de produção de conhecimentos históricos tal como pensada por Maria Carolina, em seus estudos sobre Walter Benjamin, venho, junto ao meu grupo de pesquisa, refletindo sobre como a concepção benjaminiana de memória - articulada à noção de narrativa - permite-nos encontrar brechas nos estilhaçamentos das relações sociais e na diluição das percepções espaço-temporais, intensificadas em nossos tempos.

Apostamos que com a rememoração podemos recuperar o que tem sido arrancado de nós, ou seja, nossa inteireza humana, nossa capacidade de reconhecer nossas sensibilidades, nossas incompletudes, nossas singularidades. É uma retomada de nossa percepção de estar no tempo e de nossa capacidade de articulá-lo em suas diferentes formas. É uma ida ao passado numa busca atenciosa, pensando no presente, no que é necessário construir nesse presente momento.

Além disso, podemos reconhecer que não somos indivíduos isolados, pois nossa rememoração “só adquire sentido na articulação com uma memória coletiva.” (GALZERANI, 2004, p.295). É na relação com outros que nos constituímos, inclusive a partir dos conflitos:

...Destaco, particularmente, os elementos básicos desta construção primeira – ou seja, da memória, ou da rememoração -, tais como a relação do vivido, o comprometimento com o presente (diga-se, com as ações no presente), a abertura, também coletiva, para as dimensões sensíveis dos seres humanos focalizados, o reconhecimento dos atributos humanos involuntários, inconscientes, nela envolvidos; o desapossamento da concepção absoluta da verdade. (GALZERANI, 2004, p.297)

Se a professora Raquel permite uma abertura para que as crianças possam se expressar, ela consegue também, junto a elas, fazer esta busca atenciosa no passado a partir das questões de seu presente. Isso implica assumir, junto aos seus alunos e seus colegas de trabalho, um compromisso com o presente. Desta forma, o ensino pode ganhar um significado maior tanto para as professoras quanto para as crianças. Existe, portanto, uma pequena brecha para essa retomada significativa do passado, além da compreensão de como a temporalidade atua em nossas sensibilidades, colaborando para que essas brechas sejam encontradas.

Na sequência de nossa conversa, a professora Raquel me contou sobre uma pesquisa que, segundo ela, surgiu a partir de questionamentos levantados em sala de aula:

---

### **Partiu dos próprios alunos**

**Raquel:** *Em outro município em que lecionei, há um bairro rural no qual eu adorei dar aula. Lá eu tinha um grande número de crianças negras na sala, já que a maioria das pessoas deste bairro são pessoas negras. Um dia surgiu, na sala de aula, a dúvida sobre o porquê dessa particularidade racial, e decidimos pesquisar isso. Descobrimos que lá tinha uma fazenda, e que existiam escravos nela. E que a maioria dos escravos ficaram morando lá. Achei interessante isto, e foi uma questão que partiu deles mesmo, do ambiente deles.*

---

A disposição da professora em dar ouvidos aos questionamentos dos alunos levou a turma, e ela mesma, a fazer descobertas acerca do lugar em que vivem. O conhecimento que aqui se produziu não é algo alheio às demandas dos alunos ou da professora. Consiste, na verdade, em um conhecimento que pode ser capaz de articular a memória local à história tomada numa temporalidade mais longa. E isso não serve para fazer da memória local uma serva da história, dando-lhe suporte para comprovar teorias preestabelecidas, mas para reforçar a singularidade das memórias locais, numa relação com uma temporalidade tomada de maneira mais ampla. Isto é, dando abertura para visões plurais sobre os acontecimentos passados a partir de questões que emergem do presente, de forma a mobilizar os sujeitos envolvidos nesse processo.

O debate sobre história local colabora para a compreensão, na obra de Walter Benjamin, dessa percepção do tempo baseada na agorabilidade carregada de passado que, longe de negar uma historicidade mais alargada, consegue trazê-la de maneira mais significativa.

Estamos diante de uma experiência que supera a tendência de pensar o passado como se fosse algo a ser fixado em linhas do tempo ou em nossa memória, tal como encontramos em livros didáticos e mesmo nos meios de comunicação. Essa visão historicista de história tende a nos fazer percebê-la como algo já dado. Ressalta vitórias de pessoas consideradas heroicas e reproduz essa ideia, fazendo-nos imaginar que apenas esses seres especiais

podem realizar algo. Além disso, é uma visão que apaga da história os perdedores, aqueles que foram massacrados. É por isso que Walter Benjamin afirma que o historicismo traz um tempo vazio, e que é na verdade um amontoado de ruínas. Junto a essa concepção, o autor traz o questionamento da percepção de tempo própria da modernidade capitalista: uma percepção que decorre da crença de que um futuro certo nos aguarda.

A ideia de que cumprindo metas e alcançando melhores níveis de avaliação estaremos realizando uma boa educação colabora com essa visão. O que importa é que as crianças “estarão preparadas para o futuro”. O dia a dia é voltado para uma imagem de sonho, uma fantasmagoria, algo em que essas crianças se tornarão caso a isso se ajustem. Nossa ação fica assim voltada para um tempo que não é o agora. E tudo o que for “diferente” pode atrapalhar.

O que a professora encontrou nas perguntas de seus alunos da escola pertencente a uma comunidade negra foi um agora carregado de passado. A professora poderia ter-se omitido e se fechado às necessidades do local em que estava lecionando. Afinal, teria que cumprir o currículo e o livro didático! Seu álibi já estava garantido. Porém, ouviu as crianças e pôde trazer à tona uma memória que necessitava emergir.

A professora e os alunos atuaram, naquele presente carregado de passado, interrompendo o tempo homogêneo e vazio, possibilitando a percepção de se estar presente na história. E esse é um ato revolucionário, no sentido que permite a interrupção do tempo e a retomada da ação: “A ação liga-se à *interrupção*, mas a interrupção é portadora da tradição ou é o *Jetztzeit* carregado de passado” (MATOS, 1989, p.56). Sentirmo-nos presentes em nosso tempo e lugar, carregado de um passado significativo, representa retomarmos a responsabilidade de nossas ações:

O presente, nessa concepção benjaminiana, opera sobre a “história homogênea” de maneira constitutiva e diferenciadora, mediante cortes sincrônicos “monadológicos”, como se fora um modelo de tempo messiânico, contendo a história inteira da humanidade numa enorme abreviação. (...). De todo modo, o essencial é que a tese XIV exprime a *necessidade* de interrupção temporal, com a extração de um momento do passado, extração da “tranquilidade do passado”, momento este que é “necessariamente revolucionário”. (MATOS, 1989, p.55)

Não sabemos se a memória resultante do estudo que realizaram emergiu no solo dos vencedores, repetindo a mesma tragédia, já muitas vezes repetidas nos livros de história, com os negros muitas vezes figurando como mercadorias. Ou pode ser que essa memória tenha podido se libertar do recalque a que a história do negro escravizado foi destinada, para assim retornar libertada. Mas sabemos da atitude da professora em ouvir e permitir que outras histórias pudessem emergir, e reconhecemos que essa atitude é promotora de uma percepção de se estar em um agora cheio de passado. E uma possibilidade de Despertar.

---

### **Todo dia chegava aluno**

**Marcia:** *Já que você tocou na questão dos negros, que é uma coisa que eu estudo também, né? Aqui nas Mostardas a gente vê estas pessoas que não são oriundas daqui.*

**Raquel:** *Bastante.*

**Marcia:** *Tem negros nas Mostradas. Eu conheço. São daqui mesmo, de Serra Negra, nascidos na região do Circuito das Águas.*

**Raquel:** *Acho que mais por causa das fazendas que existiam aqui. Mas tem muita criança que veio do Norte, Nordeste. Do norte de Minas. Muita criança. Acho que por causa da Ypê, da Sheffa, não sei dizer. E vem para cá, que é um lugar não muito afastado destas empresas, entendeu? Mas eu acho que a condição de vida, o custo, é menor aqui. Hoje em dia não tem tanto, mas teve uma época que era demais, uns 5 anos atrás foi demais, todo mês chegava aluno. Do norte de Minas e da Bahia.*

**Marcia:** *Agora você achou que deu uma diminuída.*

**Raquel:** *Diminuiu.*

---

### **Tem que trabalhar a diferença**

**Marcia:** *E como é receber estes alunos? Tem alguma dificuldade?*

**Raquel:** *Tem. Estes alunos têm muita dificuldade. Primeiro, acho que pelos costumes e pelas palavras. Tem uma história engraçadinha: tem um aluno meu, que hoje deve estar no 7º ano, e quando ele chegou, ele falava assim para mim... Uma vez eu fiz uma brincadeira em que todos deveriam tirar o sapato. Tirar e colocar o sapato. O grupo que colocasse primeiro ganhava. No primeiro ano. Todo mundo tirou e ele não. Eu perguntei se ele não iria tirar o sapato e ele respondeu: “Vô não, professora. Tô de sapato, não. Tô de sandália”. [risos] Ele falava bastante da escola. Então a gente comparava bastante as escolas daqui e a de lá. As coisas que ele falava. Ele adorava falar. Ele achava que aqui era escola particular. Ele falava assim para mim: “Aqui parece escola particular. Escola de rico. Por que a gente só estuda, estuda. Lá nois jogava é futebol” [a professora imita o sotaque nordestino].*

**Marcia:** *Interessante...*

**Raquel:** *Tem que se trabalhar com a diferença, não tem o que se fazer. Tem que incluir. Mas é difícil para o professor, muito difícil. E o aprendizado deles é complicado. Aqui, para o aluno chegar ao primeiro ano, já teve que fazer a pré-escola. Tem a questão de coordenação motora, a medição do tempo, do núcleo familiar. E estes alunos que vinham, não tinham isso. Foi complicado.*

**Marcia:** *E como você se virava? Tem alguma saída, alguma solução que você encontrou para lidar com esta situação?*

**Raquel:** *O que eu fazia bastante era dar a palavra para ele. Trabalhar a oralidade, assim outras crianças passam a entender o processo histórico desse novo colega e a dar importância para tudo o que ele já viveu antes de chegar aqui. Assim ele tenta se sentir parte. Para depois ir puxando outros aprendizados. Mas o conhecimento, na maioria das vezes, é defasado. A maioria dos alunos que vinham, até repetiam o ano. Por que vinham em outubro, setembro. Não dava tempo. Mas hoje tem vários alunos que já estão no sétimo ano, foram em frente.*

---

As respostas da professora Raquel às minhas perguntas trazem informações importantes para entender o porquê da vinda de pessoas e famílias de regiões empobrecidas do país para esta região do Circuito das Águas paulista.

Também revela como estas mudanças afetam a vida dessas crianças. Mudar-se de estado e de escola no meio do ano letivo e ser, de pronto, retido. Submeter-se a uma cultura diferente, com hábitos, valores e brincadeiras diferentes, com linguagem diferente. Quais sensibilidades são construídas por uma criança a partir de experiências tão complexas? Seria a experiência do choque, na qual o sujeito se arma para defender-se de tudo e de todos? Seria um sentimento de perda? Uma sensação de deslocamento? Isolamento? E para as crianças que recebem estes colegas? Estranhamento, curiosidade?

A professora percebe o sofrimento e age de modo a tentar incluir aquele que se destaca da turma pelos hábitos e pela linguagem. Dá exemplo. Valoriza o diferente. *“Mas é difícil para o professor. Muito difícil”*. O aluno que vem de fora é defasado. Os outros alunos, aqueles que já estão sendo acompanhados pela escola desde a primeira infância, possuem conhecimentos que os tornam mais adaptados ao cotidiano e à cultura escolar. Conhecimentos estes que envolvem a educação do corpo da criança, algo para o qual ela aponta ao falar de coordenação motora; de sua percepção de tempo – “medição do tempo”; de sua percepção de sociedade – “a importância do núcleo familiar”.

Sua estratégia para ajudar os novos alunos é a de valorizar o que eles têm de “diferente”. Na sala de aula, a questão da linguagem é a que mais é ressaltada.

---

### **Adoro sotaque**

**Marcia:** *Existe algum estranhamento entre as crianças daqui e as novas?*

**Raquel:** *Não. Eles estão acostumados.*

**Marcia:** *São acostumados? De tanto que veio gente de fora?*

**Raquel:** *Os alunos daqui são acostumados com alunos de fora. De tantos que já vieram para cá. Não estranham. Eu não me lembro de nenhum fato importante. Eu adoro como eles falam, adoro sotaque, seja qual for. Eu valorizo. Falava assim: “ai que coisa linda, repete para a Prô.” Eu pedia para um aluninho falar a toda hora: “Tô com fome” [ela imita o sotaque nordestino]. Achava engraçadinho, e ele também achava no começo, mas depois ele me disse: “Eu me cansei”. Acho que os alunos viam o jeito que eu estava valorizando, que eu achava bonito. Acho que ajudava um pouco.*

**Marcia:** *Ajuda! Eu vivi situações muito diferentes. E é por isso que estou perguntando. Por exemplo, alunos que vinham do Rio de Janeiro não abriam a boca na sala de aula. Por que senão seriam “zoados”.*

**Raquel:** *Nossa!*

**Marcia:** *Então eu acho interessante o jeito como as crianças acolhem aqui. Tem um acolhimento.*

**Raquel:** *Aqui tem um acolhimento mesmo. Eu falo que as crianças daqui são diferentes. Elas são muito mais compreensivas ao lidar com o diferente. Pode até ter um casinho ou outro assim. Mas no geral, não tem grandes problemas.*

[interrupção]

---

Tomando como ponto de partida esta experiência vivida pela professora Raquel, mas também a observação de sua aula quanto as conversas informais, eu gostaria de refletir acerca das possibilidades de uma racionalidade estética – em oposição a uma racionalidade instrumental – na relação com a educação, com a formação de professores e com a produção de conhecimentos. Os relatos da professora de sua preocupação com os alunos migrantes, bem como suas atitudes de acolhimento, são próprios de alguém que tem uma visão de docência que ultrapassa as determinações da racionalidade técnica, que tantas vezes guia a profissão. Novamente

poderíamos imaginar uma professora que, por conta da ansiedade de cumprir suas metas e seus conteúdos, deixaria de lado o aluno com sotaque diferente, até obrigando-o a se enquadrar nas normas da sala de aula. Tal professora não precisaria saber sobre as escolas do nordeste, nem como lá as palavras são pronunciadas. Mas essa professora utiliza de conhecimentos muito complexos para chegar até essa criança. Ela sabe que os conhecimentos da criança considerada diferente devem também integrar a sala de aula. Isto é, tem consciência de que sua história não pode ser apagada.

Acompanhemos a professora Maria Carolina em suas considerações sobre a possibilidade da emergência da racionalidade estética nas relações e na produção de conhecimentos históricos educacionais. Notemos especialmente que não estamos falando de uma aula de história com conteúdos formatados, mas sim de experiências de produção de conhecimentos que se dão de maneira ampla e significativa, inseridas nas relações sociais:

Racionalidade mais comprometida com as experiências vividas dos sujeitos envolvidos – estudantes, futuros docentes das séries iniciais, e as crianças – visualizados como pessoas mais inteiras, portadoras de sentidos também mais ampliados. Pessoas que no ato da produção de seus saberes docentes, escolares, são estimulados a revisitar suas próprias experiências, sensibilidades e memórias, de modo a incluírem *o outro*, o diferente, também situado no tempo e no espaço. Pessoas estas que, apesar das suas incertezas, reconhecem e afirmam, no movimento de produção de conhecimentos, a ousadia de propor, acreditar, ressignificar, transformar, produzir na relação com.

Racionalidade tecida conjuntamente, sempre aberta às reconfigurações, propostas pelos múltiplos sujeitos, permitindo revisitar a inserção das pessoas na esfera pública, problematizando a tendência prevalecente de sobreposição da dimensão privada na coletiva, pública. Racionalidade, ainda, capaz de engendrar relações mais dinâmicas entre as diferentes pessoas – professor, alunos, outras figuras da cultura escolar e extraescolar -, nas práticas de produção de saberes, elaborando, criativamente, amálgamas entre os diferentes conhecimentos e questionando as práticas educativas hierarquizadoras, que tem prevalecido, muitas vezes, em nosso país. (GALZERANI, 2013a, p.143-144)

No espaço de uma escola, não somos todos iguais. E também não somos indivíduos isolados. Na diversidade, nosso desafio é nos abirmos para

o contato com o outro. Se estivermos focados, como educadores, em somente realizar as tarefas cotidianas, buscando alcançar metas e boas avaliações, acabamos por perder a chance de nos aprofundar nas questões que realmente importam. Não estou afirmando que devemos abandonar nossa mediação na aprendizagem de nossos alunos, mas sim querendo estimular uma reflexão acerca de como podemos, tal como nos diz Maria Carolina, ousar trazer experiências vividas para a nossa produção de conhecimentos, ressignificando nossas práticas a partir das mesmas. Como sujeitos da produção de conhecimentos, poderemos trazer sentidos outros.

A racionalidade estética é entendida aqui, então, não como uma falta de razão, mas como uma razão ampliada, que estimula os sujeitos a se perceberem inteiros em sua capacidade de se relacionar não apenas com todos os seus sentidos e sensibilidades, mas também com suas incompletudes, dificuldades e singularidades. São estas as percepções que uma racionalidade de tipo puramente técnico tende a apagar.

Fica então, o desafio para que eu, a professora Raquel e os possíveis leitores possamos exercitar, junto aos nossos alunos, esta maneira mais inteira de estar no mundo. Que saibamos trazer aos nossos cotidianos escolares as experiências vividas, podendo revisitá-las e transformá-las a partir do presente. E de assim nos abirmos para as experiências do *outro*, trazendo-o para constituir nossas sensibilidades. Desejando e construindo outros porvires. Tal como a professora Raquel, estar junto aos alunos de modo a permitir a elaboração de suas questões e anseios; de haver uma abertura para suas dúvidas e desejos. Ouvir as interrogações da turma. Vemos aí a possibilidade de questionamento das práticas hierarquizadoras na escola, a abertura ao *outro*, a ousadia de propor e acreditar, o produzir na relação com.

---

### **A história deles**

**Marcia:** *Tem mais alguma coisa sobre ensino de história? O que eles aprendem em história?*

**Raquel:** *É mais a história deles. Pois eu trabalho com os anos iniciais da alfabetização. Uma vez eu fiz um trabalho com as fotos de uma*

*aluna, retiradas do facebook, com a autorização da mãe do aluno. Fiz uma linha do tempo. Tinha foto desde que ela nasceu até hoje. Daí eu fiz a linha do tempo com as crianças. E na prova eu dei as figuras para os alunos e eles tinham que recortar e montar essa linha. Eu colocava as legendas, com a idade e as atividades que a criança estava realizando.*

**Marcia:** *E algum erro?*

**Raquel:** *Erraram, mas pouco. Erraram trocando uma figura por outra, mas nada de mais.*

**Marcia:** *Então você trabalha a questão da percepção do tempo a partir da vida deles.*

**Raquel:** *Também trabalho com diferentes tipos de família. Começando com a família deles, e depois trabalhando com os diferentes tipos de família através do tempo: a família indígena, a família dos escravos e as famílias mais ricas de antigamente. Então dá para eles perceberem diferentes costumes.*

---

Nas aulas que acompanhei na escola do Distrito das Mostardas, verifiquei uma insistência muito grande em trabalhar o calendário. Em todo início de aula as professoras recorriam ao calendário para explicar a passagem do tempo e combinar compromissos com a turma, temendo que um ou outro não os realizasse. Para mim ficou muito visível a necessidade de inserir os alunos em uma temporalidade marcada pelos dias da semana e do mês – tarefa possível só através de muita repetição.

Fiquei bastante incomodada com essa insistência. Percebia nela um apagamento de outras experiências com o tempo que essas crianças poderiam trazer de suas experiências, ou por viverem em zonas rurais, ou por terem vivido em outras regiões – ou simplesmente por serem crianças.

Segundo Siman (2005), as marcações cronológicas são necessárias, mas o tempo histórico sempre adquire significados diferentes dependendo das relações sociais na quais as pessoas estão inseridas. Isto é,

variando os momentos e os lugares, as pessoas vão perceber o tempo também de maneira diversa, mesmo que utilizem a mesma maneira de medi-lo:

O tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. As capacidades de ordenação, de sucessão, de duração, de simultaneidade e de quantificação do tempo necessárias para lidar com a temporalidade histórica não são suficientes para o seu alcance. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. (SIMAN, 2005, p.111)

Desejar uma uniformidade da percepção do tempo revela essa necessidade de homogeneização própria da racionalidade técnica, que tende a predominar em nossas relações e que acaba por ser levada para a sala de aula desde os primeiros anos da escolarização.

Por outro lado, a atividade escolar narrada pela professora Raquel apresenta um olhar diverso sobre a questão, posto que insere a criança numa percepção temporal menos utilitarista. A professora coloca fotos de um aluno em uma linha do tempo e orienta os alunos para que eles repitam o exercício, estimulando as “capacidades de ordenação, de sucessão, de duração, de simultaneidade e de quantificação”. Poderíamos argumentar, a princípio, que a professora está realizando uma atividade de maneira mecânica, na qual os alunos não têm como se colocar. Porém, a professora não parece estar focada em avaliar se o aluno acertou ou não o exercício, o que é visível em sua resposta à minha pergunta sobre se os alunos teriam errado a atividade. Isto leva a entender que a professora não percebe a produção de conhecimentos históricos como algo mecânico e que deve simplesmente ser reproduzido pelas crianças. Ela acredita na capacidade das crianças em produzir conhecimentos históricos.

Ao buscar, na rede social “Facebook”, com a autorização da mãe, as fotos que revelariam a passagem do tempo na vida do aluno, a professora Raquel estabeleceu uma mediação entre as práticas culturais da família e a produção de conhecimento histórico. Desse modo, ela permitiu que se desse um diálogo entre a cultura escolar e a cultura mais ampla, representada pelas fotos que a mãe de um aluno postava na rede social. Para as crianças, estas fotos devem fazer mais sentido do que alguma imagem contida em livros

didáticos ou apostilas, já que não são alheias às suas próprias vidas. Elas puderam assim entender algo da ideia de temporalidade a partir de suas próprias experiências, com a professora sabendo valorizar essas experiências locais, e estimulando uma produção de conhecimentos inédita a partir da mediação de um grupo familiar da comunidade.

Galzerani (2013a), em diálogo com Siman (2005), dá-nos pistas de como podemos avançar na questão da produção de conhecimentos históricos escolares para as primeiras séries. As duas estudiosas compartilham da certeza de que crianças nos primeiros anos de vida devem ser estimuladas a desenvolver seus próprios raciocínios a partir da historicidade e da espacialidade. E, fazendo uso dos estudos de Vygotsky (1995), apontam para a necessidade de que o professor seja o mediador dessa aprendizagem:

Ainda na relação com as reflexões educacionais, tecidas até então nesta disciplina, os discentes têm a oportunidade de se posicionar face à potencialidade da introdução das crianças ao raciocínio histórico e geográfico, a partir das experiências e reflexões sobre o *tempo e espaço vividos por elas*, proporcionando-lhes *percepções* – próprias, singulares – relativas à historicidade, imbricada à espacialidade, de sua própria vida, inclusive segundo graus crescentes de complexidade (SIMAN,2005,p.116). Introdução esta que implica em operações cognitivas e afetivas de natureza diversa, desde o rigor analítico no tratamento das fontes, com base em hipóteses conceituais, a capacidade de compreender as permanências e rupturas (entre o presente, passado e futuro), a capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social, incluindo o espaço, em contextos sociais diversos, a ampliação da sua dimensão de ser (como ser racional e sensível), a inclusão do *outro* em suas sensibilidades, a percepção de sua identidade social, bem como intuições e sensibilidades outras, plurais. (GALZERANI, 2013a, p.141)

Maria Carolina elenca as dimensões contidas neste aprendizado, indo muito além de algo a ser repetido pelo aluno em uma avaliação, ou da tentativa de disciplinar sua percepção de tempo. Através da mediação da professora e da comunidade escolar tomada de forma mais ampla, o aluno pode experimentar, de forma crescente, aprendizados conceituais na relação com suas sensibilidades e suas relações com o local em que vive. Desse modo, ele poderá, na sua inteireza de ser racional e sensível, ampliar sua capacidade de relacionar o lugar em que vive com outros tempos e espaços,

além de aprofundar sua compreensão com relação aos “outros”. Uma pluralidade de sensibilidades e de percepções em relação ao tempo e espaço pode assim ser produzida.

Para isso é necessário entender que a visão de criança a que Maria Carolina trabalha é diferente daquele ser da “não-linguagem” e da “não-razão” (GALZERANI, 2002) que habita fortemente nossas sensibilidades. Por conta da ideia de que o ser humano é passível de modelagem em seus anos iniciais de vida, as crianças passaram a ser submetidas a processos de ensino e aprendizagem que desejam ora adestrá-las e moralizá-las, tal como na concepção metafísica ocidental, via Santo Agostinho. Ou a serem vistas como seres que podem, especialmente em ambientes afastados da sociedade, desenvolver suas “potencialidades naturais”, a partir da concepção romântica de alguém como Rousseau.

A autora explica como, em “Infância Berlinense”, Walter Benjamin combate essas visões idealizadas ao recordar sua própria infância, recuperando, a partir de suas próprias experiências, vislumbres da criança ativamente inseridas na sociedade. Isto é, uma criança fazendo o exercício de suas capacidades criativas, com a possibilidade e mesmo facilidade de se expressar sem que com isso se afaste das coisas que a cercam. Criança que, ao mesmo tempo, constitui e é constituída pelo mundo em que vive.

Eloíza Gurgel Pires (2014) também nos traz esse olhar de Walter Benjamin sobre as crianças. Comenta como o autor se coloca contra os princípios utilitaristas da economia liberal-burguesa, que acarreta a sensação de sermos partidos ao meio. Ela apresenta, em contraponto, a visão do autor: para ele, as crianças são produtoras de cultura, mas, por conta da institucionalização do saber, acabam tendo tolhidas as suas capacidades criativas:

A filosofia da razão ilustrada pretendia fazer da criança um ser supremamente piedoso, bom e sociável. Essa concepção de educação limitou as possibilidades dos processos formativos e de aprendizagem. Ao buscar uma experiência total e concreta do conhecimento, Benjamin critica a institucionalização do saber. O filósofo alemão encontra nos artistas e nas crianças um outro entendimento do mundo. Ele se opõe aos padrões psicológicos, referindo-se à figura da criança como uma pessoa inserida na história e em uma cultura, da qual é também criadora. (PIRES, 2014, p.826)

A preocupação da professora Raquel em trazer a diversidade para a sala de aula, de chamar a atenção para as diferenças e, também, em valorizar a experiência e a cultura local, apesar das contradições e reproduções que lhe são inerentes, a leva à construção de boas práticas para que as crianças possam formar suas próprias percepções de tempo e de lugar. O espaço e o tempo para que a criança seja simplesmente criança é, para o olhar tanto do filósofo alemão quanto de suas estudiosas, o caminho mais adequado para que elas possam ser livres para criar seu próprio mundo. E, talvez, para nos ajudar a recriar o nosso. Isso porque a criança, para Walter Benjamin, é capaz de ultrapassar o tempo da repetição, do sempre novo – que é um novo sempre igual –, responsável pela nossa imobilidade, por nossa incapacidade de atuar como protagonistas no mundo:

A criança ultrapassa o limiar da pura repetição. Sua situação difere da do jogador que está condenado, depois de cada lance, a recomeçar o mesmo. A criança tem a faculdade do desejo. O jogador ao contrário está desprovido da faculdade do desejo porque habita um universo sem passado. O verdadeiro desejo surge na infância mais remota. (MATOS, 1989, p.85)

Visão estimulante para que nós, adultos, possamos também nos deslocar. Qual seria nosso desejo de criança? E o da professora Raquel? Poderíamos ainda nos arriscar a sonhar, a desejar, tal qual as crianças, e experimentar essa racionalidade outra, que permite que nos reconheçamos como seres mais inteiros?

---

### **Mudanças**

**Marcia:** *E aqui nas Mostardas? A gente está falando de tempo, de tempo passando. Você está aqui trabalhando já há alguns anos, né?*

**Raquel:** *Já. Já há 8 anos.*

**Marcia:** *Mas já conhecia aqui antes ou não?*

**Raquel:** *Já conhecia. Eu tinha uma tia que morava aqui. E é engraçado, eu passava por aqui e tinha uma boa impressão desta escola.*

*Dizem que, quando você pensa muito em alguma coisa, ela acontece. Engraçado, né? Com a primeira escola em que dei aula, que era em um sítio, aconteceu a mesma coisa. Eu cresci passando na frente dela, e no fim acabei dando aula lá.*

**Marcia:** *Mas, neste tempo aqui, o que você acha que mudou aqui nas Mostardas?*

**Raquel:** *Nas Mostardas não teve muita mudança. Teve gente que veio de fora, mas isso não mudou nada. É claro, como tem muita gente de fora, tem muita gente que você não conhece. Mas isso é tranquilo. O que teve de mudança no distrito, eu acho que foi a questão das drogas, que aumentou. As pessoas falam disso por aí, sabe? Então os alunos sempre têm algum primo, algum tio ou até o próprio pai envolvido com droga. Eles conhecem muito mais. Mas isso é uma mudança que aconteceu em todo lugar. Antes já existia, mas não era que todo mundo conhecia alguém. Já em Pinhalzinho, mudou bastante. Cresceu. A gente conhecia todo mundo na rua, assalto era de calcinha no varal, galinha do terreiro. Hoje em dia já é outro patamar. Assassinato é dois por ano, numa cidade de 15 mil habitantes. Bastante violência por causa das drogas, lá. Bastante “assaltinho”, como das casas, de carro, estas coisas. Antes você deixava a casa aberta, o vidro do carro aberto, mas hoje em dia tem que pensar nisto.*

---

Retomo a ideia do início dessa análise. A professora Raquel, que sempre desejou lecionar nas escolas que conheceu na infância, tem seu desejo realizado, fazendo-o da melhor maneira possível. Ela percebe que, nos lugares em que vive e trabalha, as relações estão ficando mais complicadas devido ao aumento de violência relacionado ao tráfico e ao consumo de drogas.

Porém, ela não associa estes problemas com a vinda dos migrantes. O que a migração traz de diferente aos distritos é o fato de as pessoas não conhecerem mais todos os que estão à sua volta. Existe, pois, a sensação de

estranhamento, de não saber mais quem é seu vizinho, mas o que realmente ocasiona algo de negativo é o tráfico e o consumo de drogas.

Quando a professora descreve o que ocorreu com o lugar em que vive, em Pinhalzinho, entendemos por que ela considera que não houve mudanças nas Mostardas. Isto é, que nesse distrito nada mudou em termos de abertura de estradas e aumento de construções, diferente do que ocorreu em Pinhalzinho.

Pinhalzinho também compõe o que se convencionou chamar Circuito Das Águas Paulista. Tomada de chácaras de veraneio, a cidade tornou-se um lugar para ser desfrutado aos finais de semana. Uma cidade a ser consumida até seu esgotamento físico.

Galzerani (2002) colabora na compreensão dessas mudanças apontadas pela professora, inseridas na questão da modernidade capitalista. De acordo com o Benjamin, na leitura da autora, a modernidade capitalista não deve ser entendida apenas em sua dimensão econômica. Sua dimensão cultural deve ser levada em conta como um movimento dialético, de maneira a entender que a cultura é instituinte e instituída pelas relações sociais. Nesse movimento, sensibilidades próprias da modernidade são construídas, posto que a história também as compõe. Elas são, portanto, passíveis de ser transformadas:

Walter Benjamin, pois, é um grande crítico de sociedade filistéia, aproximando-se, neste sentido, do próprio Nietzsche. Questiona ferrenhamente visões e sensibilidades modernas da sociedade capitalista, fundadas no consumo, na dimensão do ter, não do ser. Uma sociedade onde não existe a comunicação, o intercâmbio entre pessoas inteiras. Uma sociedade, onde segundo o próprio autor, predominam “vivências”, e não “experiências vividas”. (GALZERANI, 2002, p.53-54)

As sensibilidades caracterizadas pela professora são próprias de uma construção social que privilegia o consumo e transforma tudo em mercadoria: os espaços, as sensações, o próprio ser humano. Sensação de perigo constante, pois alguém pode querer o que é seu. Necessidade de fuga da realidade a partir das drogas ou de conseguir dinheiro fácil a partir da venda

delas. Na catástrofe moderna resta pouco espaço para a atuação de heróis. Mas, mesmo assim, pequenas brechas podem ser construídas.

---

### **Saudades**

**Marcia:** *Tem saudade de alguma daqui, ou de Pinhalzinho?*

**Raquel:** *Tenho saudade, sim. Tenho saudade das árvores das ruas, dos terrenos baldios, sem construção, sabe? Eu e meus primos brincávamos até tarde da noite na rua, nas árvores, nos terrenos.*

**Marcia:** *Derrubaram as árvores?*

**Raquel:** *Derrubaram. A maioria.*

**Marcia:** *Nossa!!!*

**Raquel:** *Para fazer as ruas e as casas. Derrubaram a maioria. Derrubaram as árvores para fazer as ruas, e não existem mais aqueles terrenos, aquelas árvores que a gente brincava de perdidos na floresta. Sinto saudades disso.*

**Marcia:** *Tem alguma sugestão no que diz respeito ao ensino de história?*

**Raquel:** *Eu tenho. Eu vejo que, no ensino fundamental, não se dá valor a história e geografia. Eu acho que a matéria precisava de uma maior valorização. Mas, ao mesmo tempo, percebo que é necessário muito mais tempo para a alfabetização. Eu acho que deveria se dar mais valor a história e geografia, mas fazendo algo mais multidisciplinar, mudando provas e o calendário para esta mudança ser possível.*

[interrupção]

**Raquel:** *Eu acho que tem que ser feito alguma coisa neste sentido de os conteúdos serem trabalhados juntos. Quando eu dou aula para o primeiro e o segundo anos, é bem complicado. Porque, querendo ou não, as matérias são bem divididas. Preciso seguir uma política de conteúdo. Então eu acho que o ensino de história e geografia tem que ser mais valorizado, mas eu*

*entendo que eu não posso deixar português e matemática fora disto. Seria melhor se tivesse um jeito de entrelaçar estas matérias.*

**Marcia:** *Falta uma interdisciplinaridade.*

**Raquel:** *É por que o que falta hoje em dia, com estas crianças, adolescentes e até adultos que não entendem de política, que não querem nem saber o que acontece no país, que só olham para o seu umbigo, é isso. Está faltando um pouco destas matérias.*

**Marcia:** *Você tem esta percepção? Que está faltando um pouquinho.*

**Raquel:** *Tenho. E não está faltando um pouquinho. Está faltando é muito. Até eu não tive muito disto na escola. Foi minha família que me estimulou a ser mais crítica.*

---

Que lindas memórias de infância nos traz a professora! Memórias de uma infância cheia de liberdade, companheirismo e fantasia. Porém, a sensação de perda também é grande. Há a percepção de que o lugar em que se vive se transformou de maneira a não ser possível reconhecê-lo mais. A professora Raquel poderia, a partir do que ela rememorou, estar vivendo uma experiência de choque. Afinal, ela perdeu as referências de sua infância e vive em meio a pessoas que já se acostumaram com a violência. Tem que administrar seu tempo para trabalhar em duas cidades diferentes, para assim poder pagar suas contas. Galzerani (2002), explanando sobre como Walter Benjamin entendia as sensibilidades modernas, explica que este autor:

Demonstra, ainda, que, sobretudo nas grandes cidades industriais, o desafio da sobrevivência humana é tão grande, que a experiência do choque (conceito construído nas pegadas do pensador alemão, George Simmel), instala-se fortemente nas relações estabelecidas com este universo. O homem moderno tem que estar em alerta, tem que ter um olhar armado, tem que captar rapidamente as ocorrências que se dão à sua frente. E isto em detrimento da sua capacidade de memória, da percepção de sentidos, de si mesmo e do outro, numa trajetória que não dificilmente consegue encadear o presente, o passado e o futuro. (GALZERANI, 2002, p.54-55)

Porém, a professora Raquel não entrou nesta “gaiola de ferro”. Ela entende o quanto as pessoas estão isoladas, focadas em si mesmas, incapazes de ter uma percepção mais ampla dos acontecimentos. Também tem a percepção de que as pessoas, para sobreviver, estão recorrendo a meios que colocam suas vidas e a dos outros em perigo. Ou então, que estão derrubando árvores para possibilitar o aumento populacional, destruindo as referências espaciais, desprezando a relação emotiva que as pessoas têm com seus lugares. Percebe que todos, agora, têm que tomar mais cuidado.

Mas entende também que há a necessidade de uma produção de conhecimentos históricos capaz de superar o individualismo, que tanto dificulta nossa capacidade de nos relacionarmos com os outros e com os lugares em que vivemos. Que ultrapasse a lógica da compartimentalização e da hierarquização dos saberes e possibilite que os sujeitos possam estabelecer relações entre suas experiências e os conhecimentos próprios da escolarização.

E ela mesma é sujeito de sua própria história. Mesmo imersa em uma cultura em que a TV e as redes sociais tentam impor uma única via de ser e estar no tempo e espaço, ela encontra, em seu dia a dia de trabalho, na educação, pequenas brechas para a construção de outro porvir. Pequenos espaços para que seus desejos de infância possam ser resgatados. Seria essa a pequena força messiânica a que Walter Benjamin se referia?

---

### **Eu quero fazer alguma coisa**

**Marcia:** *E o que mais te encanta na educação?*

**Raquel:** *O que me encanta na educação é poder fazer a diferença para alguém. Quando eu era criança e via na televisão estes projetos que iam à favela, como o Criança Esperança, que tem aqueles comerciais. Eu achava lindo. E pensava: “Quando eu crescer, vou querer fazer alguma coisa que seja para mudar a vida de alguém”. Porque é assim: não é todo mundo que vai ser notório na vida. Eu tinha esta percepção: não vou ser famosa, não vou conseguir mudar. Então, se eu tiver uma profissão que me possibilite mudar a vida de alguns, já vai ter valido a pena, você entende? Então, é nisso que a educação me encanta. Daqui a alguns anos, quando meus alunos estiverem na*

*faculdade, vão se lembrar de alguma coisa que eu ensinei. Querendo ou não, eu posso mudar a vida deles por causa de um pensamento.*

**Marcia:** *Vou deixar gravado aqui. Quando eu entrei em sala de aula eu me encantei com você. É muito animador ver uma nova geração tão envolvida com a educação.*

---

A aproximação com as lembranças da professora Raquel nos permite perceber o quanto, em uma formação de professores, são presentes as experiências vividas por esses sujeitos desde sua infância, já nos primeiros anos de escolaridade e no convívio familiar. Essas experiências são marcantes para suas escolhas profissionais e suas práticas educacionais. A questão da criticidade por ela comentada é reveladora dessa correspondência.

A professora vive, tal como nós, em meio às contradições da modernidade tardia, e sua fala revela isso. Várias questões envolvidas são explicitadas quando ela pontua a necessidade de se adequar ao sistema escolar, tendo que ouvir seus colegas de trabalho, ou então quando narra sua experiência na cidade. Vive em uma sociedade que impõe uma administração que tendencialmente retira dos sujeitos a capacidade de sentirem-se pertencentes ao seu tempo e lugar, potencializando sentimentos de impotência e fracasso, e que valoriza o consumo em detrimento do humano. Vivendo a correria do dia a dia, a professora poderia estar vivendo a experiência do choque: fechar-se em si mesma e ficar o tempo todo em alerta. Mas não é isso o que acontece. A professora consegue ter um posicionamento no tempo que a ajuda a perceber as relações em que está inserida. Ela se afasta do comportamento próprio de quem quer apenas cumprir prazos e metas, aproximando-se do que chamamos de racionalidade estética (MATOS, 1999).

Eu e meus colegas, pesquisadores da linha de pesquisa Educação das Sensibilidades, História e Memória, apoiados nos estudos de Maria Carolina, apostamos na ideia de que podemos estar no mundo levando em conta quem está a nossa volta, ousando trazer experiências outras para a produção de conhecimentos educacionais. Que é possível superar os

automatismos próprios da modernidade capitalista e assumirmo-nos como sujeitos inteiros, com nossas dimensões conscientes e inconscientes, e também com nossas incompletudes. Trata-se de uma atitude que pode nos ajudar na aproximação com outros sujeitos e possibilitar a superação das dificuldades em nos relacionar e comunicar experiências. E, nessa aproximação, recriar nossa maneira de produzir conhecimento, tanto na escola quanto na universidade.

Indo além dos conhecimentos técnicos de sua profissão, a professora consegue fazer movimentos nesse sentido. Consegue ouvir os desejos de seus pequenos alunos. Também consegue perceber os “diferentes” e agir em favor deles, fazendo a mediação entre essas crianças e sua própria cultura. Colocar-se no tempo de maneira significativa é romper com as visões dominantes que nos imobilizam; visões que reproduzimos cotidianamente quase sem perceber. A professora Raquel interrompe o tempo quando se relaciona de maneira atenciosa com seus alunos e muda seu fazer diário a favor deles. Junto aos alunos, descobre-se em um presente cheio de passado, vivendo uma experiência do Despertar. Rememora seu passado e recolhe dele sonhos e desejos infantis que a mobilizam no presente. São pequenas brechas que podem nos inspirar, enquanto educadores, a também buscarmos nossos sonhos e desejos de criança esquecidos. Irmos ao encontro das crianças para juntos construir um espaço e um tempo onde a nós e a elas seja permitido sonhar e desejar.

### **A professora Eliana e o palco das memórias<sup>39</sup>**

Minha conversa com a professora Eliana foi realizada durante uma aula vaga. Optamos por ir até à biblioteca, que é localizada na área da escola em que funciona o Ensino Infantil.

Percebo, lendo a transcrição, que fiz um desvio durante a conversa, não permitindo que ela fizesse uma rememoração de sua formação de maneira mais livre. Isto ocorreu devido às minhas questões relacionadas às escolas

---

<sup>39</sup> Entrevista realizada em 30 de setembro de 2015.

rurais. Havia recebido informações de conhecidos de outras cidades, tais quais as cidades de Socorro (SP) e Carangola (MG), cujas escolas rurais foram extintas, obrigando os alunos das regiões mais afastadas a terem que se locomover diariamente para as regiões mais centrais.

Também estava incomodada em perceber que, em várias famílias de sítiantes que conhecia, os meninos não davam continuidade aos estudos, optando por trabalhar desde cedo. Comecei a associar esse fato à falta de uma escola mais apropriada aos moradores da área rural. A conversa com a professora me ajudou a perceber a vida no campo de uma maneira diferente, deixando claro que eu estava antes generalizando as experiências.

---

#### **A quarta geração no mesmo bairro**

**Marcia:** *Para começar, eu queria ouvir um pouquinho sobre sua história de formação.*

**Eliana:** *Eu morei em um bairro próximo daqui, que fica a uns 6 km. Não fiz pré-escola. Estudei até o 4º ano nesta escola rural. Lá havia apenas um professor em uma sala multisseriada. E depois fui para a cidade, no colégio Clodovel Barbosa.*

**Marcia:** *Lá no centro de Monte Alegre. Esta escola multisseriada era em que bairro?*

**Eliana:** *Era no bairro do Ribeirão dos Limas. Meus avós são deste bairro, meu pai também. Fui criada lá e agora estou criando meus filhos. Já é a quarta geração no bairro e eles também estudaram nessa mesma escola.*

**Marcia:** *Vou aproveitar porque eu estou tentando estudar esse tipo de escola também. Esta escola tinha alguma característica rural ou ela era rural simplesmente por estar no meio rural?*

**Eliana:** *Simplesmente por estar na área rural. A escola não tinha nada de diferenciado. Não havia atividades diferentes ou extracurriculares.*

**Marcia:** *Mais por estar localizada lá, e era multisseriada porque tinha poucos alunos.*

**Eliana:** *Exatamente. Fiz do 5º ao 8º ano na escola de Monte Alegre, e daí fiz o magistério em Amparo. Depois fiz um ano do curso de Ciências Contábeis, mas não gostei. E em seguida fiz Pedagogia. Trabalhei 16 anos na escola de meu próprio bairro. Só saí de lá este ano.*

---

### **Um rural valorizado**

**Marcia:** *E quando você deu aula nesta escola, também era multisseriada?*

**Eliana:** *Não. Só foi multisseriada no ano passado, porque diminuiu muito o número de alunos. Nos demais anos havia uma sala para cada série.*

**Marcia:** *E também o currículo que seguia era exatamente o mesmo da rede. Nenhum diferencial por ser rural.*

**Eliana:** *Nos anos passado e retrasado, recebemos um material diferenciado chamado Buriti, voltado para o meio rural. Só que, na verdade, não tinha nada voltado para o rural, ou alguma formação específica... O conteúdo era simplesmente reduzido. Mais compactado e mais enxuto. Difícil de se interpretar. Nas outras escolas havia um livro por disciplina, enquanto lá havia apenas um livro, o que acabou dando uma compactada nos conteúdos.*

**Marcia:** *Não acredito!*

**Eliana:** *É verdade. Em muitos momentos nos colocamos contra aquilo.*

**Marcia:** *Nada do tipo: nós somos do sítio e vamos falar do sítio! Nada disso.*

**Eliana:** *Era chamado de Projeto Campo. Ele vinha do governo, de acordo com a classificação da escola.*

**Marcia:** *Por que lá é classificado como escola rural, mesmo. Mas aqui não. Apesar de muitos alunos virem do sítio.*

**Eliana:** *Aqui do centro de Mostardas são poucos os alunos. A maior parte é da área rural.*

**Marcia:** *E você sente que os que vêm do sítio têm alguma dificuldade? Como que é a questão de eles saírem de lá e virem para cá?*

**Eliana:** *Nós temos alunos com dificuldade tanto entre os que se consideram da área urbana quanto da rural. E existe o rótulo de que muitos que vem do meio rural têm dificuldade porque não têm informação, mas hoje não é bem assim.*

**Marcia:** *E nem pelo fato de saírem daqui e trabalharem para ajudar no sítio.*

**Eliana:** *Nessa idade não. São poucos os que acabam trabalhando para sustentar a família. São poucos. Considero que isso acabaria causando um prejuízo aos estudos. Na verdade, considero que quase não existe, porque os pais incentivam demais, os pais da área rural incentivam muito os estudos. Então, a criança não deixa de vir para a escola para trabalhar. Quando eles ajudam os pais é uma forma de aprender, uma forma de investir numa carreira nessa área rural que hoje é tão valorizada.*

---

Em nossa conversa, a professora me fez perceber um meio rural diverso e contraditório, imerso na modernidade tardia. Trata-se de um meio rural também composto por pessoas que buscam melhorias em suas vidas. E por pessoas que valorizam os estudos, que respeitam o tempo de estudos das crianças e que participam da vida escolar de seus filhos. Minhas concepções iniciais, de um meio rural isolado, cuja juventude estaria abandonando os estudos, mostraram-se generalizantes e românticas. A partir da informação da professora sobre o material didático, fico imaginando que o poder público pode, também, ter uma concepção errônea do que é o mundo rural e de quais seriam suas verdadeiras necessidades. Como podem imaginar que, por viverem no campo, as crianças poderiam ter seu material didático reduzido?

Também foi possível localizá-la como moradora de uma área rural tradicional da cidade, cujos moradores são descendentes dos imigrantes europeus que vieram para a região devido à necessidade de mão de obra para a cafeicultura.

---

**Fazendo história**

**Marcia:** *E em relação à história. Você se lembra de ter estudado história? Gostava ou não gostava?*

**Eliana:** *Era pouca coisa que se aprendia de história. A professora comentava sobre a cidade, o município, as datas comemorativas. E é impressionante o quanto eu memorizei. Por exemplo, sobre a época de 9 de julho, da Revolução Constitucionalista. Mas ela só passava algum texto na lousa, nós tínhamos que ler também, deduzindo, imaginando a partir daquele texto o que ocorreu na verdade. Ler um pouco mais, mesmo, só de quinto a oitavo ano.*

**Marcia:** *A história que você teve contato foi a história que vinha dos livros didáticos.*

**Eliana:** *Só tive contato com a história dos livros didáticos. Nada de estudo dos familiares, dos antepassados, dos imigrantes, nada. Nada que fizesse uma relação da atualidade com o que ocorreu no passado. Nada. Então, por isso que hoje, em sala de aula, eu falo para os meus alunos que eles estão fazendo história. Tentando fazer uma relação com fatos que ocorreram. Buscando fazer uma ponte para uma melhor compreensão.*

---

A experiência da professora com o ensino de história no início da escolarização se parece com a que tiveram outras entre as professoras entrevistadas: um ensino voltado para a memorização e para as datas comemorativas. No entanto, neste fragmento de fala, ela não demonstra ter algum tipo de revolta ou trauma. Ao contrário, mesmo com a pouca informação passada por sua professora, a criança que ela apresenta em sua rememoração foi capaz de memorizar e de imaginar o passado. Mas hoje ela percebe que foi pouco. Desejaria um conhecimento histórico mais próximo de si e de seus pares, que pudesse se articular com o presente. Que pudesse fazer com que se sentisse participante da história. Sendo assim, ela busca projetar isso para seus alunos. A metáfora da ponte surge em sua fala, indicando a demanda por

uma articulação entre os diferentes tempos históricos. Ela quer que seus alunos consigam ter a experiência de se sentirem presentes e participantes da história.

---

### **Um Processo**

**Marcia:** *Quando você trabalha em sala de aula, você gosta de fazer esta “ponte” entre passado e presente?*

**Eliana:** *Por exemplo, íamos trabalhar com miscigenação. Eu, pelo menos, parti do princípio que devíamos estudar as origens das famílias. Em sala de aula as crianças relataram aquilo que descobriram em suas pesquisas: “Prô, a minha avó era índia, e eu não sabia”. “Mas como?”. “Morava mesmo em uma aldeia.” O aluno chegou a marcar o nome dela. Uma belezinha, viu! Gostei deste trabalho. Mas eu sei que eu tenho muito a aprender ainda. Mesmo assim, dentro do possível...*

**Marcia:** *Por que na sua formação não foi trabalhado? Você nem se lembra de ter estudado?*

**Eliana:** *Não. Eu me lembro, da época em que eu ingressei aqui na rede, de um estudo dos PCNs, que eles orientam o trabalho deste jeito mesmo. Partindo do que a criança conhece, do meio dela, voltar na história e no tempo e tentar fazer uma ponte com as datas importantes. Como se fosse uma linha do tempo para ela compreender os fatos ocorridos, e sempre analisando o momento em que ela está vivendo. Nestes dias estamos trabalhando o processo de Independência do Brasil. Vendo que ele vai além do dia 7 de setembro. Foi um longo processo para a independência. Tem um texto, que eu nem sei se é verídico ou não, já que por falta de tempo a gente acaba trabalhando o conteúdo reproduzido nos livros didáticos, que diz que a dívida externa começou quando o Brasil teve que pagar para a Inglaterra e para Portugal para realmente consolidar esta independência. E aí agora há as manifestações. Então eu perguntei para eles, se hoje ocorrem as manifestações. E eles disseram que hoje ainda tem as manifestações, com as panelas batendo. Então é um processo.*

---

As pontes que a professora utiliza são mais longas e firmes do que eu poderia imaginar. Na narrativa de sua prática de aula, ela mostrou como se deu o entrelaçamento entre a temática sobre miscigenação e a memória das famílias de seus alunos. Vinculou seu desejo de saber sobre o passado de sua família à necessidade de trabalhar o conteúdo. Trouxe sua experiência para a sala de aula e o resultado foi surpreendente, pois ela rompeu com aquele sentido único que o ensino de história na educação escolar costuma tomar, ou seja, o dos conteúdos preestabelecidos, propostos de forma hegemônica pelo currículo e pelos livros didáticos para que os professores “apliquem” aos alunos. Permitiu que as memórias dos familiares de seus alunos viessem à tona e passassem a compor os conhecimentos produzidos, de forma alternativa aos conhecimentos preestabelecidos. Permitiu que outros personagens, outras experiências, outros sujeitos pudessem fazer parte dos conhecimentos históricos educacionais. Esta é a potencialidade educativa da memória, tal como diz Galzerani:

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

Se conceber a memória como meio, como palco das práticas relativas à temporalidade, ela deverá envolver todos os sujeitos que participam, direta e indiretamente, neste caso, da comunidade escolar. Portanto, pressupõe uma amálgama de diferentes saberes, de diferentes dimensões, situados em diferentes vivências ou experiências vividas. Pressupõe, ao mesmo tempo, interações entre diferentes temporalidades, diferentes espaços, diferentes sujeitos. (Galzerani, 2008, p.233)

O palco a que Maria Carolina se refere talvez seja inspirado na imagem de palco concebida por Walter Benjamin em *Origem do drama barroco alemão* (1984). Segundo Matos (1989), os estudos do filósofo alemão levaram-no a se distanciar das concepções de tempo e história vindas de Hegel e de Marx. Esses filósofos, ao tomar a tragédia grega como metáfora da história,

com seus “heróis entregues ao sacrifício”, e o pensamento racional como seu motor, distanciaram os seres humanos de sua capacidade de ação. Já Walter Benjamin, tomando a modernidade como “drama barroco”, utiliza a metáfora de um palco, no qual somos atores e cujo enredo não sabemos, mas no qual vivemos, em seus movimentos e contradições. Nesse enredo, que se desenrola a partir de nossas ações, os elementos dissonantes e inacabados de nosso viver têm espaço:

Na “razão barroca” - que recusa a certeza das “filosofias do progresso”- Razão, Sujeito, Tempo Linear, Ciência de uma realidade transparente se desfazem diante da “existência labiríntica”. Contra a lógica da *identidade*, da *essência*, da *substancialidade*, o “princípio da razão insuficiente”: na alegoria se encontram e se anulam, sem hierarquia, os contrários. O real prolifera unicamente nos detalhes, nas dissonâncias, nos *choques*, nos elementos heterogêneos, inassimiláveis, inacabados, qualitativos. (MATOS, 1989, p.64)

A temporalidade é pensada de maneira a rejeitar a ideia de um tempo que retorna sempre igual, numa continuidade, pois controlado e fixado por uma dada racionalidade, que reina exterior à vontade humana. E também está em jogo aí o estatuto da verdade. A ideia de uma verdade absoluta é abandonada em favor de uma multiplicidade de possibilidades. De um “outro dizer”, alegórico, capaz de abarcar as contradições.

Galzerani (2013a), ao focalizar a mônada “A Lontra” (BENJAMIN, 1995), explicita que a linguagem alegórica, aquela que está aberta a muitos significados, possibilita esse trabalho da memória em abrir-se a significados múltiplos, às rupturas, às dissonâncias. Trata-se de uma linguagem que não se distancia das experiências vividas, permitindo que outros dizeres venham a compô-la:

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

dizeres plurais, para além de seus elementos originais e manifestos. (GALZERANI, 2013b. p. 53)

Mas ater-se aos detalhes, às dissonâncias, não quer dizer perder-se no particular. E muito menos consiste em mergulhar em uma curiosidade enciclopedista. Para Walter Benjamin, é necessário que esse conhecimento tenha um significado. Que ele tenha a capacidade de ajudar na construção de outro porvir. E, em termos de conhecimento histórico, que busquemos ressignificar o passado, vencendo a repetição ou a reprodução do sempre igual. A imagem de mônada abarca essa procura de um conhecimento que contém significação política, revolucionária, com compromisso com o presente. Essa imagem é explicitada na tese de número 17 do texto “Sobre o conceito de história”:

O historicismo culmina legitimamente na história universal. Em seu método, a historiografia materialista se distancia dela talvez mais radicalmente que de qualquer outra. A história universal não tem qualquer armação teórica. Seu procedimento é aditivo. Ela utiliza a massa dos fatos, para com eles preencher o tempo homogêneo e vazio. Ao contrário, a historiografia marxista tem em sua base um princípio construtivo. Pensar não inclui apenas o movimento das ideias, mas também sua imobilização. Quando o pensamento para, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada. O materialista histórico só se aproxima de um objeto histórico quando o confronta enquanto mônada. Nessa estrutura, ele reconhece o sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos, ou, dito de outro modo, de uma oportunidade revolucionária de lutar por um passado oprimido. Ele aproveita essa oportunidade para extrair uma época determinada do curso homogêneo da história; do mesmo modo, ele extrai da época uma vida determinada e, da obra composta durante essa vida, uma obra determinada. Seu método resulta em que na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época e na época a totalidade do processo histórico são preservados e transcendidos. O fruto nutritivo do que é compreendido historicamente contém em seu interior o tempo, como sementes preciosas, mas insípidas. (BENJAMIN, 1994, p.231)

Na narrativa de Eliana, podemos entender o momento em que o estudante e a professora se defrontaram com a ancestralidade indígena da criança como uma mônada: um cristal cheio de tensões e uma oportunidade de lutar contra um passado oprimido. O passado histórico emergiu no achado do aluno. Ele pôde sentir-se sujeito da história ao inscrever o nome de sua

ancestral em seu caderno. A expressão da professora – “Uma belezinha, viu?” – revela uma avaliação da atividade marcada pela emoção e satisfação por ter vivido essa experiência.

São com esses cristais que surgem em nossa sala de aula que podemos elaborar questões do presente. Não significa que estaremos deixando de lado conhecimentos históricos considerados necessários para a formação de nossos alunos. Significa, ao contrário, ir além desses conhecimentos, pois eles poderão retornar para o presente ressignificados. Serão “arrancados” da imobilidade na qual foram colocados, fixados na “linha do tempo”, e trazidos para serem pensados a partir das questões do presente. Estarão abertas outras possibilidades de construção de conhecimentos históricos educacionais.

Sobre o conteúdo relativo à independência do Brasil, a narrativa da professora expressa como esse acontecimento do passado se impõe às questões do presente. Mas, mesmo sob essa pressão historicista, as questões do presente puderam dialogar com o passado.

No palco da modernidade, professora e aluno puderam representar seus papéis de heróis. Buscam ressignificar o passado que é produzido pelas imposições de um modelo de aprendizagem que apaga a história dos oprimidos. Colocaram em ação os seus papéis e abriram-se para que outras memórias e outros significados pudessem emergir. E para que outros dizeres compusessem seus conhecimentos.

Outra questão que capturo nesse fragmento de entrevista é a boa memória da professora, ao lembrar da formação ocorrida na época da implantação dos PCN's, quando todos nós professores fomos estimulados a ler e debater os Parâmetros Curriculares para encontrar meios de inseri-los em nossas práticas de sala de aula. Em suas memórias, ela selecionou aquilo que, nos PCN's, colaborava com a visão de história que deseja para seus alunos e para si, ou seja, uma visão de história capaz de aproximar o que é vivido daquilo que é estudado. Isto é, uma visão capaz de provocar neles a sensação de estarem fazendo história, entendendo o processo histórico. Sua leitura dos PCN's é, a meu ver, uma brecha aberta para a produção de conhecimentos

históricos escolares capazes de fortalecer os sujeitos. São brechas que indicam que uma inversão na temporalidade é possível. Que as questões do presente podem orientar nosso salto para o passado.

Ao expressar o desejo de saber, ao ter um estímulo à pesquisa e ao revelar a sabedoria de trazer vozes múltiplas para a sala de aula, a professora Eliana possibilitou a construção de saberes singulares sobre a cidade, sobre a vida de seus antepassados e sobre as vidas dos antepassados dos alunos. E esses acontecimentos me lembraram as palavras de Maria Carolina, ao refletir sobre uma experiência de formação docente da qual participei:

Reafirmamos, ao longo desta pesquisa-ação, a convicção de que formar docentes na área de história é concebê-los como intelectuais em processo contínuo de formação (Antônio Nóvoa,1992). É encará-los, não como meros “transpositores didáticos” de conhecimentos prontos, científicos, para a sala de aula (Chevallard,1995), mas como produtores de saberes específicos, como autores da cultura docente (André Chervel,1990) - construída na relação com suas pesquisas históricas e educacionais, voltadas também para as suas próprias práticas escolares, educacionais e/ou culturais.(GALZERANI, 2004, p.301)

É essa visão de docência que buscamos, na linha de pesquisa Educação das Sensibilidades, Memória e História, em diálogo com os estudos de Maria Carolina e com o GEPEC. Esse reconhecimento dos saberes docentes pode colaborar para seu fortalecimento no enfrentamento dos desafios impostos por nosso cotidiano, cotidiano esse inserido nas contradições próprias da modernidade capitalista.

---

### **O trem da Mogiana**

**Marcia:** *Eu me lembro de que você contou sobre um trabalho que você realizou sobre transportes também.*

**Eliana:** *Fizemos, na escola do Bairro dos Limas, um trabalho de pesquisa sobre os meios de transporte, e por isso os alunos foram perguntar para os avós sobre sua história. Por conta disso, eu descobri que minha mãe andava muito de trem. Os avós, os tios. Meu bisavô veio para fazer a medição dos terrenos. Era um engenheiro que veio da França. Veio trazer equipamentos para trabalhar na Companhia Mogiana e acabou ficando aqui e constituindo família.*

*Marcia: Olha só! Que bacana!*

---

A cidade de Monte Alegre do Sul possui um rico e conservado patrimônio histórico relativo às malhas ferroviárias que compunham a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro. São estações, pontes e até uma locomotiva em condições de funcionamento. Junto com as igrejas, fontes de águas minerais e o casario antigo, compõe o patrimônio histórico da cidade, atraindo turistas – de forma que esses patrimônios são constantemente registrados em seus *selfies*.

Vejo com preocupação a maneira como, na cidade de Monte Alegre do Sul, uma visão de patrimônio foi sendo construída ao longo das últimas décadas, de modo a reproduzir uma imagem de patrimônio como algo estático, longe das experiências das pessoas da cidade, voltado para o consumo.

Eu também sou apaixonada por esse patrimônio histórico que a cidade conserva, e em especial pelo patrimônio ferroviário. Até me envolvi em contendas para que o poder privado não se apoderasse daquilo que, para mim, é público. Também participo de movimentos para a sua preservação. Mas percebo que essa é uma preocupação de poucos e me questiono sobre quais sentidos os habitantes da cidade, tomados em sua diversidade, dão a esses patrimônios tão cultuados por uma parcela de moradores e turistas.

Trago para me ajudar nesse debate a professora Maria Carolina, que ao longo de sua trajetória desenvolveu vários estudos e experiências para pensar a questão do patrimônio e da educação patrimonial, tomando-os em seus múltiplos sentidos. E também os colegas Nara Rubia de Carvalho Cunha (2011) e Bruno Felipe Vieira (2011), que em suas dissertações de mestrado debruçaram-se sobre essas questões, refletindo respectivamente a partir de suas experiências com as cidades de Ouro Preto (MG) e Amparo (SP), sob orientação de Maria Carolina.

Nara Rubia acompanhou, em sua pesquisa, entre outros importantes movimentos, os relativos à promoção da cidade de Ouro Preto a Patrimônio Histórico Cultural da Humanidade, título conquistado na década de 1980.

Também pôde entender como os movimentos relacionados à grande importância que a memória ganhou, em especial após a Segunda Guerra Mundial, foram tendencialmente capturados por interesses econômicos, agravando o desenraizamento do tempo e do espaço nas sensibilidades de quem com eles convive ou entra em contato. Passaram a figurar como fantasmagorias da modernidade. E como objetos a serem consumidos:

Andreas Huyssen (20016), ao registrar a crescente onda de interesse pelas memórias, sobretudo desde o fim da Segunda Guerra Mundial, denuncia que o interesse pelo passado tem sido cooptado pela modernidade, que transforma as memórias em fantasmagorias, fetiche, sedução. Assim, se o passado tem sido valorizado no presente, a modernidade o tem transformado em mercadoria de consumo. Desta forma, as próprias práticas de memória podem servir para o avanço das fantasmagorias da modernidade, ao tornarem-se casas de sonho que esfacelam as relações sociais, ou seja, distanciando-nos uns dos outros e, ainda, desenraizando-nos do tempo e do espaço. (CUNHA, 2011, p.50)

Galzerani (2007) também nos alerta em relação às práticas de memória patrimonialistas que, no avanço da modernidade capitalista, têm tornado os patrimônios em mercadorias, distantes das experiências dos sujeitos, negando as identidades plurais, ocasionando desenraizamento. Trago uma reflexão que Maria Carolina teceu acerca de um projeto de educação patrimonial junto à Guarda Municipal de Campinas, do qual tive a oportunidade de participar.

Em outros termos, nosso objetivo era propiciar aos guardas municipais o questionamento das visões oficiais relativas aos patrimônios históricos da cidade de Campinas – i. é, patrimônios históricos concebidos como as construções arquitetônicas, consideradas monumentos da modernidade, do progresso. Que compreendessem o engendramento histórico destes ícones da modernidade capitalista e que transformassem tais patrimônios históricos em lugares da memória (Pierre Nora, 1993; Jacy Alves de Seixas, 2001), Ou seja, em lugares afetivos, lugares de pertencimento, capazes de permitir construções identitárias plurais, pautadas na “ipseidade” (Paul Ricoeur, 1988), onde seus saberes próprios, suas experiências singulares, e, muitas vezes, díspares, fossem também acolhidos. (GALZERANI, *mimeo*)

No projeto em questão, o grupo orientado por Maria Carolina propunha um deslocamento em relação às práticas patrimonialistas prevalentes na cidade de Campinas. A proposta visava que os guardas

municipais pudessem compreender a historicidade dos patrimônios dos quais eram responsáveis pela segurança. E que pudessem, eles mesmos, terem seus próprios saberes e experiências acolhidos.

Nara Rubia segue esse mesmo caminho metodológico. Para ela, de nada valem os monumentos se as experiências das pessoas não forem também valorizadas. Os patrimônios têm valor quando enraizados nas experiências vividas.

No entanto, os campos de percepção de sentidos do patrimônio vão muito além do valor mercador ou da cultura e dos saberes eruditos. Por isso, as práticas educativas podem e devem respeitar o nosso desejo mais amplo de produção de memórias e de enraizamentos culturais. Elas devem ser assumidas como ações a contrapelo dos efeitos perversos da valorização do patrimônio e permitir que este seja (re)aproximado de nossas experiências vividas. Diante da crescente transformação dos produtos culturais em mercadorias, torna-se urgente a indagação do filósofo Walter Benjamin, “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural se a experiência não mais o vincula a nós?” (CUNHA, 2011, p.81)

Em sua pesquisa, o colega Bruno Felipe Vieira (2011) igualmente se defrontou com as contradições da educação patrimonial. Suas questões o levaram para a cidade de Amparo, na qual se deparou com as guerras de significados que giravam em torno do grande patrimônio arquitetônico da referida cidade, percebido pelo pesquisador como valorizado e desprezado ao mesmo tempo, dependendo de como se dava o jogo de poder em torno dele. Bruno pôde acompanhar os movimentos relativos ao que deveria ou não ser parte do patrimônio.

Na mesma trilha, o colega entende que um patrimônio só existe na relação com as pessoas. É nos vínculos que estabelecemos com ele, nas lutas travadas em torno dele, que se dá seu significado. Ele pode ser fantasmagoria, mas pode deixar de ser.

O patrimônio não prescinde de pessoas. Ele não está apenas no objeto (neste caso, as construções arquitetônicas). É produção coletiva de sujeitos, travada no interior das relações sociais. O patrimônio não se constrói apenas a partir do objeto, nem do sujeito, mas na relação/tensão sujeito-objeto. Vigotski (2007), ao falar sobre a obra de arte, já terá afirmado que seu impacto maior residia nesta relação. Bakhtin (1981) dirá que organismo e mundo encontram-se no signo. Um patrimônio descolado das experiências dos sujeitos configura-se como barbárie e fantasmagoria, nas pegadas

benjaminianas – obviamente, compreendendo tais imagens de forma ambivalente. (VIEIRA, 2011, p.191)

Tenho refletido sobre como, por ser estudiosa da história, eu também acabo por querer educar as pessoas no sentido da preservação desses patrimônios, como se todos fossem obrigados a ter a mesma percepção que eu. Em nossos debates, nós da linha Educação das Sensibilidades, História e Memória temos nos confrontado com essas imagens, buscando outras possibilidades de significação do patrimônio histórico que superem as fantasmagorias próprias da visão historicista. Nessa busca, vamos compreendendo que nem sempre aquilo que foi estabelecido como um “monumento” é capaz de abarcar uma pluralidade de visões.

Mas como a história se dá a conhecer? Na forma do fragmento. Existe uma diferença entre monumento e documento. O monumento é algo produzido para ficar, fazer parte da memória oficial celebrativa; o documento é aquilo que permaneceu malgrado ele mesmo. O historiador faz a história como a criança, que brinca a partir dos objetos abandonados e jogados pelos adultos como inúteis, a partir do “lixo da história”. (MATOS, 1990, p.302)

O desafio se coloca com relação a percepção do tempo, em nosso despertar para as questões do presente. Consiste em não permitir que um passado monumental nos povoe, impondo a repetição daquilo que já se deu e que sabemos ter sido uma barbárie. Infelizmente, por nossa paixão por essas obras arquitetônicas e tecnológicas do passado, facilmente reproduzimos esse olhar historicista e ainda desprezamos quem, por acaso, não dá valor aos mesmos. Também podemos nos fechar para as possibilidades vindas de outras experiências, ao considerá-las como sendo intrinsecamente menos valiosas do que as lindas igrejas ou estações de trem.

Bruno Vieira se defrontou com essas possibilidades. Ao questionar os jovens estudantes de Amparo acerca de suas sensibilidades em relação à cidade e a seus patrimônios, não foram os lindos prédios remanescentes da época áurea da cafeicultura que foram eleitos como patrimônio, como local de pertencimento, por essa nova geração.

Como tendência cultural prevalecente, a juventude também anseia por novidade. Novidade materializada, em geral, na aquisição de

sedutoras mercadorias. Esta condição participa, ativamente, da maneira como fazem a sua leitura da cidade. Quando lhes solicitei que realizassem um percurso que atravessasse o centro da cidade, não foram os equipamentos públicos, as edificações ou as pessoas o alvo primeiro e recorrente das observações, senão as vitrines das lojas, os restaurantes e os bares. Amparo, inclusive, fora chamada de uma cidade sem graça, parada, chata, por não contemplar, totalmente, os desejos irrefreáveis destas gerações. Os bares, justamente, representam uma das possibilidades de fuga desta monotonia. Enquanto prática urbana quase nunca individual, a presença nos bares possibilita interações sociais e divertimentos públicos que a Amparo de vocação histórica, patrimonial, não oferece. E os jovens, no seu desejo de pertencer, de estabelecer relações de patrimonialidade com a cidade, farão destes locais, seus patrimônios pessoais. Assim como a praça, o half, o Bar do Bolinho e as lojas. (CUNHA, 2011, p.188)

O bonito trabalho sobre os transportes narrado pela professora Eliana – no qual ela e seus alunos puderam entrar em contato com as memórias de quem viveu na época em que os trens ainda circulavam pelas montanhas - proporcionou uma troca de experiências entre as gerações. As memórias de quem viveu aquele período passaram a compor as questões daqueles que só o conhecem como monumento do passado em seu perfil estático, inerte. Patrimônio transmitido em forma de narrativa.

Nas Mostardas, bares, praça, escola e festas populares são pontos de encontro e ricos patrimônios, constantemente modificados por seus moradores. Patrimônios constituídos nas relações e nas experiências vividas com os quais pude confrontar meu olhar, às vezes, tão estático quanto os patrimônios arquitetônicos da cidade.

---

### **O impossível**

**Marcia:** *Você falou um pouco da miscigenação. Que é um dos assuntos de que gosto de tratar, a questão étnico-racial. E eu dei uma sorte por que quando eu fui à sua sala você estava exatamente neste assunto.*

**Eliana:** *Foi. Foi mesmo.*

**Marcia:** *E eles relataram...não aqui na escola. Aqui eu realmente não percebo nada de estranhamento, provocação. Acho que vocês nem dão muito espaço para este tipo de comportamento, né?*

**Eliana:** *Não. Sempre tem estas questões, né? Mas desde a formação da pré-escola eles vêm já com o conceito de que, realmente, eles são diferentes entre si. Mas eles têm mesmo assim os mesmos direitos, os mesmo deveres. Que todos devem ser respeitados. É claro que um ou outro foge à regra, né? Mas tem a ideia de que não há diferença. E que, ao mesmo tempo, somos diferentes.*

**Marcia:** *Então não dá para negar a diferença, mas não quer dizer que um é melhor que o outro.*

**Eliana:** *Dentro do possível. Mas chega numa idade em que o trabalho... mesmo com as questões... sempre tem um ou outro...*

**Marcia:** *E aqui nas Mostardas? Você sentiu muita mudança?*

**Eliana:** *Nas Mostardas teve muita mudança. Em relação à população. Sempre houve as famílias daqui. Pais, avós. De um tempo para cá, migraram muitas pessoas de outras regiões do Brasil, principalmente da região nordeste. Vieram à procura de trabalho, nos frigoríficos. Na área rural são poucos os que trabalham, viu? A maior parte veio para procurar trabalho nas indústrias. Vêm e trazem família, e também chamam outros. Indicam para outras famílias arranjam casas para alugar. Neste sentido, sempre vem gente de fora.*

**Marcia:** *E você faz ideia de quanto tempo faz isso?*

**Eliana:** *Eu creio que foi de uns sete anos para cá. O Distrito das Mostardas recebeu muitas pessoas de fora. A parte de comércio, que quase não existia, conta agora com três supermercados; posto de combustível. E percebemos isso na clientela que a escola recebe. Muitos são de fora.*

**Marcia:** *Você sente uma diferença muito grande entre os alunos da escola rural e os alunos das Mostardas? Já que lá não tem muita gente de fora?*

**Eliana:** *Na escola do Bairro dos Limas os alunos são os filhos das famílias tradicionais. São poucos os alunos que são filhos de migrantes. É um ou outro sítio que acaba acolhendo um trabalhador, algum funcionário.*

**Marcia:** *E você vê diferença de educação entre as famílias daqui e as famílias que vêm de fora?*

**Eliana:** *Sim. Os alunos de fora vêm com defasagem de aprendizagem. Os daqui tendem a estar mais adiantados.*

**Marcia:** *E, nas Mostardas, há a mistura os dois tipos de alunos. Qual a dificuldade como professora?*

**Eliana:** *Exatamente. Como professora, tenho que retomar, mandando para reforço. Eles precisam de uma acelerada no ensino. Eles têm muito potencial, mas acabam tendo uma defasagem. Em sala de aula é preciso dar uma atenção personalizada. É preciso conversar com as famílias sobre a importância dos estudos. Encaminhar certos alunos para a fonoaudióloga. Já vi aluno ainda não alfabetizado na escola do Bairro dos Limas. Este aluno tem que se inserir naquela classe. Não tem como parar tudo só para ele. Dentro da medida do possível o professor tem que dar atenção. É impossível, mas ao mesmo tempo acaba sendo possível.*

---

Em nossa conversa foi possível compreender como se deu o movimento no Distrito das Mostardas com a vinda de migrantes. Os motivos envolvem a busca de emprego em empresas, aumento da necessidade de moradias, movimentação da economia local com a abertura de lojas comerciais que antes eram desnecessárias, além da concorrência entre elas. No meio da movimentação econômica gerada pela vinda dessas pessoas estão as crianças e os professores, com o desafio de se adaptar à nova situação. Para as crianças, o desafio de ter que acompanhar uma turma já mais adiantada nos estudos, de ter que enfrentar aulas de reforço e consultas com especialistas. De se perceberem como aqueles que não sabem, que não conseguem. Aqueles que precisam ser acompanhados pela professora enquanto os colegas estão fazendo as atividades sem necessitar de sua supervisão. Veem-se diante de um currículo já em andamento, ganhando a denominação de “defasados”, como se fossem culpados da situação a que foram submetidos. Para a professora, o desafio de fazer o que parece impossível se tornar possível, pois

ela tem uma sala de aula inteira para dar conta, os conteúdos a serem cumpridos, mas tem também os alunos que precisam ser inseridos naquele movimento de aprendizagem. Os alunos têm potenciais e algo deve ser feito por eles.

Percebo na narrativa da professora o quanto a modernidade capitalista nos coloca frente a questões tão difíceis de resolver, tão difíceis que o sujeito pode sentir-se incapaz de lidar com elas. Pode sentir-se enredado em uma trama complicada de desenrolar. As questões sociais são entregues aos indivíduos, que solitariamente devem resolvê-las:

Já na década de 1930, Walter Benjamin, refletindo sobre a figura do narrador chama a atenção em relação ao desaparecimento da *experiência* na modernidade capitalista, e, sobretudo, no mundo em miniatura que constitui a cidade. Seguindo suas pegadas, pode-se dizer que com o avanço do sistema capitalista, principalmente a partir do final do século XIX, esgarça-se, cada vez mais, a vida coletiva, o respeito aos mais velhos, a cadeia temporal. Passa a predominar o que chama de *vivência*, ou seja, o despojamento da imagem de si e do outro, a liquidação da memória, quando o passado deixa de ser referência de continuidade e os indivíduos como *massa*, como a *nova horda dos novos bárbaros*, atropelam-se na vertigem de um tempo fugaz e se dispersam na busca solitária e atordoante do *novo* como *o sempre igual*. (GALZERANI, 2002, p.54)

É em meio a essa “vertigem de um tempo fugaz” que eu, a professora Eliana, as crianças e o leitor vivemos na modernidade. Uma corrida desenfreada para alcançar um “futuro”. Nesta corrida perdemos a noção de quem somos e de quem são os outros ao nosso lado. Deixamos de ser capazes de ter experiências, passando a ter apenas vivências.

Pires (2016) aproxima a discussão sobre a perda da experiência e o predomínio da vivência do mundo da educação e da escola. A autora faz um alerta em relação às sensibilidades construídas a partir de práticas educativas que priorizam o excesso de informação e de currículos extensos. Trago em minha memória as reações dos alunos, aflitos por não conseguirem dar conta de todas as atividades, nem das relações conflituosas que as cobranças exageradas traziam. O cansaço, a fuga, a perda da noção do espaço do outro. Toda a insatisfação escondida por baixo da necessidade de cumprir metas e prazos:

A obsessão pela novidade é uma característica da modernidade, bem como a velocidade com que são dados os acontecimentos, as notícias, as informações. Isso termina por impedir a conexão significativa dos acontecimentos, impedindo também a memória, pois os acontecimentos, os instantes, são rapidamente substituídos por outros, o que nos dá a sensação de uma vivência instantânea, fragmentada, que passa sem deixar vestígios. As práticas educativas da escola moderna se organizam em pacotes curriculares cada vez mais extensos e, ao mesmo tempo, mais curtos, isto é, são muitas informações; mas o tempo da experiência foi reduzido, daí a sensação de que nada acontece, sensação essa traduzida por Benjamin como uma fadiga, como “o desejo de poder dormir até dizer basta”. (PIRES, 2016, p.257)

A partir de Matos (1989), podemos compreender ainda mais profundamente que temporalidades atuam na vivência (*Erlebnis*) e na experiência (*Erfahrung*). Já havia pontuado que Walter Benjamin apropria-se do pensamento de Bergson em relação a como a memória atua no presente e também de Proust e de Freud, investigando suas emergências involuntárias. É esse lado incompleto, hesitante do ser humano, que surge a partir das memórias involuntárias, que permitem revelar os sentimentos mais profundos, aquilo que mais se ama ou mais se teme, além de reunir forças para a ação no presente. E é no presente que essa memória atua. Ela não espera um futuro pré-moldado. Ela age no aqui e agora, quebrando a continuidade do tempo:

O herói benjaminiano é aquele que está à *margem* e por isso tem a *experiência* de um tempo que não é homogêneo e vazio. A *Erfahrung*, ao contrário da *Erlebnis* de Dilthey e Bergson, sempre tomada na continuidade fluida do tempo parte de uma quebra da continuidade do tempo, de sua continuidade vazia e abstrata. Na *Erfahrung*, o tempo é qualitativo: a unicidade e a unidade do sujeito se quebram nela sob o impacto do *choque* e do *involuntário* do tempo e do *acaso* (...) (MATOS, 1989, p.69)

Podemos entender melhor de qual heroísmo estou falando quando apresento a professora e seus alunos como heróis modernos. É por meio da incompletude, do involuntário, do acaso (MATOS, 1989) que esse herói é constituído. Com pequenas ações arrisca-se, abrindo-se para o outro e para o passado, na tentativa de reunir forças no presente. Abandona, nem que seja por momentos, o campo das “vivências”.

A professora não desanima frente aos seus desafios. Percebe a necessidade de se buscar os fios perdidos da memória e, como uma “heroína

benjaminiana”, tenta reconstruir, mesmo que sejam em forma de retalhos, as memórias de seu lugar. Estimula outros a fazer o mesmo e tenta ajudar aqueles que não foram tão privilegiados: os que estão ainda mais desorientados e frágeis em meio à “nova horda dos novos bárbaros” produzida pela modernidade, da qual fazemos parte todos nós, independente de raça, gênero ou condição financeira. Pois nossa vida é muitas vezes entendida como...

...essa “rua de mão única” [que] é também uma contramão, linha reta ou desvios ocasionais, e se constrói no paradoxo da possibilidade do impossível. O destino e o acaso se enfrentam sem prioridade na biografia de cada um e na história de todos por que se apresentam como enigma, razão pela qual “a resolução do enigma significa a descoberta da indissolubilidade do enigma” (MATOS, 1990, p.301)

---

### **Os pais valorizam a educação**

**Marcia:** *E estes alunos novos estranham a escola?*

**Eliana:** *Os alunos novos comentam: “Nossa, mas aqui é difícil”. Eles percebem que é um ritmo mais acelerado. As tarefas, eles não tem muito o hábito de fazer. É um processo, em que você tem que ficar conversando, orientando, falando da importância, que não é só na escola. Eles precisam ir para casa e estudar, retomar o que aprenderam.*

**Marcia:** *As famílias dão retorno?*

**Eliana:** *A maior parte das famílias, quando solicitadas, demonstra interesse e sabe da importância que o estudo tem na vida. Da facilidade de vida no futuro que o estudo vai trazer. Nem que seja para retomar para uma área rural, ele vai precisar do estudo. Tudo vai ser mais fácil, né? Por que eles comentam nas reuniões, quando as crianças estão perto: “Aproveita esta oportunidade que eu não tive”. São poucos, mas existem aqueles pais que não valorizam. Mas quando as crianças veem que os pais vieram na reunião e se interessaram, elas se transformam em sala de aula. A importância é decisiva na vida escolar da criança, quando ela percebe que os pais se interessam.*

**Marcia:** *Eu percebi aqui que os pais respeitam muito os professores.*

**Eliana:** *Os pais aqui respeitam os professores e são participativos. Diferenciado, né?*

---

**Agora é melhor****Marcia:** *E no seu bairro você percebeu alguma mudança?***Eliana:** *Mudou muita coisa. Hoje tem asfalto, antes não tinha. As granjas são automatizadas. Elas praticamente se mantêm sozinhas. Apenas o proprietário e um ou outro funcionário acabam trabalhando nas granjas. Isso acaba não atraindo muita gente de fora.***Marcia:** *E tem alguma coisa de que você sente saudade?***Eliana:** *Eu não cheguei a conhecer o trem. O trem é saudoso. Poderia ter um percurso conservado. Poderia ser um meio de transporte não tão caro. Mas não tenho saudade de nada não. As melhorias ajudam. Por que a gente consegue conciliar o que foi deixado com as melhorias para facilitar e melhorar a qualidade de vida. Os meios de comunicação: hoje temos internet no sítio, TV via satélite.***Marcia:** *Então juntou duas coisas boas.*

---

A percepção que a professora tem das mudanças ao longo do tempo no lugar em que vive são muito singulares. Aliás, são essas as singularidades que emergem no fazer de uma pesquisa em que os sujeitos possam se colocar. Em sua narrativa, a professora diz que sente saudades do trem. Mas não como algo perdido e que não volta mais e, sim, como uma possibilidade na atualidade. Uma retomada daquilo que foi bom para seus antepassados. Algo plausível e palpável, que depende apenas de vontade política, pois a cidade possui locomotiva e vagões conservados e prontos a funcionar.

Os modernos equipamentos de trabalho e de comunicação não são vistos como preocupantes para ela. A pouca oferta de empregos propiciada pela mecanização da produção agrícola não é pior que o trabalho pesado e desumano oferecido antes de sua existência. Portanto, na visão de quem viveu desde cedo as dificuldades da vida no campo, olhar para o passado não

significa querer voltar ao que era antes. É querer trazer de volta aquilo que era bom sem desistir de viver no presente, sem querer voltar no tempo.

---

### **A escola é insubstituível**

**Marcia:** *E o que te comove como educadora?*

**Eliana:** *O que me comove em alguns momentos, é ver tanta dedicação dos professores, e a criança, por conta da fase mesmo, mesmo assim se desligar, não querer aprender. Acho que em alguns momentos eu falo assim: “Eu não acredito”. “Eu não acredito que a ‘Pro’ está fazendo isto e isto e vocês não estão interessados”. Mas, ao mesmo tempo, a gente tem que avaliar se está sendo atrativo para eles estudar desta forma. Também, muitos não valorizam esta oportunidade. Não têm, eu acho, maturidade para estar ali e aproveitar aquele momento, mesmo. Isso acaba causando dando um sentimento de querer despertar os alunos para o estudo. O desafio seria este. De uma aprendizagem mais prazerosa, que eles mesmos buscassem este conhecimento, buscassem informação, quisessem pesquisar. Mas não têm. É por isso que considero a escola insubstituível. Porque o aluno pode ter todo o recurso tecnológico, mas ele tem que ter também interesse. Autodidatas são poucos.*

---

### **Sempre aprender mais**

**Marcia:** *Você quer falar mais alguma coisa? Alguma sugestão ou reclamação em relação à entrevista? Alguma mensagem?*

**Eliana:** *A mensagem é que com esta entrevista e com esta pesquisa que você está fazendo sobre história fico motivada em aprender mais.*

**Marcia:** *Você sente isto?*

**Eliana:** *Agora eu senti. Descrevendo para você, eu senti. Até mesmo quando eu fui descrever a aula de história sobre o processo de independência eu percebi que sempre tem como aprender mais e acrescentar mais ao aprendizado do aluno. Nesta parte de história eu tenho que ir além do*

*que eles já sabem e já ouviram né? Em muitos momentos por correria do trabalho, você acaba deixando de melhorar.*

**Marcia:** *Nossa profissão é assim mesmo. O tempo todo nós queremos melhorar, né?*

---

Foi muito gratificante para mim, como pesquisadora, ouvir da professora que ela tem o desejo de saber mais e que este desejo foi alimentado pelo contato com minha pesquisa. Pois, ao escolher trabalhar com a narrativa de formação e com as memórias, queria estimular os participantes da pesquisa a refletir mais sobre si e sobre o lugar onde atuam. Buscava tanto ter quanto proporcionar a oportunidade de percorrer esse caminho formativo que sei, por minha própria experiência, ser capaz de nos fortalecer como educadores, de nos deslocar frente às naturalizações e de nos ajudar a nos reconhecer como sujeitos pertencentes a um tempo e lugar.

A professora Eliana, mesmo em meio às contradições próprias de nossa vida na modernidade, aceitou fazer esse caminho reflexivo. Revela preocupação com as novas gerações e as escolhas que os jovens têm feito. Sente-se incomodada com a falta de interesse. Sabe que pode fazer algo que possa atraí-los mais. Compromete-se em querer aprender mais. Abre-se para outras possibilidades:

Enfim, caberá a cada professor de história, a cada educador, atuar na mediação da produção dos saberes históricos escolares pelos próprios alunos, de forma a permitir a emergência da diversidade das narrativas, contribuindo para a construção de relações educacionais mais dialogais e mais estimulantes, culturalmente.

O desafio está posto. As possibilidades – ainda que tênues, marginais, não definitivas – estão abertas. Abertas em nosso presente, neste momento singular, único para nos percebermos vivos, criativos, atuantes socialmente. Fica, novamente, o convite – talvez o alerta – sobretudo para aqueles, como Benjamin, como poetas alegoristas, que conseguem se inspirar para (re)inventar o próprio presente. (GALZERANI, 2008a, p.235)

Encontro, então, na conversa com a professora Eliana, indícios de que é possível ousar reinventar nosso presente. O ressentimento da professora em não ter podido estudar seu próprio lugar e seus próprios ancestrais a

levaram a buscar meios de escapar de imposições das legislações e dos currículos.

Apesar de estar inserida nas contradições da vida na modernidade tardia, que nos leva a perder nossos referenciais temporais, a professora conseguiu, em momentos por ela revelados na entrevista, interromper a continuidade do tempo e produzir junto a seus alunos conhecimentos históricos significativos, tal como o caso do aluno que descobriu sua ancestralidade indígena. A beleza de se trazer à tona as memórias é de poder entrar em contato com saberes diversos, experiências distintas, enfim, sujeitos diferentes entre si. E, a partir desses diferentes conhecimentos produzidos, ressignificar os conceitos de história e educação, tal como nos escreve Maria Carolina. Trata-se de abrir brechas para outros saberes.

Essa conversa trouxe visões de patrimônio histórico que me permitiram também enfrentar minhas próprias concepções a esse respeito. Consegui visualizar que, como estudiosa da história, eu posso reproduzir um discurso que dá margem a uma “colonização do passado” em nosso presente. Ou a uma “repetição da barbárie”. Por exemplo, por meio da ideia de que certos monumentos devem ser preservados independentemente da relação que as pessoas têm com ele. Essa atitude pode nos fechar em relação a outras práticas patrimoniais existentes. Na narrativa da professora, a troca das experiências entre as gerações relativas ao uso do trem foram o que mais saltou aos olhos. No presente, carregado de passado, a memória busca correspondências que fortalecem os sujeitos.

Trazer a professora e seus alunos como heróis, na concepção benjaminiana, significa especialmente entender que a atuação deles no tempo é possível. Só que essa atuação é própria de uma humanidade tomada em suas contradições, em seu inacabamento – tal como atores em um palco em que o enredo é construído de improviso. Também significa que são capazes de encontrar pequenas saídas para fugir da tragédia, da catástrofe que significa viver numa temporalidade dominada pela busca do “sempre novo” e do “sempre igual”. Fazendo do impossível, o possível.

## A professora Tayane e o narrador sucateiro <sup>40</sup>

A conversa com a professora Tayane foi extremamente prazerosa. Como poderemos ler, sua narrativa é cheia de detalhes e, ao mesmo tempo, se abre para diversas temporalidades e espacialidades. Eu já tinha tido a chance de conversar diversas vezes com ela durante o ano, nos períodos em que fiquei na escola. A disponibilidade da professora permitiu uma conversa mais longa e mais aprofundada. Passemos então a acompanhá-la.

---

### **Herdei o cargo de minha primeira professora**

**Marcia:** *Então, Tayane. Primeiramente gostaria de ouvir um pouco sobre sua história de formação. Você já me contou algumas coisas de que gostei tanto! Será que você poderia me repetir?*

**Tayane:** *A formação desde a infância?*

**Marcia:** *Sim.*

**Tayane:** *Existe uma casa no bairro do Lambedouro que antes era uma escola. Ao lado dela havia uma ponte que os moradores usavam para cruzar o rio. Era primeira e segunda série de manhã e terceira e quarta série à tarde. Uma escola rural multisseriada. Quando eu tinha idade para ir para a primeira série, minha mãe me colocou nesta escola. Mas não tinha transporte. Então, quem me levava era a professora. Na escola havia uma lousa grandona assim, que ocupava a parede inteira da casa. Ela era dividida no meio. A professora fazia o cabeçalho para o primeiro ano, e a gente copiava. Foi assim que fui alfabetizada. E o engraçado é que, quando eu comecei a dar aula aqui no município, que antes era Estadual, ele ainda não era municipalizado. É o que? Municipalizado só há uns vinte anos? Quando eu entrei pelo concurso aqui, eu entrei para pegar a sala dela, pois ela estava se afastando. A minha professora da primeira série.*

**Marcia:** *Nossa! Então foi como se fosse uma herança.*

---

<sup>40</sup> Entrevista concedida em 15 de outubro de 2015.

**Tayane:** *A minha professora de primeira série foi quem me passou seu cargo. Achei muito engraçado, muita coincidência. Aí eu fiz a primeira e segunda série. Ela que me levava e me trazia. Daí, quando eu fui para a terceira série, a escolinha foi fechada porque o Lula quis, para manter a... melhorar a segurança dele, né? Ele fechou a chácara, tudo. O prédio da escola agora é a casa do caseiro.*

**Marcia:** *Ele frequentava este lugar direto, assim?*

**Tayane:** *A gente o via lá. A gente via porque a escolinha era do lado. Mas direto, não. Era mais o Teixeira que frequentava.*

**Marcia:** *Eles deram em troca a escolinha do Bairro do Falcão.*

**Tayane:** *Eles deram o terreno. Cederam um terreno e a prefeitura ergueu a escola do Falcão. Só que isso nunca funcionou. Daí as professoras foram transferidas e eu também vim com elas também. E, como eu só tinha estudado com a mesma professora, quando eu vim para cá (mesmo vindo com ela), eu fui estudar com uma outra, que era boazinha. Até agora ela me chama de aluna, sabe? Mas eu estranhei muito. Eu acordava muito cedo e o HTPC era de terça feira também, como ainda é aqui. Só que não era à noite, era no período da tarde. Como elas não dobravam período, podia ser à tarde, né? Elas só davam aulas em meio período. Então eu chegava aqui 6h20min ou 6h15min da manhã com elas e ia embora duas e meia da tarde, e aí eu dormia em sala de aula.*

**Marcia:** *Sem almoçar.*

**Tayane:** *Sem comer, sem nada. Por que eu também era terrível. Minha mãe me dava dinheiro e, como havia a papelaria e eu tinha uma coleção de papel de carta, preferia gastar todo o dinheiro com papel de carta. Aí eu dormia na aula. Então, no terceiro ano eu acabei sendo retida.*

**Marcia:** *Não acredito!*

**Tayane:** *Sim. E eu não fazia Educação Física porque minha letra era horrível. Faziam-me ficar fazendo exercícios de caligrafia durante a aula de Educação Física inteira. Não que eu achasse ruim. Pelo contrário. Eu não*

*gosto de Educação Física. E a outra terceira série eu fiz com a mesma professora, e aí eu fui melhor.*

---

O leitor há de concordar que o que lemos nesse fragmento de entrevista é uma verdadeira explosão de memória. Tantos assuntos, tantos tempos, tantos lugares. Um vai e vem interminável. Uma bonita expressão de como nossa memória atua.

É importante reafirmar que não estou, nesse movimento, fazendo uma análise da vida da professora. O que está sendo aqui estudado é o diálogo que estabelecemos. A relação entre eu como pesquisadora e elas como sujeitos da pesquisa, em um determinado lugar e hora. Aquilo que a professora estimulou em mim e vice-versa. Esse diálogo pode se abrir agora a outros significados, já que o leitor é livre para construir suas próprias interpretações. Porém, o limite está dado pela própria entrevista.

As questões que conduziram minha conversa com as professoras tinham como intenção levá-las a rememorar suas vidas e suas práticas educativas. Conforme já dito, estive sempre inspirada pelos estudos de Maria Carolina e em minha própria experiência. Ao incentivar as professoras a realizarem memórias, minha intenção era de estimulá-las a se perceberem como pessoas mais inteiras, com suas sensibilidades, esquecimentos, contradições. Que se percebessem como singulares. Esse é um exercício de resistência frente às tendências predominantes na modernidade capitalista, que nos enredam em uma temporalidade acelerada, porém vazia de significados.

Galzerani (2004) incentiva-nos a pensar em como atua a memória. Primeiramente, em se pensando em produção de conhecimentos históricos, o aspecto mais importante de ser ressaltado acerca da memória é o de sua dimensão coletiva. Ao lembrarmos, além de nos reconhecermos como múltiplos, trazemos outras pessoas que habitam nossa memória. Não é, pois, um exercício solitário e narcisista, mas a atividade de alguém que entende que sua singularidade é construída na coletividade.

Também não é uma viagem sem volta para um passado “perdido”. O restabelecimento da sensação de sentir-se em seu tempo e lugar traz consigo o desejo político de mudança. É uma busca atenciosa a partir do presente. Ao fincar o “pé no chão”, poderemos decidir o que fazer no *nosso* presente:

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

Rememorar, além disso, para este filósofo significa sair da gaiola cultural que tende a nos aprisionar no *sempre - igual* e recuperarmos a dimensão do tempo, através da retomada da relação presente, passado, futuro. Neste sentido, rememorar não significa para Benjamin um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, do qual o sujeito não quer mais emergir. Rememorar é partir de indagações presentes, para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente. (GALZERANI, 2004, p.294-295)

Os escritos de Gagnebin (2009) são também importantes para o entendimento da rememoração, por conta da oposição que a autora estabelece entre ela e a comemoração. Esta, segundo a autora, é uma atividade da memória que muito facilmente pode ser esvaziada de significados e cooptada, seja pelo Estado, seja pelas religiões. Já a rememoração exige uma determinação e vigilância do sujeito, para não cair no vazio e na repetição do vazio. A rememoração não é apenas um exercício de volta ao passado. Ela é também ação no presente.

Tal rememoração implica uma certa ascese da atividade historiadora que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem à palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao *presente*, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre

o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente. (GAGNEBIN, 2009, p.55)

A dimensão inconsciente da rememoração possibilita uma percepção ampliada de sujeito. E é esse sujeito que consegue recuperar dimensões temporais perdidas na modernidade capitalista, sendo quem poderá trazer à tona o que foi esquecido e recalcado, interrompendo a narrativa sempre igual dos “vencedores”. Daí a necessidade de uma “busca atenciosa” ou de uma “ascese da atividade historiadora”. Porque é pelo presente que a rememoração deve atuar.

Em seu ir e vir no tempo e no espaço, a professora trouxe consigo uma gama de relações. Desde aquelas que conotam sua posição política, como a narrativa sobre o político que teria “roubado” sua primeira escola, até a menção à professora que teria deixado a sala de aula como “herança”. Sua escolha atenciosa, feita no presente, permite que assuma posições e escolha suas ações no agora.

Essas relações de longo tempo, ligadas à possibilidade de se viver no mesmo lugar durante toda a vida, são uma característica que me chamou muito a atenção, por permitirem uma ligação afetiva entre as professoras de diferentes gerações. A passagem do trabalho de uma geração a outra.

---

**Ninguém deveria envelhecer sem saber ler e escrever.**

**Marcia:** *E como você conecta esta história ao fato de você ter se tornado uma professora?*

**Tayane:** *Naquela época, minha irmã contava que a professora dela batia nos alunos com uma régua. Mas a minha primeira professora não era assim. Era super carinhosa. Deixava a gente ajudar a distribuir a merenda, e isso mesmo naquela época, que era mais tradicional. Mas eu acho que eu não me tornei professora por causa dela. Apesar de ter muita admiração por ela, que era muito carinhosa com a gente, a escolha de ser professora não veio a partir dela. A minha avó, mãe do meu pai, era analfabeta. Aí a minha irmã e eu, que éramos de idade próxima, decidimos que a gente ia ser professora, para*

*podermos ensinar, e que ninguém deveria envelhecer igual a ela, sem saber a ler e escrever.*

**Marcia:** *Porque ela ficava chateada que não sabia ler e escrever?*

**Tayane:** *Não, não ficava. A gente era criança e comprava caderno para ensinar-lá, mas ela dizia que já era velha demais! E que não ia conseguir aprender. Mas ela sentava no sofá e pedia para lermos histórias, para escrevermos as coisas para ela. “Escreve o que você está fazendo na escola”. Ela era mais interessada que a minha mãe pela escola. Daí eu segui os passos da minha irmã, que fez magistério e já assumiu classe com 18 anos. Mas como o curso de magistério foi extinto, fiz Pedagogia em Amparo, apesar de ter tido como primeira opção História, que naquele ano não havia fechado turma.*

---

#### **A distância diminuiu**

**Marcia:** *Pois eu percebo que aqui é difícil para vocês estudarem, não é? Tem que ir para Bragança ou Amparo.*

**Tayane:** *Aqui é tudo costume. A partir do momento que você pega o carro e se acostuma a ir para um lugar, você não acha mais tão distante. Agora que eu vou todo dia à Bragança, eu não acho que é distante como achava quando ia para lá só para ir ao médico, de vez em quando. Agora eu vou em meia hora para Bragança.*

**Marcia:** *Quer dizer que você poderia ter feito o curso de história em Bragança. Ou nem tinha o curso lá?*

**Tayane:** *Tinha sim.*

---

#### **Aprendi a escutar meu aluno**

**Tayane:** *Mas eu acho que o meu método de ensinar, de escutar tudo o que o aluno quer falar e só depois dar aula, o meu estilo de dar aula, de escutar, de valorizar as pequenas coisas que o aluno vai me contar, tudo isso veio da minha primeira professora. Porque para mim é esse o jeito certo. Porque eu conheço professores que conseguem manter a distância e evitam*

*muitos problemas com isso. Como pais vindo o tempo inteiro, querendo conversar o tempo inteiro. Ou as crianças tomando mais liberdade, e por isso aprontando um pouco mais. Com a distância, eles evitam muito problema. Mas eu não vejo isto como certo. Prefiro continuar assim, na afetividade. Como também eu sou a filha mais nova e sempre fui superprotegida, acho que faço o mesmo com meus alunos.*

**Marcia:** *Até o tema que você e a Raquel escolheram para a feira de Ciências foi bem interessante neste sentido, não é?*

**Tayane:** *Sim, eu e a Raquel somos muito parecidas nesta coisa de afetividade com as nossas crianças.*

**Marcia:** *Talvez seja da formação de vocês.*

**Tayane:** *Era sobre isso que eu queria falar. Não fui estudar em Bragança por causa disto. Porque, como há uma diferença grande entre meus irmãos e meus pais, eles sempre ficaram em cima de mim. Eu sempre fui excessivamente amada, excessivamente protegida. Então meu pai falava: “Não, você vai querer estudar, então vai estudar perto”, entendeu?*

**Marcia:** *Talvez você faça isto com seus alunos agora.*

**Tayane:** *É sim, eu os protejo. Na outra escola a coordenadora falava: “Não carrega no colo por que chorou!” Mas isso era impossível para mim.*

---

**Quem mudou foram os adultos. Criança é sempre criança.**

**Marcia:** *Tayane, você sente que as coisas têm mudado? Você disse que dá aulas já há uns 15 anos?*

**Tayane:** *Há 14 anos. Nos alunos não tenho percebido diferença não. Porque criança é sempre criança. Mas vejo mudanças em dois lugares. Os alunos antigamente eram mais certinhos na escola, já que os professores tinham uma postura mais rígida, mais afastada do aluno, né? Eu digo rígida, não ruim. Eles mantinham a distância: eu sou o professor e você é o aluno. E agora a gente já abriu uma liberdade e, infelizmente, isto acarreta mais...*

*afinal... como as crianças não têm limite em casa, elas confundem liberdade com ausência de limites. Mas não vi as crianças mudando. Pois as crianças testam o professor até o fim. Meu pai diz que ele era terrível como aluno.*

**Marcia:** *Indisciplina sempre existiu.*

**Tayane:** *Sim. Mas antes era diferente, porque o professor tinha uma postura diferente.*

**Marcia:** *Às vezes até batiam, como você comentou.*

**Tayane:** *Sim. Às vezes até batiam. E o que mudou realmente foram as posturas dos professores e dos pais. Os alunos continuam os mesmos. A questão é que, quando os alunos nos testam, eles vão encontrando mais espaço. O que mudou foi que antigamente, se meu pai fosse à escola e alguém falasse de mim, ele me bateria. Eu sempre tive medo de decepcioná-lo. Mas hoje as crianças não sabem nem o que é decepcionar. E elas não são incentivadas. Eu nunca imaginei dar um tapa em minha mãe. Agora vejo isso acontecendo direto. Crianças batendo em pais, e a mãe achando isso normal. Não estou falando que tem que se bater em criança. Estou falando que é preciso ensiná-las. Desde pequeno é preciso estabelecer limites, entende?*

---

A professora Tayane traz em suas memórias um retrato de como ela tem percebido a relação e a transmissão de conhecimentos entre as gerações. Parte de suas lembranças de criança para refletir sobre sua prática como professora e imaginar que experiências as crianças da atualidade estão vivendo. Percebe também uma mudança na percepção do tempo e no espaço que certamente está relacionada às mudanças nas relações entre as pessoas.

Acredito ser importante nos determos nessa questão de como a professora percebe as “heranças” recebidas e as relações entre as gerações, tão bem detalhadas por ela. Essa discussão me remete à temática da perda da capacidade de transmitir experiências, que é central nos escritos de Walter Benjamin e está fortemente relacionada à questão da narrativa (ou da perda de capacidade de narrar) e conseqüentemente aos paradoxos da modernidade (GAGNEBIN, 1999).

Walter Benjamin afirma que as formas tradicionais de narrativa desapareceram, e que com isso ficamos incapazes de transmitir nossas experiências de geração a geração. Deixamos de ter experiências coletivas e intercambiáveis e passamos a ter dificuldade em falar sobre nossas vivências individuais. Esta incapacidade estaria relacionada à aceleração da força produtiva e da técnica e também à dificuldade que temos em colocar em palavras a vivência na sociedade moderna, por ser ela traumática. Não estaríamos conseguindo elaborar simbolicamente o que vivemos devido aos choques a que somos submetidos:

Nesse diagnóstico, Benjamin reúne reflexões oriundas de duas proveniências: uma reflexão sobre o desenvolvimento das forças produtivas e da técnica (em particular sua aceleração a serviço da organização capitalista da sociedade) e uma reflexão *convergente* sobre a memória traumática, sobre a experiência do choque (conceito-chave das análises benjaminianas da lírica de Baudelaire), portanto, sobre a impossibilidade, para a linguagem cotidiana e para a narração tradicional, de assimilar o choque, o *trauma*, diz Freud na mesma época, porque este, por definição, fere, separa, corta ao sujeito o acesso ao simbólico, em particular à linguagem. (GABNEBIN, 2009, p.51)

Dada a impossibilidade de um retorno a um estado ideal, a uma sociedade na qual as pessoas conseguiriam viver em comunidade e narrar suas experiências coletivamente, resta-nos procurar brechas para reconstruir alguma narrativa possível, nem que seja a partir de cacos. Gagnebin (2009) escreve acerca de duas vias encontradas por Walter Benjamin para desenvolver esse debate.

Em “Experiência e Pobreza”, segundo a autora, Walter Benjamin se opõe às saídas ilusórias, consoladoras e harmonizantes que a burguesia tomou para se confortar com a situação vivida na sociedade moderna. Como exemplo, a interiorização acolhedora das experiências, com os mimos e o veludo que ajudariam o sujeito a sentir-se ele mesmo e minimamente deixar seus rastros, pelo menos no interior de sua casa. Contra essa ilusão de harmonia, contra essa tentativa privada e individualista de recuperar a tradição perdida - e impossível de ser restaurada - o autor berlinense se coloca a favor do vidro e do ferro, matérias capazes, ao mesmo tempo, de expor o sujeito e de apagar seus rastros. Defende, desse modo, também as provocações e a aspereza da

arte das vanguardas. Saber viver sem deixar rastros e transmitir esse ensinamento aos que nos rodeiam. Mas também impedir que os mortos sejam esquecidos. Essas seriam as maneiras pelas quais poderíamos tentar recuperar alguma interlocução em nossa sociedade.

Viver sem deixar rastros e, ao mesmo tempo, impedir que os mortos sejam esquecidos pode soar como algo contraditório. Devemos nos lembrar da situação limite a que Walter Benjamin estava submetido quando escreveu o referido texto. Época de radicalização e perseguições que resultavam em prisões e mortes. Também devemos atentar para o paradoxo existente na ideia de se “ensinar alguém a viver sem deixar rastros”. No momento em que se ensina, já se deixa rastros. E mais, ao quisermos apagar nossos rastros, já estamos produzindo vários deles.

Já em “O Narrador”, de acordo com a leitura da autora, Walter Benjamin nos explica que, para assegurar que o passado não caia no esquecimento, o narrador deve ser aquele que colhe os cacos de uma tradição esmigalhada. Há que ser humilde, não desejando grandes glórias, mas ao invés disso se ater aos detritos e àquilo que ninguém presta atenção. É a figura do sucateiro, do Justo, que poderá impedir que as coisas caiam no esquecimento. Esse narrador sucateiro deve ater-se àquilo que a história tradicional deixou de lado: o sofrimento indizível e aquilo ou aqueles que não deixaram rastro, de cujos nomes ninguém se recorda. Ser fiel ao passado e aos mortos, em especial àqueles que tiveram esquecidos os nomes.

Daí a exigência do rompimento com uma narrativa linear e contínua. Daí a necessidade da interrupção do tempo. Pois existe o risco de cairmos em uma prática piegas e sentimentalista de memória, em uma “celebração vazia” (*idem*, p.54). E por isso há a necessidade de atenção ao presente.

São realmente inspiradoras as palavras de Benjamin quanto à necessidade de interrupção do tempo na Tese 6. São palavras que deixam clara a dimensão da tarefa de quem quiser se comprometer em reunir os cacos da história. Pois sempre corremos o risco de reproduzir, mesmo a partir da memória e da narrativa, o mundo ilusório da burguesia capitalista. De esquecer aquilo ou aqueles que realmente necessitam não só de nossa lembrança:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo "como ele de fato foi". Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador; ele vem também como o vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (BENJAMIN, 1994, p.224-225)

A professora Tayane está muito atenta às mudanças de percepção do tempo e do espaço. Preocupa-se com as dificuldades que as novas gerações de pais têm tido em se relacionar com seus filhos. Tenta puxar os fios de sua memória para articular ações possíveis no presente. Percebe a criança em meio a uma verdadeira guerra de sentidos. E faz uma constatação muito importante: "criança é sempre criança". Sua constatação me leva a entender que somos nós, os adultos, que devemos nos ater a como deve ser essa relação, principalmente no sentido de entender por que a criança quer nos testar. Voltaremos a essa questão.

---

### **Um exemplo vale mais que mil palavras**

**Marcia:** *E como você tem lidado com a situação, então? Quando a coisa fica complicada?*

**Tayane:** *Eu converso muito com as minhas crianças. Eu tento passar. Tal qual minha aluninha. Outro dia eles aprontaram tanto lá no quinto ano da escola de Bragança! Então eu dei uma bronca, falando que o que falta neles é valorizarem aquilo que têm. Porque eles só ficam chutando a mochila. Aí eu disse que meu pai só pôde estudar até a quarta série. E ainda tinha que chegar e ir para a roça. "Vocês chegam aqui sem tarefa e só ficam assistindo televisão!" Afinal, não adianta os pais falarem para fazer a tarefa, se também não sentarem para ajudar. Não adianta dar castigo. Dali a dois dias já não estão mais de castigo, e não fazem a tarefa outra vez. Eu falo assim: "então*

vamos sentar. Enquanto você não faz a tarefa, a gente não sai daqui”. Por que a professora consegue e os pais não? Eu não ganho nada a mais por isso. Eu não sou paga para isso. Eu faço isso por que isso é o melhor para a minha criança. Não por que é minha obrigação, mas porque isso é que eu quero para mim. E eu contei a história do meu pai. Que ele teve que parar de estudar e falei como ele conseguiu criar quatro filhos sendo pedreiro. Então, você não precisa se formar advogado para valorizar o que tem. Você precisa ter orgulho daquela profissão, e saber o que é certo e o que é errado. Dar valor àquilo que você tem. Ele podia não ter nada, mas o que tinha, ele valorizava. Foi por isso que chegou longe. Disse, “você vai destruir o pouco que tem”. Daí você pensa: “Tomara que tenha causado algum efeito esta história, por que é uma história verdadeira”. E minha aluninha, que a ouviu, escreveu depois: “Mas Deus fez a senhora deixar todo mundo feliz. Todo mundo te ama. Sua mãe deve ter orgulho de uma moça tão linda e seu pai deve te amar muito. Porque aquela história da sua família, que a senhora contou, eu me sinto, sei lá, porque a minha mãe era o mesmo, ela também não pôde estudar. Vou sentir saudades” A avó dela veio na escola e falou assim: “Antes ela não tinha vontade de vir na escola, agora ela quer vir” Por quê? Porque eu implantei nela a vontade de valorizar o que a mãe dela está passando. Trabalhando, enfrentando ofensas: afinal, há pessoas que tratam bem as domésticas, mas outras não o fazem. Eu achei legal ela se lembrar da história do meu pai, que eu contei na aula.

**Marcia:** *Você puxou sua história de família e criou um vínculo com ela.*

**Tayane:** *Ela falou assim: “Se a minha professora conseguiu, eu consigo também”. Eu respondi: “A Pro já fez faculdade, fez pós-graduação, já viajou. Vocês podem fazer tudo isso! Não precisa ser milionária, uma cantora milionária para fazer estas coisas”. Que a visão deles é que, no Brasil, a gente só vai se dar bem se jogar futebol ou for cantor de funk. Infelizmente, é isso que os pais têm implantado na mente das crianças. Principalmente nas maiores cidades.*

**Marcia:** *E o estudo, zero! Não vale a pena.*

**Tayane:** *Não. E, infelizmente, a gente entra naquilo que um exemplo vale mais do que mil palavras. Não adianta eu pedir para ela não falar palavrão se eu escuto, na frente dela, uma música que só fala palavrão.*

**Marcia:** *Que bonita experiência! Valeu!*

---

A professora, que tanto herdou de suas professoras e familiares, também quis trocar experiências com seus alunos. Neste bonito relato ela rememora suas dificuldades com o desinteresse dos alunos, com o descuido com os materiais escolares e conta como, ao trazer a memória de sua família para a sala de aula, conseguiu estabelecer um vínculo com uma aluna que não gostava de frequentar as aulas. Experiências que não têm nada a ver com uma vida sossegada ou glamorosa em um possível futuro. Ao contrário, o que troca com seus alunos tem a ver com sua experiência e a de sua família. São visões de mundo e de história que resistem às fantasmagorias próprias do mundo capitalista que oprimem as pessoas de todas as classes sociais, ao desejo de ser famoso ou de ser milionário no futuro. Resistem também à ideia de se ter um trabalho valorizado apenas caso envolva uma formação acadêmica, como o exemplo do advogado. Ela estimula os alunos a valorizar todos os trabalhadores e compreender sua luta cotidiana, sejam eles pedreiros como seu pai, faxineiras como a mãe da aluna, professoras como ela, e mesmo os próprios estudantes com suas atividades escolares. Isso é possível ao se puxar os fios do passado para tecê-los na agorabilidade. Um tecer inédito e coletivo.

Podemos nos arriscar a dizer que, tal como o filósofo Walter Benjamin fez em “Infância em Berlim”, a professora também intercambiou com seus alunos ricos patrimônios: narrativas de experiências. Ou, como argumenta Olgária Matos:

A memória subjetiva é a única e derradeira instância de perpetuação de memória da cidade, antes da destruição. Mas o *princípio esperança* pode ser encontrado na dedicatória do livro de Benjamin a seu filho Stephan. “Nessa comunicação de pai para filho há a transmissão de um patrimônio: reminiscências infantis, emoções, recantos de cidade, quer dizer, continuação de geração a geração: reencontro de valores, volta no tempo, retorno que restaura o modo de ver e de sentir infantis, seu olhar, seu sentir” (MATOS, 1999, p.91)

Tal como Benjamin nos enreda com suas memórias de criança, a professora, ao rememorar os aprendizados recebidos de sua família, conseguiu criar um vínculo com os alunos, por pequeno que seja. Um “princípio esperança”.

---

### **Tudo é relacionado à família**

**Marcia:** *E em relação ao ensino de história. Você já falou que queria ser professora de história. Mas por quê?*

**Tayane:** *Para falar a verdade, é por que meu avô veio de Portugal. Tudo é relacionado à minha família. Eu adorava sentar e ficar escutando aquelas quadrinhas, que ele dizia serem de Portugal. Versinhos populares de Portugal.*

**Marcia:** *Ele tinha na memória? Que bonito!*

**Tayane:** *Sim, guardava na memória. Às vezes ele repetia a mesma quadrinha e eu falava: “Olha que legal, vô!”.*

**Marcia:** *Tem como você repetir alguma?*

**Tayane:** *Não, não. Meu avô morreu já faz uns oito anos. Não me lembro mais delas, não. Ele perdeu a memória, teve Alzheimer.*

**Marcia:** *Ai, que dó!*

**Tayane:** *E ele contava as coisas do pai dele, de como foi no navio. Dizia que ele passava a mão assim [ela passa a mão no cabelo] e caía um monte de piolho. E teve gente que foi jogada no mar por ter morrido de alguma doença. Era legal, por que parecia tão perto do que a professora de história falava. Nossa, então é verdade! E meu avô não estudou, então...*

**Marcia:** *Você tinha a história viva em sua casa.*

**Tayane:** *Eu tenho brasão, tenho medalha, tenho moeda de Portugal, coisas que ele trouxe. Sempre fui interessada nisso. Se eu sentar com uma senhora de idade, vou ficar perguntando da vida dela. De onde a senhora veio? Quantos filhos a senhora tem? Sempre fui assim, desde criança. Quando fiz o*

*teste de aptidão, a professora disse: “Deu professora de história”. Então devo ser mesmo. Mas dizer que sou boa nisso como a minha irmã, que estudou história, não acho que seja o caso. Ela é ótima com as datas, entende o significado das revoluções, dos monumentos históricos. Deus nos colocou no destino certo, porque eu vejo que ela tem o talento para isso, que acho que eu não teria. Eu só tenho admiração. Na verdade, o meu talento mesmo envolve estar em contato com os menores.*

**Marcia:** *Com as crianças.*

**Tayane:** *É. Mas, que a aula de história me chama mais a atenção, isto é verdade! Agora, por exemplo, estou falando de Getúlio Vargas. Com relação à ditadura eu sou mais realista. É um assunto em que eu gasto mais tempo. Porque, normalmente, a gente se prende ao ensino de Português e de Matemática. Português e Matemática. E também gasta um tempinho com Ciências, com Geografia. Mas com relação à História, eu fico um tempo maior, já que gosto de falar mais sobre o assunto.*

**Marcia:** *Você se dedica mais do que às outras matérias.*

**Tayane:** *É.*

---

A fala da professora em relação à sua formação em pedagogia, e não em história, me remete à questão da hierarquização dos saberes, tão presente em nossas relações cotidianas. Há a ideia de que um conhecimento somente é aceito se for validado pela especialização, na universidade, ou pelos livros; é algo muito forte nas comunidades escolares, e mesmo fora delas.

Em sua lembrança, a professora Tayane traz a relação entre sua família e a escolha profissional. Ela é formada em Pedagogia, mas seu desejo inicial era o de ser professora de história. Mesmo assim, o estudo de história chama mais a sua atenção do que outros conhecimentos. É interessante notar como ela intercala conhecimentos próprios da história e da memória. A meu ver, por não ter formação em história, ela consegue fazer esta alternância com mais facilidade. É justamente por meio dela que percebo brechas

estimulantes em sua maneira de conceber a produção de conhecimentos históricos escolares.

Maria Carolina Bovério Galzerani sempre combateu a hierarquização de saberes. Ela sempre estimulou seus alunos e alunas dos cursos de Pedagogia a serem, em conjunto com seus futuros alunos, produtores de conhecimentos históricos. E também orientava os futuros professores e professoras a não se intimidar perante os conhecimentos historiográficos. Em seu combate, afirmava que a memória deveria ser liberta da vigilância da história. Estimulava que as memórias pudessem vir à tona, posto que apontam para a possibilidade de o sujeito produzir conhecimentos críticos sobre o passado.

Tema extremamente atual na historiografia contemporânea, a memória – raras vezes problematizada como objeto de estudos - tem sido focalizada através de imagens de longa duração, não naturais, nem psicologicamente compreensíveis, mas historicamente produzidas. Refiro-me às visões de memória, como meio privilegiado, voluntário, de acesso ao verdadeiro conhecimento, e, ainda, à concepção de memória como atributo de atividades naturais, - sobretudo espontâneas - desinteressadas e seletivas, que carecem do olhar vigilante da “senhora - história”, para serem sistematizadas de forma escrita e apresentadas como saber crítico, relativamente ao passado. (GALZERANI, 2004, p.291)

É interessante como memória e história se entrecruzam na fala da professora Tayane. A “senhora história” está devidamente representada nos brasões, medalhas, moedas; também nas datas, revoluções e monumentos históricos dos quais a professora afirma não conhecer o significado. A memória está presente em sua relação afetiva com o avô português, responsável, segundo ela, por seu gosto pela história. Percebemos, desse modo, que é a memória que age em favor de um sentimento de pertencimento ao tempo e ao espaço. A história, distante e científica, age apenas de forma a fazê-la sentir-se distante do conhecimento.

É contra esse sentimento de incapacidade e essa sensação de distanciamento entre o sujeito e o objeto do conhecimento que Maria Carolina lutava. E ela via, no ato de rememoração, uma via criativa e significativa para repensarmos nossa posição frente ao nosso tempo e lugar.

Vemos então a professora rememorando durante a entrevista, focada nas questões importantes que a movem, e rememorando junto a seus alunos, conseguindo fazer com que a vida deles se ligue à sua e a um tempo tomado de maneira mais ampla. O exemplo de vida que dá para a aluna que desprezava os estudos é próprio de uma narradora que consegue puxar os fios da memória de sua família e os da vida da estudante, projetando outro porvir. De modo que o “tempo perdido” é o que mais traz sentido em sua ação como educadora.

---

### **É muito maçante trabalhar com os pequenos**

**Marcia:** *É isto que eu ia te perguntar agora, né? O que é para você ensinar história? Como é que é? Como você se movimenta na aula de história?*

**Tayane:** *Infelizmente, a gente fica muito presa ao livro didático. Se o assunto te dá uma liberdade, como a que tenho com o 5º ano em Bragança Paulista, com a possibilidade de abordar temas políticos, então é legal. Por exemplo: eu organizei uma votação, uma eleição para presidente da sala. É mais interessante de trabalhar com os maiores, por que tem mais assunto. Com os pequenos você fica mais limitado. Afinal, a gente não tem muita instrução de como trabalhar isto com eles, né? Lá, como eles conseguem entender coisas como as ironias que a gente usa, fica possível falar um pouco mais da realidade. Mostrar que ela não é bem como os livros mostram. Que tudo era assim, que o Getúlio era bonzinho, o pai do povo. Isso não é verdade. Afinal, ele não queria sair do poder, né? Estava obcecado pelo poder. Tanto que o sistema de governo foi mudando da democracia para uma ditadura. Então você consegue falar com eles sobre isso. Com os maiores, pelo menos. Agora, com o segundo ano, aqui, você fica um pouco preso. Ainda mais levando em conta que o currículo escolar demanda que os professores fiquem falando da história deles. No primeiro, segundo e terceiro ano você vai falar sobre a família e a cidade. Mas tende a ficar meio maçante.*

**Marcia:** *Mas e sobre a cidade, vocês chegam a fazer alguma coisa?*

**Tayane:** *Sim. Nós trabalhamos uma semana específica só sobre as Mostardas, que não tem uma data comemorativa específica. Daí a gente*

*mostra imagem, faz desenho. Faz exposição, pesquisa, um monte de coisa. Sobre Monte Alegre temos menos material, você acredita? Mas também, é que Mostardas é um lugar mais antigo do que Monte Alegre.*

**Marcia:** *Aqui é mais antigo do que lá? Até anterior à construção da igreja?*

**Tayane:** *Aí eu já não sei. Mas, que Mostardas é mais antiga, isso é, pois ela foi fundada por bragantinos, que chegaram aqui antes.*

**Marcia:** *Tinha a estrada de ferro que passava aqui.*

**Tayane:** *Sim. Meu pai conta que viu retirarem a estrada de ferro. Tem um túnel no meu sítio.*

**Marcia:** *Então você vive no meio da história.*

**Tayane:** *Sim. Por que Monte Alegre é uma cidade histórica, né? Ela mantém estas coisas, porque as casas são todas mantidas do jeitinho que eram, por exemplo.*

---

Tal como havia anunciado na apresentação, a opção em pesquisar o ensino de história nas primeiras séries do Ensino Fundamental representa, para mim, um deslocamento. Poderia continuar os estudos de ensino de história para Ensino Fundamental e Médio, ou mesmo meus estudos sobre a questão étnico-racial. Porém, preferi enfrentar o desconhecido e trabalhar a favor daquilo que percebia, graças aos estudos junto à Maria Carolina, ser de muita relevância em termos de produção de conhecimentos históricos escolares e de formação de professores. Isso porque considero como sendo crucial repensarmos nossa visão acerca dessa produção nos anos iniciais, caso desejemos seguir enfrentando as que surgem nos anos posteriores da escolaridade. Não quero dizer com isso que é impossível mudar as noções de tempo e de espaço, as concepções de sociedade, e as visões de história que são adquiridas na primeira infância. Mas, por experiência própria, sei o quanto é difícil livrar-se, por exemplo, de uma concepção de tempo linear.

Refletindo sobre qual visão de história seria apropriada para o trabalho com crianças menores, rejeito o ensino de uma história pré-formatada, portadora de verdades únicas, distantes do dia a dia de alunos e professores. E percebo que a professora Tayane consegue, sim, estabelecer relações com as crianças a partir de seu presente, estimulando-as a pensar sobre como as coisas foram se transformando.

Contudo, assim como ela, não me vejo munida de “instrução” suficiente para saber como se dá esse trabalho com as crianças pequenas. Na verdade, essa minha busca está apenas começando. Continuando a seguir os rastros dos estudos da professora Maria Carolina e de seus interlocutores, passo a apresentar trechos de uma mônada que compõe o texto “Infância em Berlim” para refletir sobre a questão da produção de conhecimentos nos primeiros anos da infância. Espero que os leitores tenham tido, tal como eu – que sou bisneta, neta e filha de costureiras – a experiência de ter brincado com carreteis de linhas coloridas e pedacinhos de tecido. É algo que considero realmente mágico.

Nessa mônada, intitulada “A Caixa de Costura”, Benjamin rememora como se sentia com relação ao trabalho que sua mãe realizava ao alinhar suas roupas antes de sair de casa. Enaltecia sua mãe, percebia o quanto era respeitada pelas criadas por sua habilidade com as agulhas, mas sentia-se subjugado pelos apetrechos de costura. Tanto que lhe brotavam, nessas situações, a teimosia e a indignação. Afinal, o que ele queria mesmo era poder chegar próximo à enorme variedade de linhas e fitas coloridas, ao invés de ficar estático para que sua mãe pudesse lhe ajustar a roupa. Trago um pequeno trecho:

Além da parte superior da caixa, onde ficavam os carreteis uns ao lado dos outros, onde brilhavam as cartelas pretas das agulhas e onde as tesouras ficavam confinadas a suas capas de couro, havia o fundo escuro, a desordem, onde reinava o entrelaçado desfeito, e onde sobras de elástico, ganchos, colchetes, retalhos de seda, se amontoavam. Nesse refugio também havia botões; muitos de tal feitio como jamais se viu em roupa alguma. (...)

A mãe da Branca de Neve costura e, do lado de fora, a neve cai. Quanto maior o silêncio, tanto mais honrada a mais silenciosa das atividades domésticas. Quanto mais cedo escurecia, tanto mais frequentemente pedíamos as tesouras. Então ficávamos, nós

também, horas seguindo com o olhar a agulha, da qual pendia indolente um grosso fio de lã. Pois sem dizê-lo, cada um de nós tomara de suas coisas que pudessem ser forradas – pratos de papel, limpa-penas, capas – e nelas alinhavávamos flores segundo o desenho. E à medida que o papel abria caminho à agulha com um leve estalo, eu cedia à tentação de me apaixonar pelo reticulado do avesso que ia ficando mais confuso a cada ponto dado, com o qual, no direito, me aproximava da meta. (BENJAMIN, 1995, p.129)

A visão que Walter Benjamin nos revela é a de uma criança que é inserida em uma cultura, numa historicidade, mas que a compreende de forma singular. Isto porque, tal como se dá com qualquer um de nós, adultos, a criança é constituída por dimensões conscientes e inconscientes. Os caminhos que a criança percorre ao redor do conhecimento são diversos e labirínticos. Ela não está focada no produto final; ao contrário, atém-se a *como* se dá o processo daquele conhecimento. Pode se ater a pontos bem pouco “ortodoxos”, tais como o avesso das coisas, ou o fundo da caixa de costura, como rememora Benjamin. Também pode liberar seus desejos e se perder em brincadeiras. Sem contar as birras e rejeições, próprias de quem não vê sentido naquilo que lhe é imposto. Esse comportamento desviante da criança é comumente entendido como incapacidade de aprender, fruto de despreparo ou imaturidade. A professora Tayane percebeu essa característica na criança, algo também ligado à dificuldade dos adultos em lidar com ela.

Fico pensando que, para nos aproximarmos do universo infantil, podemos ficar mais atentos aos sentidos dessas birras. O que as crianças estão tentando nos mostrar? Também seria interessante retomar nossas lembranças de infância, reencontrando-nos com a criança que fomos. Buscar os caminhos labirínticos de nossa experiência infantil. Talvez possamos compreender melhor tanto a nós mesmos quanto às crianças, a maneira como produzem conhecimentos:

A criança penetra nos livros como o adulto na cidade desconhecida, para se perder num “labirinto de histórias” ou de leitura, para seguir os corredores subterrâneos das histórias que nos levam, como o metrô e as passagens parisienses, a viagens surpreendentes. (GAGNEBIN, 1999, p.92)

Trata-se, inclusive, de tentar entender a criança como aquela que ainda é capaz de olhar para os objetos da cultura com um olhar encantado:

(...) Tal como o poeta, a criança é aquela que está à margem do mundo e é capaz de reencantá-lo, por não confundir-se com a “multidão abstrata e homogênea” da grande cidade (...) (MATOS, 1999, p.90)

Os estudos de Maria Carolina me mobilizam por apresentarem propostas de ação política que levem em conta a constatação das condições a que as crianças são submetidas em nossa sociedade. Uma imagem que poderia ilustrar tal situação seria a da criança que, ao alinhar seu tecido, fosse impedida de escolher as cores das linhas e de olhar o verso de seu trabalho. Na proposta da querida professora, cabe a nós, adultos e/ou educadores, rompermos com a distância que foi historicamente construída entre nós e as crianças. Aproximarmo-nos cada vez mais delas, tal como o fez Walter Benjamin em sua lembrança, ao invés de simplesmente exigir o contrário:

A minha proposta, inspirada pelo próprio Benjamin, é que questionemos o nosso olhar relativamente à criança, que passemos a encará-la na sua inteireza e nas suas singularidades historicamente dadas, que nos aproximemos de fato deste universo infantil. Que saibamos romper esses muros, esses hiatos, construídos culturalmente entre o adulto e a criança, entre o mundo do adulto e o mundo da criança. Universos tão distintos, tão hierarquizados. Enfatizo, igualmente, que essa possibilidade deve partir de nós adultos, que nós nos relacionemos com a criança através de um momento de construção, da recuperação da tessitura de uma “experiência vivida”, ou da prática da “narrativa”, nos termos benjaminianos. I. é, que a constituição desta relação seja plena de sentidos, para todos os envolvidos, que esteja fundada não na posse imobilizadora de uma única verdade, mas na troca de visões de mundo e de sensibilidades. (GALZERANI, 2002, p.65-66)

Uma tarefa nada simples, essa de nos deslocarmos em direção à criança na produção de conhecimentos. Pois, para que isso aconteça, temos que nos desvencilhar de certezas para que possamos ganhar acesso ao avesso, ao labirinto. Ou seja, é necessário que possibilitemos que outros “eus” possam emergir.

É essa possibilidade de deslocamento de nossa identidade-mesmidade – para recuperar os termos de Ricoeur, tal como apresentados por

Gagnebin (1999) – que a rememoração benjaminiana permite. A identidade-mesmidade é caracterizada pelo individualismo, pelo indivíduo fechado em si mesmo, mero reproduzidor dos ideais do mercado. Alguém que é sempre alerta, em busca da perfeição e focado na competição com outros indivíduos:

Frente às críticas, notadamente de cunho analítico, do conceito de identidade, Ricoeur distingue a identidade que responde à questão *que*, identidade-mesmidade (*idem*), que afirma a permanência e a continuidade dos objetos, e a identidade-ipseidade (*ipse*), que responde à questão *quem*; esta última caracteriza o sujeito da linguagem e da ação (...) possibilitando assim uma reflexão sobre o tempo da enunciação e sobre o tempo da ação ética e política. (GABNEBIN, 1999, p.84)

Na rememoração, o sujeito moldado pela busca da segurança se desfaz em favor de outra identidade, a identidade-ipseidade: ela é plural, aberta aos outros, desapegada de seu ego e de seu controle para assumir os riscos de um pensamento marcado pelos desvios e pelos labirintos.

Tomando o desvio como método, Walter Benjamin afasta-se dessa identidade-mesmidade marcada pela *intenção*, própria de um sujeito consciente, que já sabe de antemão aonde quer chegar. Na rememoração, a partir da memória involuntária é possível acessar dimensões esquecidas ou recalçadas desse sujeito. Mas o autor também se desvia daquele sujeito que ele conheceu tão bem nas obras de Proust: o sujeito que se perde em devaneios e que busca apenas a sua própria libertação. É graças à *atenção* (ou atenção flutuante) que esse sujeito é capaz de chegar a um conhecimento libertado das amarras do pensamento racional científico.

Esta declaração de método significa a renúncia à discursividade linear da intenção particular em proveito de um pensamento *umstandlich*, ao mesmo tempo minucioso e hesitante, que sempre volta ao seu objeto, mas por diversos caminhos e desvios, o que acarreta também uma alteridade sempre renovada do objeto. A estrutura temporal deste método do desvio deve ser ressaltada: o pensamento para, volta para trás, vem de novo, espera, hesita, toma fôlego. É o exato contrário de uma consciência segura de si mesma, do seu alvo e do itinerário a seguir....(GAGNEBIN, 1999, p.87)

Ainda segundo Gagnebin, ao se permitir desviar-se na rememoração, esse sujeito pode ser capaz de atingir maior liberdade de pensamento. Também pode acessar, tal como Walter Benjamin, lembranças de

criança. Essas lembranças não se reduzem à busca de uma felicidade perdida. Ao contrário, trata-se de uma busca que é política:

(...)Benjamin busca no passado os signos de uma promessa a respeito da qual ele hoje sabe se o futuro a cumpriu ou não, a respeito da qual ele se pergunta se cabe ainda ao presente realiza-la – ou se esta promessa está definitivamente perdida.(...) A lembrança do passado *desperta* no presente o eco de um futuro perdido do qual a ação política deve, hoje, dar conta(...).(GAGNEBIN.1999, p.89)

Pensando na questão da formação docente, tal como propôs Maria Carolina, a possibilidade de nos libertarmos das amarras de uma identidade-mesmidade e de acessarmos nossos desejos e sonhos mais recalcados de infância, talvez nos permita essa comunicação com as crianças de forma não hierárquica. Isto é, trata-se de uma atitude política, que se desdobra em uma busca atenciosa em meio às lembranças de nosso passado, com a possibilidade de um *despertar* no presente que leve a agir sobre ele. É se aproximar daquilo que a criança é capaz de fazer: um caminhar ao lado das crianças.

---

### **Não se tem tempo para criar vínculos**

**Marcia:** *E então, você mora aqui desde sempre, né? O que você acha que mudou da sua infância para cá? Tem alguma coisa que te deixa saudades?*

**Tayane:** *Tenho saudades de pessoas que se foram. Por exemplo, a Dona M., que me visitava em casa com o seu fusquinha. Não tem quem não sinta saudades dela. Eu me lembro do vestido que me fez quando eu tinha 14 anos. Um ursinho de pelúcia, um rádio relógio. Ela ia em casa por que antigamente era assim em Monte Alegre. Hoje tem um público que a gente não conhece. Antigamente, a gente conhecia todo mundo. Então todo mundo ia à casa de todo mundo. É por isso que a gente não acha que os lugares são distantes uns dos outros, que tudo é perto: porque íamos uns às casas dos outros.*

**Marcia:** *Então você acha que isso...*

**Tayane:** *Hoje não existe mais isso. Eu não vejo mais os meus vizinhos. Eles reconhecem a gente, fazem tchau.*

---

### **Aqui tem emprego e registro**

**Marcia:** *Agora, em relação às diferenças. Você falou que têm vindo muitas pessoas de fora. Então você tem alunos de fora.*

**Tayane:** *Quase todos. Muito poucos são daqui. Na verdade acho que, na minha sala, ninguém é. Ela é pequena, tem 17 alunos. Tem gente que era de Socorro, de Pinhalzinho, de Itapira, de Bragança. Gente que mora aqui, mas que não era daqui. E há os de Pernambuco, da Bahia. Em Bragança também é assim. Lá tem muitos alunos do Maranhão, de Minas Gerais. Lá é cheio de mineiros. Vou te contar como isso aconteceu, então. Aqui começou assim: a avó de uma aluna do terceiro ano veio para cá. Foi a primeira que chegou. De Malacacheta, em Minas Gerais.*

**Marcia:** *Malacacheta! Exatamente!*

---

### **Uma realidade muito diferente**

**Marcia:** *E aí? Qual é a dificuldade quando chega este público, que não é daqui. Que tem outros hábitos. Como você lida com isso. Tem alguma diferença na sala de aula. Algum desafio?*

**Tayane:** *Os alunos que vêm de fora são muito inteligentes. O maior desafio deles é aprender a vir para a escola. Muitos deles, por passarem necessidade, às vezes, no começo, vêm só para se alimentar. E outros faltam muito. E, quando vêm, eles não querem fazer lição porque lá de onde vieram... eles chegaram a me dizer que ficavam na praia. “Mas você não ia à escola? Lá não tinha conselho tutelar?” “Não!”, respondiam. A maior dificuldades com eles é a de implantar o desejo e a importância da escola, já que muitos só vêm quando são encaminhados pelo conselho tutelar.*

**Marcia:** *Porque aqui o Conselho Tutelar fica em cima.*

**Tayane:** *Tanto aqui quanto em Bragança. E eles também vêm com outros costumes, até em termos de roupas. Porque lá, como é muito calor, é normal. Mas aqui, por conta da nossa tradição, fica meio ofensivo.*

**Marcia:** *As meninas de shortinho curto...*

**Tayane:** *É. Não só de Monte Alegre. Mexe com todo mundo que é de São Paulo, que não está acostumado com isso.*

**Marcia:** *Estranham um pouco. Dá um choque, assim... Os coleguinhas estranham...*

**Tayane:** *É. E tem também a história de vida deles, que volta e meia ficam contando. Por exemplo, que a mãe deles os teve com 13, 14, 15 anos. É uma realidade muito diferente da nossa. Aqui, a gente tem bem mais acesso aos estudos – essas coisas até acontecem, mas é um caso em cada dez. Lá são os dez.*

---

### **Tem que parar de ter vergonha**

**Marcia:** *Você sente algum preconceito?*

**Tayane:** *As crianças daqui não sentem preconceito nenhum. Acho que o adolescente que vem de lá sofre mais. Porque a criança não tem preconceito. Quem implanta o preconceito nas crianças somos nós. Se a professora tratar os alunos igualmente, elas também vão tratar os colegas como iguais. Se alguém tiver preconceito, vai ser porque em casa a mãe é preconceituosa.*

**Marcia:** *Daí já trouxe de alguém...*

**Tayane:** *É. Outro dia mesmo um deles disse: “Ah, ele me chamou de nordestino”. E eu falei: “e de onde você veio?”. “Eu vim de Pernambuco”. “Você é nordestino, eu sou paulista”.*

**Marcia:** *É só não tomar como ofensa e acabou, né?*

**Tayane:** *Falei: “Ele é carioca. Não é xingamento, isso. Você que tem que ver que isso não é xingamento”. Ou então: “Professora, ele me chamou de*

*gorda". Eu respondo: "Que você tem contra os gordos? Eu sou gorda. Você está chorando por que ele te chamou de gordo, então eu sou horrível. Tenho que chorar todo dia porque sou gorda". "Mas, professora, você é linda!" "Então, filha, o que você é ou deixa de ser, ele não tem nada a ver com isso". A questão depende da postura que você assume; se eu tivesse brigado com o aluno por ter chamado o outro de nordestino, eu iria dar saliência ao preconceito que ele já tem. A partir do momento que eu falei que não era vergonha ser nordestino, acabou, entendeu? Ele tem que parar de ter vergonha de ser nordestino, assim como o negro tem que parar de ter vergonha de ser negro.*

**Marcia:** Certo...

---

A postura da professora em ajudar os alunos a afirmarem suas identidades (sejam elas a de nordestinos, cariocas, negros, ou mesmo daqueles considerados acima do peso aceito pela sociedade) fortalece as crianças e evita a continuidade de comportamentos preconceituosos. Ela dá o exemplo de sua vida e, a partir da afetividade que os alunos têm em relação a ela, os convence a ter o comportamento que considera adequado. Aquele que não fere os colegas de sala de aula. E ela também não nega a existência de preconceitos ali. Eles existem, na escola como nas famílias. E os jovens sofrem especialmente com isso. Mas, mesmo assim, ela não permite que seus alunos reproduzam os preconceitos em sua aula. Toma posição, sempre favorável àqueles que necessitam de sua ajuda para se firmar perante o grupo.

---

**A história dos alunos me comove**

**Marcia:** *E para encerrar...Isto se você quiser, né...O que te comove como educadora?*

**Tayane:** *O que me comove como educadora? Ah, é tanta coisa!*

**Marcia:** *É?*

**Tayane:** *O que me comove como educadora, por exemplo, são coisas como a que ocorreu hoje, quando uma aluna podia falar sobre a professora, e aí uma das meninas disse: “professora, eu nunca tive uma professora de quem eu podia falar que era minha amiga” Isto me comoveu. Eu já peguei aluno todo marcado. E ter que chamar a mãe dele e pedir força a Deus para que não batesse nela, para fazer ela sentir um pouco do que aquela criança sentiu. Criança de três aninhos, com o rosto todo inchadinho assim. Não aparecia muito porque era negro, mas as costas estavam todas marcadas.*

**Marcia:** *Espancado?*

**Tayane:** *É. Isso me comove. Comove-me também quando eles contam que os pais se separaram. Comove-me ver que eu, com 32 anos, não passei por um terço, e nunca vou passar, daquilo que crianças de 7, 8, 9 anos já passaram na vida. E elas ainda mostram o sorriso. E, por exemplo, se meu arroz sai ruim, eu já começo a reclamar, mas aí penso: “Nossa, minha aluna está lá, com a mãe que largou do pai para ficar com outra mulher, todo mundo fica no bairro falando dela, ela fica chorando o dia todo, e eu estou aqui, reclamando do meu pão que murchou”. A história deles me comove.*

**Marcia:** *Muito bonito! Fico agradecida, viu, Tayane?*

---

A narrativa traz um retrato contundente do que é ser educadora. De como, na escola, as vidas se entrelaçam de forma a obrigar que nós, educadores, saíamos dos casulos de nossa individualidade para ir ao encontro do outro. Não há como não se posicionar, nem como se omitir. Essa atitude positiva frente aos desafios vividos por Tayane me estimulou a refletir sobre a questão de nossa perda de capacidade de ter experiências, inextricavelmente ligada à incapacidade de compartilhá-las.

Tomando o sujeito como aquele que ainda é capaz de resistir a essa condição, a partir de sua memória, percebo a professora rememorando. Partindo de seu presente e em meio às contradições próprias de nossa vida moderna, a professora faz uma busca atenciosa daquilo que em suas próprias experiências pode colaborar para repensar seu mundo.

Essa narradora tenta buscar correspondências em sua experiência vivida para articular, no presente, as questões que a incomodam: não ter tempo para criar vínculos, a perda das pessoas que conseguiam dar outro sentido às relações, sentir-se diferente e, ao mesmo tempo, estranhar o outro.

É juntando os caquinhos de um mundo em que as relações se esgarçaram que essa “narradora sucateira” (a expressão é de Benjamin [1994]) consegue compor uma narrativa de modo a tentar partilhar alguma experiência com as novas gerações. Ela e seus alunos compartilham entre si o maior patrimônio: as narrativas de suas experiências.

Pequenas brechas como estas, possíveis em nosso dia a dia: era isso que Maria Carolina nos estimulava a criar. Consistem em pequenas resistências cotidianas, capazes de recuperar dimensões pessoais perdidas e estimular os sujeitos a perceberem-se como portadores de “sensibilidades, de incompletudes, de esquecimentos, de atos voluntários e conscientes, ao lado de atitudes involuntárias e inconscientes” (GALZERANI, 2004. p. 294). Capazes também de ajudar os sujeitos a perceberem-se em seu tempo, em seu espaço e em suas relações sociais.

Tayane não tem a necessidade de “mascarar” as ambiguidades e conflitos em que vivem ela e seus estudantes, construindo uma harmonia ilusória. Ao invés disso, prefere apontar para as dificuldades e, de maneira dialética, criar possibilidades. Tais possibilidades vêm ao presente a partir de sua rememoração: mais tempo para se relacionar com os vizinhos; dar valor ao trabalho, nem que seja o considerado o mais simples; dar atenção aos mais velhos; dar carinho para as crianças. São desejos guardados a partir de sua memória de criança.

A rememoração benjaminiana é um ato político. O método do desvio contribui para a libertação temporária de um sujeito que foi aprisionado em si mesmo. Ao se propor a se perder nos labirintos da memória, esse sujeito se permite enfrentar o medo de errar. Acessa seus sonhos e desejos mais íntimos e *desperta* a si próprio para possibilidades outras de reconstrução do presente.

Trazer à tona a criança que fomos pode nos ajudar a romper com o hiato existente entre nós, adultos, e as crianças na atualidade. Essa

aproximação do universo infantil pode nos ajudar, como educadores, a nos unir às crianças para que possamos nos ajudar a percorrer os labirintos, perceber os avessos de suas e de nossas produções, reencantar os espaços que nos cercam. Enfim, criar novas possibilidades para a produção de saberes inéditos e significativos.

### **Revirando minha caixinha de costura**

Vejo agora a necessidade de abrir essa caixinha de costura que, ao longo desses meses de construção dos diálogos com as entrevistas cedidas pelas professoras, foi sendo inundada por um emaranhado de fitas, linhas e botões, correspondentes a esses meus estudos, para selecionar entre eles aqueles que possam compor um pequeno bordado, uma pequena síntese.

O ponto de partida, aquele que dá a compreensão daquilo que venho debatendo ao longo do trabalho, tem a ver com as sensibilidades próprias da modernidade tardia. Foram minhas percepções de que essas sensibilidades também estavam enraizadas na pequena localidade que considere como uma “mônada da modernidade tardia” que me levaram a me aproximar e a dialogar com as professoras. Entre as sensibilidades que povoaram as memórias das professoras em nossa experiência de rememoração, posso destacar as referentes ao sentimento de deslocamento no tempo e no espaço, ao estranhamento em relação às pessoas e a seus costumes, à perda das referências espaciais, ao sentimento de isolamento e desvalorização, à aceleração do tempo. Trazendo a questão para a educação, tais sensibilidades podem afastar o educador de uma relação mais próxima com as crianças e com o lugar onde trabalham, fechando-se para suas reais necessidades em prol de dar conta das atividades próprias de uma sociedade administrada: cumprir metas, alfabetizar no tempo certo todas as crianças, não importando as especificidades de cada uma, cumprir com as obrigações curriculares. Enfim, tornarem-se autômatos em uma sociedade maquínica (GALZERANI, 2004).

Meus estudos me conduziram à reflexão sobre como atua a nossa percepção da temporalidade na educação dessas sensibilidades. Tendo como referência os estudos de Walter Benjamin, na leitura de Maria Carolina e de estudiosos que a acompanharam em sua trajetória, pude compreender com maior profundidade como, na sociedade capitalista, nossa percepção da temporalidade está marcada por duas vias paralelas que compõem, porém, um único sentido: para frente, para o futuro. Uma percepção que nos leva a “perder o chão”, a flutuar como se não pertencêssemos a esse tempo, mas sim a um tempo que foi ou que virá. Perdemos também as referências espaciais. As mudanças aceleradas fazem com que rapidamente não reconheçamos mais os lugares. Sentimo-nos com que se fôssemos migrantes, mesmo sem termos mudado de lugar.

Uma dessas vias é o historicismo, tão combatido por Walter Benjamin em meio a suas denúncias da ascensão do nazi-fascismo. A visão historicista prima pelo desejo de fazer o passado retornar. É uma fixação doentia em um tempo que se foi, além de uma tentativa de reconstruir aquilo considerado glorioso no passado: “Poucos suspeitarão o quanto foi preciso estar triste para empreender a ressurreição de Cartago”. A pura “curiosidade” nasce da tristeza, e a aprofunda. [N 15,3] (BENJAMIN, 2006, p.523)

A visão historicista trabalha com a ideia de causa e consequência e com a fixação de fatos e acontecimentos em uma linha do tempo. Pudemos flagrar essa visão da história nas lembranças de Maria Lúcia e de Eliana, para a partir delas compreender como o historicismo é pernicioso para a formação das crianças. Produz trauma, magoa, afasta o aluno do professor, que passa muitas vezes a ser lembrado como alguém odiado.

A outra via, paralela e de mão única, é a visão progressista, também criticada por Walter Benjamin, posto que alimenta uma ilusão de que o futuro já está dado. É a visão que compõem os estudos marxistas ortodoxos, que garantiam que no futuro haveria o fim das classes sociais e do Estado. Na visão liberal, ainda muito presente em nossas sensibilidades e nos discursos políticos, a crença de que o desenvolvimento econômico e tecnológico garantirá nossa sobrevivência e nos levará para um progresso garantido. Nesse sentido, seria o caso de trabalhar e trabalhar para alcançarmos o

referido progresso, que seguramente algum dia viria. Com isso, acabamos por nos fechar para o presente. Uma experiência limiar, tal como Kafka as concebeu.

Contudo, os problemas do presente não deixam de nos incomodar, especialmente pelo fato de sua complexidade só aumentar. “O século XIX não soube corresponder às novas possibilidades técnicas com uma nova ordem social” (BENJAMIM *apud* BOLLE, 2000, p.24). Sentimo-nos pequenos e incapazes diante das problemáticas que surgem.

É essa fantasmagoria do futuro a responsável por nosso deslocamento no tempo e no espaço. Dentre tudo o que conversei com as professoras e de tudo o que estudei sobre educação para crianças nos primeiros anos de escolaridade, a necessidade de formar a criança para o futuro é, para mim, a mais cruel das consequências dessa fantasmagoria. O educador pode, com isso, se fechar para as especificidades dos alunos, passando apenas a tentar modelá-los, formatá-los. No caso da escola das Mostardas, chamou minha atenção a situação dos alunos migrantes, que muitas vezes têm suas histórias e suas dificuldades econômicas esquecidas, tendo que se formatar ao modelo já existente.

Dessas vias de mão única, pouco ou nada escapa. Os belos patrimônios históricos que enfeitam as cidades podem também representar e reproduzir a visão dos vencedores, junto com toda a barbárie que por eles foi produzida. Podem colaborar com o apagamento de experiências outras. E também podem ser cooptados pelo capital, transformando-se em mercadorias a serem consumidas. Fica-se assim com um passado a serviço da visão de progresso econômico; com monumentos a serviço do agravamento do distanciamento das pessoas em relação ao tempo e ao espaço.

Todo esse cenário poderia gerar uma sensação muito ruim em todos nós. Podemos estar vivendo uma experiência do choque:

O homem moderno tem que estar em alerta, tem que ter um olhar armado, tem que captar rapidamente as ocorrências que se dão à sua frente. E isto em detrimento da sua capacidade de memória, da percepção de sentidos, de si mesmo e do outro... (GALZERANI, 2002, p.54-55)

Mas não podemos nos esquecer: essas sensibilidades são construídas e, por isso, passíveis de serem transformadas.

A visão de sujeito que predomina em nossas sensibilidades foi também historicamente construída. É um sujeito que acredita que sua mente, sua razão, está separada de seu corpo:

A cisão corpo e alma funda a modernidade e é dela que somos tributários: para dominar o mundo é preciso transformá-lo em objeto interno ao pensamento, na forma de sua abstração – *as ideias claras e distintas.*” (MATOS, 1990, p.284)

Na esperança de alcançar alguma segurança num mundo que lhe escapava ao controle, o sujeito cartesiano elege a visão como o único sentido que poderá produzir seu entendimento dos objetos. Seu corpo e seus sentidos tornam-se um empecilho, um estorvo. Algo que lhe tira o foco de sua *intenção* de compreender – e dominar – o mundo. O conhecimento é, para esse sujeito, direcionado, pré-determinado, calculado matematicamente para a correção dos resultados.

Aquilo que escapa a esse controle matemático não pode figurar nessa forma de conhecimento, devendo ser deformado para que a ele se adeque. Entre os que não são, nesse mesmo sentido, confiáveis, figuram a criança e a memória, tal como avalia Olgária Matos em relação à visão cartesiana de produção de conhecimento:

A infância bem como a memória histórica são fontes de erros, enganos e ilusão. A filosofia cartesiana é uma luta entre razão e memória; a razão, através da qual o homem se torna homem, e a memória, pela qual o homem permanece criança. É preciso despojar o *eu* de seus conteúdos empíricos – dos ensinamentos dos mestres – como também sensíveis, anulando a *sensibilidade* e a *imaginação* como esferas da experiência ligadas ao estado patológico da confusão e do erro. (MATOS, 1990, p.287)

Decorre daí a visão da criança como um ser incapaz, sem linguagem e sem razão. Alguém a ser modelado e disciplinado. Alguém menor.

Menor também é a memória, bem como as experiências subjetivas. São tanto não confiáveis quanto incontroláveis. Nesse “pacote”, vão-se os

sentidos, as sensibilidades, a imaginação, os desejos: tudo aquilo que retira o sujeito da certeza de seu conhecimento deve ser evitado e reprimido.

É muito fácil nos reconhecermos como reprodutores desse caminho de produção de conhecimentos. Estamos inseridos nele quando seguimos a tendência em compartimentar e hierarquizar os saberes. Ou quando buscamos verdades absolutas. Essas tendências persistem nas produções de conhecimentos escolares, e sei da dificuldade que tem um professor a resistir a elas. E, em nome de um saber irrefletidamente tomado como verdadeiro, muitos outros podem ser impedidos de figurar em nossas práticas educativas. Tal como comentei a respeito da prática das professoras em ensinar o tempo do calendário como se consistisse na única experiência com a temporalidade que as crianças poderiam ter.

O sujeito que tem suas sensibilidades educadas para privilegiar unicamente a razão e a intenção no processo de produção de conhecimentos é o sujeito da identidade-mesmidade, tal como definiu Ricouer. O indivíduo fechado em si, reproduzidor das ideias do mercado. Reprodutor dessa "... sociedade onde não existe a comunicação, o intercâmbio entre pessoas inteiras. Uma sociedade, onde segundo o próprio autor [Walter Benjamin], predominam 'vivências', e não 'experiências vividas' (GALZERANI, 2002, p.53-54).

Até agora o meu bordado está composto com linhas, fitas e botões de cores pálidas e desbotadas. Poderia certamente estar em um uniforme militar, de tão sem graça que é. É que, ao longo de minhas leituras dos textos elaborados pela querida professora Maria Carolina, percebi que ela sempre delimitava muito bem aquilo contra o que deveríamos nos colocar. "Cercava o inimigo", para daí encontrar o que contra ele era possível realizar, no sentido de se construir um novo possível.

De modo que é seguindo os rastros da querida professora que eu e os colegas da linha de pesquisa Educação das Sensibilidades, Memória e História do GEPEC, buscamos pequenas brechas de atuação no interior de nossas vidas, posto que estão todas inseridas na modernidade tardia. E foi em seus estudos singulares de Walter Benjamin que a autora entendeu a "modernidade como drama, como ruína, mas [que], ao mesmo tempo, deixa

brechas para que visualizemos o mundo moderno como preche de potencialidades de 'salvação', ou de construção de 'novas' práticas sociais." (GALZERANI, 2002, p.2002)

É na memória do sujeito que podemos encontrar brechas e potencialidades como essas: "A memória subjetiva é a única e derradeira instância de perpetuação de memória da cidade, antes da destruição" (MATOS, 1999, p.91). É a isso que se deve a aposta de Maria Carolina (bem como a nossa) na rememoração, tal como concebida e colocada em prática por Walter Benjamin.

As entrevistas que realizei com as professoras permitiram-me encontrar pequenas brechas para pensarmos sobre a formação de professores e a produção de conhecimentos histórico-educacionais. Não busquei soluções prontas e nem receitas para os problemas cotidianos. Tais brechas indicam motivações para nossas reflexões, além de portas potencialmente abertas para a tentativa de transformação de nossa conduta como educadores.

Para as professoras, foram momentos em que puderam refletir sobre sua formação e sua prática educacional. Foi também uma oportunidade de se recolocarem no tempo e no espaço, pois a rememoração atua em nossas sensibilidades temporais, de modo a possibilitar que nos sintamos novamente pertencentes ao presente.. "A ação liga-se à *interrupção*, mas a interrupção é portadora da tradição ou é o *Jetztzeit* (agora) carregado de passado" (MATOS, 1989, p.56). Isto é, o ato de lembrar interrompe aquele tempo contínuo do historicismo e aquele tempo da crença no progresso, os quais anunciei mais acima como tendencialmente direcionadores de um deslocamento do sujeito para fora de seu tempo e lugar. Ao lembrar, eu e as professoras tivemos a chance de nos perceber num presente cheio de passados. E de nos relacionarmos com nossos passados, partindo desse presente.

Essa retomada do tempo presente como ponto de partida para pensar o passado permite que nos relacionemos com ele de maneira qualitativa. A partir de questões de nosso presente, direcionamos nosso "salto do tigre" em busca das correspondências que poderão nos ajudar a construir nosso porvir. Em especial, a experiência vivida e narrada por Raquel é um impulso poderoso para tentarmos conceber formas de produção de

conhecimentos históricos que possam fazer sentido para estudantes e professores. Se pensarmos na comunidade negra atendida pela professora, um modo de aprendizagem que leve em conta as questões de quem está nela envolvida pode levar à supressão de recalques como aqueles a que essas populações comumente estão submetidas. Buscar seletiva e qualitativamente no passado da própria comunidade aquilo que responde aos seus anseios, sem apagar com isso os conflitos, a escravidão a que estavam submetidos. Permitir que o tom dessa produção de conhecimentos históricos escolares seja dado por aqueles que dele participam, e possibilitar que essas questões sejam trabalhadas por esses participantes: abre-se, com isso, uma brecha valiosa para a construção de um novo porvir.

A memória é livre e não temos como controlá-la. Por isso que, apoiando-se em Freud, Walter Benjamin propõe que, ao acessarmos nossa memória, exercitemos uma atenção flutuante, em oposição à intenção. “A estrutura temporal deste método do desvio deve ser ressaltada: o pensamento para, volta para trás, vem de novo, espera, hesita, toma fôlego. É o exato contrário de uma consciência segura de si mesma, do seu alvo e do itinerário a seguir....”(GAGNEBIN, 1999, p.87).

A rememoração afasta-se, ao mesmo tempo, da memória subjetivista de Proust. Ela é uma retomada do sujeito de sua capacidade política de escolher. Um despertar.

O sujeito que rememora é totalmente diferente do sujeito cartesiano. Ao romper com a continuidade do tempo e fixar-se num presente cheio de passado, esse sujeito pode conceber-se como habitando uma espécie de palco barroco (imagem construída por Walter Benjamin como contraposição à tragédia grega, tão citada por Hegel e Marx). Tal qual a professora Eliana com seus alunos, poder sentir-se como atuando sem um enredo, de improviso, tendo que se garantir em meio aos conflitos e contradições, tendo que criar, a partir do impossível, um possível.

Contudo, um sujeito como esse não é simplesmente irracional. Ao contrário, trata-se de um sujeito que consegue romper com a bipartição de seu corpo, perceber-se com todos os seus sentidos e abrir-se para o outro em suas

sensibilidades: um sujeito que deixa emergir uma racionalidade estética (MATOS, 1999; GALZERANI, 2004). Tal racionalidade pode nos ajudar a superar individualismos e automatismos; a superar a compartimentalização e a hierarquização dos saberes; e também a estabelecer relações entre conhecimentos e experiências vividas. A professora Maria Lucia, que tanto sofreu com os conteúdos sem sentido em suas aulas de história na infância, soube ouvir as insatisfações de seus alunos. Evitou, assim, a continuação da história vazia de sentidos: trouxe suas experiências para a sala de aula.

Além disso, esse sujeito que rememora nunca está sozinho. Pois sua memória é habitada por diferentes “eus” e pelas relações estabelecidas entre eles e especialmente com os outros. A professora Tayane trouxe a coletividade em suas memórias, sem que com isso apagasse conflitos e contradições. Pois assim funciona a memória: por mais que tentemos controlá-la, algo nos escapa. E é justamente a dimensão da memória que nos escapa que consiste na memória involuntária.

Junto à linha de pesquisa Educação das Sensibilidades, História e Memória, do GEPEC, busco com essa pesquisa também entender como se dá a atuação da memória involuntária, especialmente no sentido de investigar qual seria a sua importância para a produção de conhecimentos. Entendemos que, a partir de nossas memórias involuntárias, podemos acessar as questões que nos constituem. Pois... “Não há memória involuntária que não venha carregada de afetividade e, ainda que a integralidade do passado esteja irremediavelmente perdida, aquilo que retorna vem inteiro, íntegro porque com suas tonalidades emocionais e “charme” afetivo”. (SEIXAS, 2001, p.47). Podemos nos sentir mais inteiros nessa produção e assumir nossos caminhos metodológicos com maior segurança e firmeza. Assumimos, assim, nossa identidade-ipseidade: identidade plural, aberta aos outros, que se desapega de seu ego e de seu controle para assumir os riscos de um pensamento marcado pelos desvios e pelos labirintos.

Ao longo da experiência em dialogar com as entrevistas, pude, não sem dificuldades, romper com as compartimentalizações e hierarquizações de saberes. E, com isso, encontrar mônadas significativas. Cristais cheios de tensões que possibilitaram que eu elaborasse as questões e pudesse

desenvolvê-las. Posso destacar aqui a questão do patrimônio e da educação patrimonial, que insistia em ressurgir, como que pedindo para que eu a ajudasse a se libertar do passado oprimido a que eu a havia destinado. Não posso nesse ponto deixar de ressaltar o quanto minha orientadora Adriana foi fundamental para essa e outras elaborações.

Também quero ressaltar a questão da narrativa e da transmissão de experiências, algo que vejo como sendo de muita importância no que concerne à produção de conhecimentos históricos educacionais. A partir das narrativas da professora Tayane, pude aproximar essa questão do cotidiano escolar. É pela narrativa que o sujeito rememora. Sua rememoração, apesar de trazer o que lhe é mais singular, está imersa numa coletividade. Nas trocas de experiências entre Tayane e seus alunos, pude flagrar uma narrativa possível, composta de cacos de nosso cotidiano imerso na modernidade tardia. A troca de experiências surge aí como o verdadeiro patrimônio.

Agora, para fazer com que esse pequeno bordado se assemelhe um pouco ao colorido daqueles que minha mãe ainda borda, só trazendo a imagem de criança que Walter Benjamin construiu. Pois, para ele, “Tal como o poeta, a criança é aquela que está à margem do mundo e é capaz de reencantá-lo, por não confundir-se com a “multidão abstrata e homogênea” da grande cidade (...)” (MATOS, 1999, p.90)

As questões levantadas pelas professoras acerca da produção de conhecimentos históricos educacionais nas primeiras séries da escolaridade me possibilitaram compreender melhor essa criança que habita a modernidade tardia. Criança como ser criativo, inserido na cultura, instituído e instituinte da mesma cultura; constituída por dimensões conscientes e inconscientes; que tem caminhos diversos e labirínticos para a produção de conhecimentos.

Inspirada pela querida professora Maria Carolina, entendi que uma produção de conhecimentos educacionais que possa se voltar para sensibilidades mais libertadoras se dá quando o adulto se encontra com a criança que foi. Esta experiência possibilitará que ele consiga se aproximar do universo infantil com maior inteireza:

Enfatizo, igualmente, que essa possibilidade deve partir de nós adultos, que nós nos relacionemos com a criança através de um momento de

construção, da recuperação da tessitura de uma “experiência vivida”, ou da prática da “narrativa”, nos termos benjaminianos” (GALZERANI, 2002, p.65-66)

Ir ao encontro das crianças no agora e se permitir construir, com elas, um novo porvir.

## 6. APRENDIZADOS

### A professora “generalista” e a surpresa ao fim da aula<sup>41</sup>

Este foi o primeiro dia em que voltei na escola depois da decepção de ter meu curso cancelado.

Resolvi que seria bom conhecer a última sala e insisti com a diretora. Ela sempre tenta me persuadir a não entrar nas salas.

Desta vez acho que era por que nesta sala fica o menino de 10/11anos, com necessidades especiais, que dá muita insegurança aos educadores.

Hoje eu estava muito enjoada e sem vontade. Tudo o que passei, tanto com a doença de meu filho quanto com a rejeição sofrida por parte dos professores, me tirou um pouco do encanto que sentia ao entrar na escola e ficar em meio às crianças.

Cheguei a me distrair várias vezes, pensando na forma como a coordenadora me tratou e se era viável um plano B: entrevistar os pais.

A sala da professora Neide<sup>42</sup> tinha 17 alunos, com apenas 3 meninos e o resto sendo meninas.

Sala super quieta e a professora com cara fechada. Tudo correndo conforme ela ditava. Fiquei até com medo.

Porém, com o passar do tempo (o tempo todo lembrado pela professora com um gesto que indicava o movimento do relógio) fui mudando completamente a visão sobre esta educadora.

Experiente, já para se aposentar, sabe exatamente como lidar com as crianças. E todas acompanham prontamente.

Para o garoto com necessidades especiais, elaborou um plano à parte. Um caderno enorme, cheio de atividades, que me foi mostrado. Ela dá a atividade para as crianças e vai aplicar as atividades para ele. Algumas meninas a ajudam. Ela conta que esta experiência tem sido um desafio e que está aprendendo muito com isso.

Este aluno é um menino negro, muito sorridente e que tem um tumor no cérebro que o impede de reter conhecimentos e causa uma atrofia nos membros inferiores.

Desde que entrei na sala, as meninas queriam que eu o ouvisse cantar. Mas falei que teria que ter a permissão da professora.

Estava lá, meio distraída com minha amargura, quando percebo um movimento de umas 10 crianças, incluindo esse menino, indo para a frente da sala e começando a cantar e dançar. Ele tem uma memória muito boa para músicas. Cantaram uma música do Roberto Carlos “Ele é o bom, ele é o bom”, com coreografia e tudo.

Alguém parou na porta para pedir algo para a professora. Todos pararam. A pessoa saiu e eles continuaram.

Nunca tinha visto algo tão lindo!

Ao soar o sinal, vários alunos vieram me abraçar e beijar.

---

---

<sup>41</sup>Texto produzido a partir da observação de sala de aula no dia 5 de agosto de 2015.

<sup>42</sup>Nome fictício. Foi essa a já mencionada professora que adoeceu no final do ano letivo, o que impossibilitou que eu a entrevistasse.

A narrativa de campo que trago logo acima bem que poderia ser uma daquelas pipocas pedagógicas que os professores que frequentam o Grupo de Terça escrevem, e que possuem o poder de estimular discussões e análises muito significativas a respeito do cotidiano escolar. Nelas, muitas questões “pipocam”, tal como minha narrativa de campo.

Hoje, essa narrativa da situação vivida na aula da professora Neide soa como uma síntese de minha experiência como pesquisadora. Começo como que se estivesse com aquele olhar melancólico: “o olhar cartesiano é *voyeur*, onividente: para ver tudo, inclusive os fantasmas (como o gênio maligno), para atravessar todos os segredos, é preciso ser *pura transparência* vazia, sem interior, sem qualidade, despersonalizada.” (MATOS, 1990, p.292). Esse olhar “doentio” me deixava focada nos objetivos antes propostos. Focada em minhas frustrações por não ter conseguido realizar o que havia planejado para a pesquisa.

Até que algo interrompeu o tempo vazio e homogêneo de minhas lamentações e me fez despertar... Foram as crianças, com sua capacidade de reencantar o mundo, que me deslocaram. Arrancaram-me do poço fundo de meu ego e me levaram a participar de seu pequeno e alegre grupo. A professora, que esse meu olhar embaçado tinha transformado em vilã, mostrou-se uma fada, capaz de realizar mágicas em sala de aula.

Foram experiências limiars: tanto aquela descrita acima quanto a da pesquisa como um todo. Irrompeu uma experiência que conseguiu me deslocar em vários sentidos!

Em minha apresentação, afirmei que esta pesquisa seria uma resistência a acreditar que estamos incapacitados de transmitir experiências para as novas gerações. E que iria insistir na ideia de que minha experiência e a dos educadores e dos educandos valem a pena. Então penso ser importante elencar e compartilhar com os leitores alguns aprendizados colhidos com essa experiência como pesquisadora na escola das Mostardas – aprendizados estes que se deram também em diálogo com os referenciais teóricos e os debates com os grupos de pesquisa dos quais participo.

Minha experiência vivida já está presente em meu memorial, que também constitui essa pesquisa. Nele pude me relacionar com movimentos de formação de que participei em outros momentos. Desses movimentos, pude destacar aqueles mais significativos, que foram os projetos coordenados pela professora Maria Carolina. Tanto que me foi perceptível uma mudança de “tom de voz” ao lembrar. Abandonei a simples curiosidade e pude falar de mim na relação com os outros.

Trago uma avaliação que faz parte de um texto em que a professora lembra um dos projetos por ela coordenado. Esse projeto, já mencionado aqui, tinha como temática a educação patrimonial, sendo voltado para a formação dos Guardas Municipais campineiros. Fiz parte desse projeto e hoje o entendo como constitutivo para minha trajetória como educadora e como pesquisadora.

As potencialidades educacionais de tais perspectivas teórico-metodológicas são extremamente férteis, sobretudo para o questionamento da tendência cultural contemporânea de unificação e legitimação do passado, mesmo que seja sob uma forma aparentemente inovadora. Ao mesmo tempo tais potencialidades do olhar metodológico benjaminiano permitem a colocação em prática de um diálogo mais amplo e mais respeitoso entre professores e alunos, concebidos como pessoas de carne e osso, portadores de racionalidades e sensibilidades. Pessoas que passam a ser concebidas como capazes de entrecruzar seus diferentes saberes – acadêmicos/populares; docentes/discentes – relativos à história da cidade (na relação com a macro história). (GALZERANI, 2013c. s/d)

Encontro nesse pequeno e sabiamente construído recorte as questões que me impulsionaram na pesquisa. Mesmo não estando ainda tão claras, além de ainda envolvidas em dúvidas e inseguranças, no momento em que propus a pesquisa, essas questões me levavam a querer estender a outras pessoas essa possibilidade metodológica vinda das leituras de Walter Benjamin, tal qual anuncia Maria Carolina.

Minhas questões iniciais diziam respeito à possibilidade de outro relacionamento com o tempo e o espaço. E eram também voltadas à maneira como nos relacionamos com o conhecimento. Relacionamento que, segundo a autora, pode ser de maior proximidade entre saberes populares e saberes acadêmicos, entre os professores e os alunos. Ela apostava nessa

possibilidade de diálogo entre as pessoas e seus conhecimentos. Pessoas de carne e osso, com suas racionalidades e sensibilidades próprias.

Ter entrado em contato com essas possibilidades contribuiu para minha carreira como docente. Pude compreender melhor quando as relações de produção de conhecimentos reproduziam compartimentalizações e hierarquizações. Sempre me afetaram ao extremo as ocasiões em que tais relações negavam o humano em favor de normas e metas. A imagem da colega, professora de matemática, abatida frente à apostila interminável, cujos conteúdos ela era obrigada a cumprir, sob o risco da demissão de seu cargo, aponta para situações como as que tive que enfrentar.

Mas algo me escapava naquele momento. Apenas ao longo dessa minha pesquisa pude entender o quanto a visão proposta por Maria Carolina era radical no sentido de entender que todos, sem distinção de idade ou formação, são capazes de produzir conhecimentos históricos. Deixo para mais tarde o momento desse meu deslocamento.

Posso também acrescentar que assumi uma postura para mim radical ao resolver juntar as partes de minha vida e levar minha pesquisa para o pequeno distrito das Mostardas, tomado por mim como uma mônada da modernidade tardia. Esse lugarejo aparecia como um cenário em cujo enredo as problemáticas que Maria Carolina havia levantado, em relação à aceleração do tempo e da dificuldade em se relacionar com o outro, estavam muito visíveis. Nessa tentativa de não me afastar de minhas experiências e dos sentimentos, eu quis que a pesquisa fosse realizada junto às pessoas que me circundavam.

Também quis enfrentar a questão da produção de conhecimentos históricos pelas crianças pequenas. Em minha trajetória com Maria Carolina, a sua preocupação com as crianças pequenas e sua relação com a temporalidade sempre esteve presente. Parecia-me uma questão tão urgente quanto as do conjunto que me levava às Mostardas. Em meu ouvido ressoava a voz de Maria Carolina nos aconselhando: “Não desenhem a linha do tempo para seus alunos!”. Mas então, como poderia ser a produção de conhecimentos históricos junto às pequenas crianças?

Parti, então, rumo à FE-Unicamp, em busca de referenciais capazes de me ajudar a enfrentar essas questões. Tentando fazer essa “ponte” entre os conhecimentos compartilhados pelas educadoras da pequena escola das Mostardas e aqueles produzidos na universidade localizada na grande cidade de Campinas. Como esses conhecimentos poderiam se comunicar?

A questão da experiência vivida como constituinte do saber docente é fundamental em minha pesquisa, tendo sido a primeira a ser enfrentada. Ela compõe meu roteiro de entrevista. Eu queria entender como as professoras lidavam com as questões da modernidade que poderiam estar povoando o cotidiano da escola. E se as experiências das professoras estariam colaborando para enfrentar essas possíveis problemáticas. Mas, do conhecimento conceitual que obtive com os estudos apresentados no segundo capítulo até o entendimento relacional alcançado por meio do diálogo com as entrevistas com as professoras, foi uma trajetória longa. Demandou muitas leituras compartilhadas com a orientadora Adriana e a colega Thais. E só foi algo possível graças à generosidade das professoras em narrar suas experiências!

Pude focalizar as experiências como mergulhadas em relações imersas em um tempo e lugar. E pude capturar momentos em que essas experiências eram compartilhadas entre os sujeitos produtores de conhecimentos. As experiências compartilhadas no ato da produção de conhecimentos eram vistas pelas professoras como momentos significativos. Como boas aulas, nas quais não se vê o tempo passar. Configuravam assim brechas potentes para a construção de possibilidades mais relacionais de produção de conhecimentos.

Essas professoras percebiam esse conhecimento como algo próximo daquilo que vivemos em nosso presente. Diferente de minha trajetória de formação acadêmica, marcada por visões estruturalistas e de ortodoxia marxista, essas professoras trouxeram, em muitos momentos de nossa entrevista, olhares para uma produção histórica que muito se aproxima da memória.

Pensar nas possibilidades da memória para compor a produção de conhecimentos históricos escolares foi, desde o início, uma busca dessa

pesquisa. Possibilidades aqui tomadas como uma forma de resistência a visões de produção de conhecimentos históricos que afastam os sujeitos dos objetos, fazendo que os professores e alunos não possam se perceber como pertencentes a um tempo e a um lugar; fazendo com que o ensino de história seja visto como algo “decorativo” em ambos os sentidos da palavra. E, ainda mais grave, fazendo com que seja um instrumento de poder e de sua perpetuação, já que nenhum conhecimento é neutro.

Sigo, portanto, os passos de Maria Carolina na guerra simbólica entre os significados da história e da memória, buscando uma relação entre tais conhecimentos que possam aproximar os sujeitos produtores de conhecimentos de suas experiências vividas.

Não se trata, nas práticas educativas, de assumir a lógica do manejar os saberes (inclusive, as memórias) numa relação de exterioridade e de plena posse e domínio, com o objetivo, muitas vezes não explícito, de manter a posse e o domínio em relação ao aluno, o outro... Não se trata de hierarquizar os saberes, historiográficos, científicos, ou experienciais, relativos às memórias, inclusive, intitulado estes últimos como “senso comum”. Não se trata de separar dicotomicamente – como se fossem blocos monolíticos- os mesmos saberes. Não se trata, portanto, de separar o sujeito do objeto, os sujeitos dos sujeitos e nem, muito menos, apartar os sujeitos produtores de saberes das experiências vividas. (GALZERANI, 2008a, p.233)

Foi de muita importância ter encontrado nas práticas de ensino das professoras momentos em que seus alunos podiam se posicionar e até propor atividades e temáticas de estudo. Foram brechas para que a temporalidade pudesse ser pensada de maneira diversa daquela que tendencialmente vigora no ensino de história. Funcionaram também como brechas para se pensar a criança como produtora de conhecimentos. Pois, ao ouvir seus alunos, as professoras puderam, junto a eles, partir de questões que os mobilizavam no presente, para daí buscar no passado algo de significativo. E, nesse movimento, outras memórias tiveram seu lugar no ensino e na história desses sujeitos na escola.

Esse movimento em que buscamos no passado aquilo que pode nos ajudar em nossas questões presentes, de acordo com os estudos de nosso grupo de pesquisa, pode possibilitar um recriar desse mesmo presente. Um repensar de si e dos outros. Enfim, um despertar!

Apesar de todas as dificuldades que nós educadores possamos ter ao buscar uma produção de conhecimentos históricos escolares que possa trazer a memória, esta escolha possibilita a emergência de outras possibilidades, de outras memórias esquecidas. Possibilita a superação de relações de poder estabelecidas e solidificadas há décadas. Pode mesmo dar chances para que traumas possam ser superados, apontando para um novo porvir, passível de ser construído a partir dessa diversidade de possibilidades.

Para as professoras, posso dizer que este foi um momento formativo. Em suas falas há um movimento interessante, próprio de quem rememora. Pequenos desvios, silêncios, interrupções nos indicaram que algo estava sendo movimentado. Eram todas profissionais extremamente dedicadas e sérias, que puderam se dar um tempo para pensar em sua formação e em suas práticas escolares relativas à sua produção de conhecimentos históricos educacionais. Algo, vale notar, que diziam ser a princípio incapazes de fazer.

Entender o “sujeito da experiência” foi de extrema importância para a compreensão de como a produção de conhecimentos está mergulhada nas relações cotidianas e nas experiências desses sujeitos. Em nossos estudos, nós da linha Educação das Sensibilidades, Memória e História do GEPEC, mergulhamos nas leituras dos textos de Maria Carolina e dos autores por ela estudados. Pude, desse modo, me aprofundar no entendimento do pensamento cartesiano. E entender como a visão de sujeito construída a partir da leitura de Walter Benjamin ajuda a superar a bipartição dos sujeitos que persiste fortemente em nossa formação.

Fui, assim, entendendo que era esse sujeito mais inteiro (pois aberto às suas sensibilidades e aos sentidos de seu corpo, portador de consciência e inconsciência), mas não completo (posto que constituído também por suas incompletudes, seu inconsciente), que consistia naquele que a rememoração era capaz de aflorar.

Mesmo que o vírus cartesiano insistisse em contaminar minha produção de conhecimentos, caminhei no sentido da compreensão desse sujeito outro. Fui resgatá-lo em meus escritos de campo e nas entrevistas das professoras. Esse resgate possibilitou a emergência de minhas memórias,

tanto voluntárias quanto involuntárias, permitindo que experiências significativas fossem compartilhadas ao longo da pesquisa:

Ou seja, a memória surge aqui tecida por uma pessoa mais inteira, que se percebe portadora de sensibilidades, de incompletudes, de esquecimentos, de atos voluntários e conscientes, ao lado de atitudes involuntárias e inconscientes. (GALZERANI, 2004, p.294)

As tentativas de rompimento com o método cartesiano levou nosso grupo de estudos a exercitar o *desvio* e a *atenção flutuante*. Em seus estudos, Walter Benjamin (2006) – apoiado em Sigmund Freud e inspirado nas experiências dos Surrealistas – exercita essa capacidade de perder-se na cidade ou na memória. Mas também de modo a evitar uma jornada sem fim, tal como realizada por Proust em suas obras. Para Benjamin, é necessário se perder para conseguir encontrar caminhos antes desconhecidos ou esquecidos. É fugir da “rua de mão única” cartesiana, produtora de verdades monológicas, voltando-se para outras possibilidades. É, então, “pensamento minucioso e hesitante, que sempre volta ao seu objeto, mas por diversos caminhos e desvios, o que acarreta uma alteridade sempre renovada ao objeto.” (GALZERANI, 2008b, p.21). Mas não é um exercício subjetivista. Consiste, ao contrário, em uma busca política a partir do presente e apoiada no desejo de outro porvir.

Em nossas reuniões pudemos exercitar o desvio ao realizar as leituras das entrevistas das professoras. Esse exercício me ajudou a capturar as mônadas de significados lá existentes: cristais cheios de tensões, que se uniram às minhas questões para compor as reflexões aqui apresentadas. Encontrei aí o caminho para fazer com que os conhecimentos produzidos no cotidiano escolar conversassem com aquilo que estávamos produzindo na universidade. Aquilo que eu não via, não dava atenção, achava pequeno e insignificante demais para ser levado em conta, mostrou-se potente para o debate sobre produção de conhecimentos históricos educacionais.

Esse processo foi possível graças a um movimento de leitura das entrevistas no qual passei a narrar o que eu e a professora dissemos. Essa narrativa trouxe o diálogo para mais perto de mim. Também foi de extrema importância o diálogo com Adriana e Thais, que numa atenção flutuante,

capturavam as contradições de meus textos. Pequenos deslizes nas escolhas das palavras transformaram-se em achados de pesquisa e nos permitiram o aprofundamento das questões. Afinal, o “real prolifera unicamente nos detalhes, nas dissonâncias, nos *choques*, nos elementos heterogêneos, inassimiláveis, qualitativos” (MATOS, 1989, p.64). Esses deslocamentos ocorreram de maneira mais intensa quando enfrentei meu olhar sobre a questão do patrimônio histórico e sobre a questão da produção de conhecimentos pelas crianças.

Não foi sem dificuldades que esse movimento foi possível. O que colaborou com o avanço nesse diálogo foi, em primeiro lugar, minha compreensão mais aprofundada do que seria o “sujeito produtor de conhecimentos”. As professoras e os alunos foram finalmente revelados para mim como produtores de conhecimentos, porque foi assim que eu enfim os assumi. Entendi que meu conhecimento não deveria se sobrepor ao deles como sendo algo superior. Isto é, que não cabia a mim mostrar caminhos para um ensino de história considerado melhor, nem julgar procedente ou não as atividades realizadas pelas professoras. Haveria sim que realizar um diálogo capaz de fazer emergir questões a serem pensadas mais profundamente por todos, inclusive eu mesma.

Quando digo que compreendi “de maneira mais aprofundada”, isso significa que, ao contrário de apenas repetir fórmulas, passei a agir de maneira fundamentalmente diferente. Incorporei a compreensão, deixando de lado a mera tagarelice acadêmica, tão denunciada por Maria Carolina. Trata-se de uma compreensão que nada tem a ver com um repetir de concepções e ideias que na verdade não me constituíam, que ficavam apenas na superficialidade. Posso afirmar que incorporar e aprender a agir, de maneira a ser fiel ao que se está dizendo, é um processo dolorido de autoconhecimento. Mas nem tudo foi sofrimento nesse processo. Mesmo porque, eu estava decidida a enfrentá-lo.

O enfrentamento de meu olhar sobre as crianças se deu na entrevista da professora Tayane. Foi nesse movimento que consegui chegar a uma compreensão de como se relacionam memória, formação docente e criança. Entendi que o deslocamento proporcionado pela memória permite que nós adultos nos aproximemos ou recuperemos nosso universo infantil. Um

deixar de pensar apenas em si e abrir-se para o mundo, os outros, os lugares. Um deixar de se manter na segurança e se aventurar nos desvios e labirintos do pensamento. Aproximar-se da criança que fomos e perceber aquilo que foi esquecido ou recalcado. E agir no presente a favor desse passado. Poder nos unir à criança no projeto de um mundo criativo, encantado.

Desse modo, o movimento educativo deve ir no sentido contrário ao daquele que normalmente temos como certo. Isto é, ao invés de desejarmos que a criança se enquadre às determinações de nosso mundo de adultos, já marcado pela racionalização exagerada e pela individualização; ao invés de desejarmos arrancá-las de seu próprio mundo – o que sabemos ser além de tudo uma tarefa inglória, pois a criança resiste –, o movimento seria o de nos aproximarmos desse mundo infantil. Abandonarmos, na medida do possível, nossas certezas, para assim nos aprofundarmos naquilo que mais importa em nossa existência, em nossos desejos de infância. (GALZERANI, 2002)

Aquilo que realmente importa pode ser acessado a partir da lembrança, deixando que nossa memória involuntária atue em nosso favor, mas que nossa atenção, flutuante, nos traga ao presente com uma nova determinação.

Já o enfrentamento de meu olhar sobre a educação patrimonial se deu na entrevista com a professora Eliana. Pude perceber a necessidade de sair da rua de mão única ao compreender que eu também reproduzia a ideia de que todos devem ser educados para gostar e garantir a preservação dos patrimônios históricos. Percebi que deveria interromper o tempo e me fixar no presente para perceber os movimentos que giram em torno dos patrimônios. E também abrir-me para possibilidades outras de relações de patrimonialidade (VIEIRA, 2011). Hoje consigo perceber minha própria pesquisa imersa na batalha de sentidos existente na localidade em questão.

Ainda outros deslocamentos foram possíveis ao longo da pesquisa. Meu olhar romântico sobre o meio rural e seus habitantes abriu-se para a compreensão de como estão imersos nas mesmas contradições próprias da modernidade tardia. Também pude me aproximar da problemática dos migrantes e questionar como uma educação voltada unicamente para

conteúdos pré-formatados ignora as reais necessidades dos alunos, obrigando-os a se formatarem ou fazendo-os sentirem-se incapazes de acompanhar as exigências da escola.

As dores sofridas com os “nãos” recebidos pelas professoras também foram, aos poucos, se transformando em um maior entendimento do papel do sujeito participante da pesquisa. Para alcançar tal compreensão, tive o apoio da Metodologia da Pesquisa Narrativa, e também da orientação do professor Guilherme. A partir dessa perspectiva, as professoras foram entendidas não como fornecedoras de dados para a pesquisa, mas como parceiras que poderiam dar sugestões, permitir ou não que certos assuntos pudessem vir à tona. Essa dinâmica é resultado de uma prática embasada na ideia de que a relação entre pesquisador e sujeitos participantes deve ser de troca, confiança e construção conjunta.

Foi por assumir essa perspectiva que busquei encaminhar os diálogos com as entrevistas de modo a que as professoras pudessem opinar com maior segurança. Mais uma vez, ao aguardar as respostas das professoras, a tensão tomou conta da pesquisadora. E o último “não” foi recebido em um clima marcado pela certeza de que a pesquisa necessita, primeiramente, respeitar os sujeitos.

Outra questão que percorre todo o caminho reflexivo desse trabalho é a relativa às nossas sensibilidades voltadas à temporalidade. A alegoria do Anjo da História, que compõe a tese IX de Walter Benjamin, ajuda a iluminar a questão:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (BENJAMIN, 1995, p.226)

Ao longo de minha reflexão pude relacionar, tanto nas entrevistas com as professoras quanto em minhas próprias experiências, o modo como as visões historicista e progressista atuam na educação de nossas sensibilidades, fazendo com que nos sintamos tal qual o anjo da história: como que flutuando, percebendo as catástrofes ao nosso redor, mas impossibilitados de “fincar o pé no chão” e agir sobre nosso presente. Seja por estarmos fixados ao passado, sem sequer perceber que também por conta disso reproduzimos sempre as mesmas desgraças, seja por estarmos iludidos com um futuro que não passa de um novo sempre igual.

Seguindo os rastros de Maria Carolina, eu e os colegas da linha de pesquisa assumimos a rememoração benjaminiana como capaz de ajudar a nos recolocar em nosso tempo e lugar. Pois, por meio da rememoração, é possível uma *interrupção do tempo*:

A recordação é a única maneira de barrar o caminho à repetição do Mesmo: para esquecer (redimindo) é preciso lembrar; o esquecimento sem a recordação é o recalque do passado. Por esta razão, ao efetuar a arqueologia do moderno e das forças da repetição que querem se apossar dele, Benjamin realiza a derrubada epistemológica do historicismo dos vencedores. (MATOS, 1989, p.59)

A rememoração é um ato político de um sujeito que, com sua “pequena força messiânica” (BENJAMIN, 1995) pode retomar os fios de sua memória e construir uma narrativa outra. Não há hierarquia de conhecimentos para que a rememoração seja colocada em prática. Ao contrário, os que estão à margem (as crianças, os poetas, os *flâneurs*), sempre foram apontados pelo filósofo alemão como os heróis modernos capazes de se desviar da rua de mão única da modernidade. Vimos esses pequenos heróis em ação quando a professora Raquel interrompeu o tempo em favor da memória da comunidade negra que era atendida pela escola em que trabalhava. Também quando a professora Eliana e seu aluno trouxeram à tona a ancestral indígena antes desconhecida.

São as pequenas, mas potentes brechas capazes de nos arrancar do tempo vazio e contínuo e ajudar a redimir um passado tão recalçado como o nosso. Um *lembrar* para poder se *esquecer* (GAGNEBIN, 2006) de maneira livre, podendo reconstruir algo realmente novo.

Concluo minha reflexão afirmando que todo esse trabalho representou também um exercício de resistência ao esquecimento dos ensinamentos de minha querida professora Maria Carolina. Um de seus sábios ensinamentos era o de que nós nunca deveríamos nos esquecer de que somos

mortais. Que era esse “esquecimento” que permitia que caíssemos nas ilusões fantasmagóricas da modernidade. Ou, como diz Gagnebin:

Num sentido ao mesmo tempo paradoxal e trivial, gostaria de dizer que os homens não são animais tão específicos porque possuem uma memória: mas porque se esforçam em não esquecer. A escrita da história é sim atravessada pela morte, como afirmava o deus solar do *Fedro*; mas se o historiador luta contra o esquecimento (Heródoto) e trabalha para cavar um túmulo, seu gesto recorda simultaneamente aos vivos que nenhuma memória poderia torná-los inesquecíveis, isto é, eternos. Assim, a história luta igualmente contra este esquecimento primevo que nos é tão caro: o esquecimento de nossa própria morte. (GAGNEBIN, 2006, p.192)

A angústia de não poder mais acompanhá-la me trouxe uma sensação de urgência. Quis, com essa pesquisa, fazer algo de significativo para mim e para as pessoas que me rodeavam. Colaborou para essa decisão a plena consciência de minha própria finitude. Busquei nos textos dela os ensinamentos antes recebidos, num movimento de trazer à tona a sua memória. Posso, portanto, dizer que essa pesquisa foi, em grande parte, um movimento de luto. Um grande esforço em não esquecer. Uma homenagem à minha querida professora Maria Carolina Bovério Galzerani: para nós, sempre, Carol!

## 7. BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo, a educação* (trad. de Marcus Vinicius Mazzari). São Paulo: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. *Origem do Drama Barroco* (tradução, apresentação e notas de Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo: Brasiliense. 1984.

\_\_\_\_\_. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo (Obras escolhidas, v.3)* (tradução de José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista). 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhidas, v.1)* (radução de Sérgio Paulo Rouanet). 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Rua de Mão Única(Obras Escolhidas, v.2)* (tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa). 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. *Passagens* (Org. Willi Bolle; tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão). 1ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

\_\_\_\_\_. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2015.

BOLLE, Willi. *Fisiognomia da Metrópole Moderna: A representação da história em Walter Benjamin*. São Paulo: Edusp, 2000.

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

CAMPOS, C. M.; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Org.). *Pipocas Pedagógicas - Narrativas Outras da Escola*. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editora, 2013.

- \_\_\_\_\_. *Pipocas Pedagógicas II - Narrativas Outras da Escola*. 1ª ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Pipocas Pedagógicas III - Narrativas outras da escola*. 1ª ed. São Carlos: Pedro e João Editora, 2015.
- CLANDININ, D. Jean e CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa narrativa*. 2ª edição revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- COLI, Jorge. “A violência e o caipira”. *Revista Estudos Históricas*, [S.l.], v. 2, n. 30, p. 23-31, mai. 2003. ISSN 2178-1494. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2172>>. Acesso em: 13 Mai. 2016.
- CUNHA, Maria Isabel da. “Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo , v. 23, n. 1-2, Jan. 1997 .
- CUNHA, Nara Rúbia de C. *Chão de Pedras, Céu de Estrelas: o Museu-Escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Primaveras Compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens*. Tese de doutorado. FE-Unicamp. Campinas, SP. 2016.
- CUNHA, Nara Rúbia de C.; GALZERANI, M. C. B. “Formação de professores no espaço museal, partilha de experiências e produção de conhecimentos históricos e educacionais”. In: *Anais do I Simpósio Internacional E. P. Thompson: História & Perspectivas*. Uberlândia, 2014. v. Unico. p. 639-652.
- ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FRANÇA, *O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimentos histórico-educacionais*. Tese de doutorado. FE-Unicamp. Campinas, SP. 2015.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997, p.16-48.

\_\_\_\_\_. *História e narração em Walter Benjamin*, 2ª edição. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. *Lembrar escrever esquecer*. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. *Limiar, Aura e Rememoração. Ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Editora 34, 2014.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. “Sabor e dissabores do ensino de História”. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, no 19. 1990.

\_\_\_\_\_. “Belas Mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato (Coleção Repensando o Ensino)*. 3º Ed. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_ et alli. “História local e ensino de história”. In: *Anais do II Encontro de Pesquisadores do Ensino de História*. São Paulo: FUSP, 1996, p.317-322.

\_\_\_\_\_. *O almanach, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880*. Campinas: IFCH, Unicamp, 1998 (Tese de Doutorado) MIMEO. (Na tese de Maria Carolina o leitor encontrará um capítulo dedicado à educação. Esse capítulo não compõe o livro que foi publicado em 2015).

\_\_\_\_\_. “A tessitura do conhecimento histórico e a relação com a narrativa literária”. In: *Anais 2º IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Itajaí: Editora Unijuí, 1999, p. 649-660. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/FEH/article/viewFile/6129/5017>.

\_\_\_\_\_. “Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin”. In: FARIA Ana G. de, et alii

(org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. “Memória, História, e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública”. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, Memória, História - Possibilidades, Leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. “Políticas públicas e ensino de História”. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.

\_\_\_\_\_. “Educação Patrimonial. Apresentação”. *Cadernos do CEOM (UNOESC)*, v. 26, 2007, p.7-15.

\_\_\_\_\_. “A produção de saberes históricos escolares: O lugar das memórias”. In: \_\_\_\_\_. *O Historiador e seu tempo*. UNESP, 2008a.

\_\_\_\_\_. “Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de História”. *Cadernos do CEOM*, 2008b, v.1.

\_\_\_\_\_. “Escola e conhecimento de história e geografia: disciplina acadêmica e educação das sensibilidades”. *ANTITESSES*, vol. 6, n 12, jul/dez 2013a, p.126-147.

\_\_\_\_\_. “Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos”. *Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistencias Y educación.*, v. 1, 2013b, p.53.

\_\_\_\_\_. “Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais”. *Revista Pró-Posições*, Campinas, v. 24, n. 1 (70), jan./abr. 2013c.

\_\_\_\_\_. *O almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880*. Campinas, SP: UNICAMP/CMU Publicações, 2015.

GALZERANI, M. C. B.; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR., Arnaldo. *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013d.

- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monterio de Aguiar (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (Coleção Leituras do Brasil). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Editora, 2002.
- GOODSON, Ivor. “Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições”. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (org. e trad.). *Entre-vistas* (Coleção Desenredos). Goiânia : Cegraf, 2007.
- HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- KASTRUP, Virgínia. “A cartografia como método de pesquisa-intervenção”. In: PASSOS, E. et alii. (org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- KOYAMA, Adriana Carvalho. *Arquivos online: ação educativa no universo virtual*. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo (ARQ-SP), 2015.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LIMA, Roberto Pastana Teixeira. *Apontamentos para a história de Monte Alegre do Sul*. Amparo: Editora Foca, 2004.
- MARQUES, Ivan. “O movimento modernista como memórias de Mário de Andrade”. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, no 55, 2012, p.27-42.
- MATOS, Olgária C. F. *Os arcanos do inteiramente outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1989.

- \_\_\_\_\_. “Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin”. In: NOVAES, Adauto (org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Artes; Rio de Janeiro: Funarte, 1990.
- \_\_\_\_\_. “A rosa de Paracelso”. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal da Cultura, 1992.
- MITROVITCH, Caroline. *Experiência e formação em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. “Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação”. *R. Educ. Públ. Cuiabá*, v. 20, n. 43, maio/ago. 2011.
- PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras; ABL, 1998.
- PIRES, E. G. “Experiência e linguagem em Walter Benjamin”. *Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 40, 2014, p.813-828.
- \_\_\_\_\_. “Modernidade, infância e linguagem em Walter Benjamin”. *Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)*, v. 21, 2016, p.245-274.
- PRADO, G.V.T. et alii. *Pipocas pedagógicas IV: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia Narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva baktiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015a.
- \_\_\_\_\_. *Narrativas, Saberes e Conhecimentos: possibilidades outras na formação de professores*. Tese de Livre-Docência defendida na Faculdade de Educação-UNICAMP, na área de Educação Escolar, em fevereiro de 2015b .
- \_\_\_\_\_.et alii. *Teu olhar transforma o meu?* Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015c.

- \_\_\_\_\_. “Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento profissional”. In: *Revista Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.4, n.10, 2013, p.149-165.
- PRADO E SOLIGO. “Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação...”. In: \_\_\_\_\_. *Porque escrever é fazer história*. Campinas: Editora Alinea, 2007, págs.47-62.
- PRADO, G. V. T.; CUNHA, R.C.O.B.; SOLIGO, R. “Memorial de Formação: uma narrativa pedagógica dos profissionais da Educação”. In: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T.M.N. (org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Editora PAULUS, 2008, págs. 135-154.
- PRADO, G.V.T., MORAES, J.F.S., ARAUJO, M.S. “Processos de (Auto)Formação Docente no Cotidiano da Escola: horizonte de possibilidades”. In: *Revista Profissão Docente* (online). Uberaba, v.11, n. 24, jul/dez. 2011, p. 53-67.
- SEIXAS, Jacy Alves de. “Percurso das memórias em terras de História: Problemas atuais”. In: BRESCIANI, Maria Stella Martins e NAXARA, Márcia (Org.). *Memória e (Re) Sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p.37-53.
- \_\_\_\_\_. “Os campos (in)elásticos da memória: reflexões sobre a memória histórica”. In: BRASCIANI, Maria Stella Martins ; BREPOHL, Marion ; SEIXAS, Jacy Alves (org.). *Razão e Paixão na Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p.59-77.
- SERODIO, L. A.; PRADO, G.V.T. “Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação na Perspectiva do Gênero Discursivo Bakhtiniano”. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado et alii (org.). *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana*. 1 ed .São Carlos: PedroJoão Editores, 2015, v. 1, p. 91-128.
- SIMAN, Lana Maria. “A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem”. In:

ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi (org.). *Quanto tempo o tempo tem?*. São Paulo: Alínea, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. “A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural”. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 21, n. 71, jul. 2000, p. 166-193, . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200008&lng=en&nrm=iso)>.b. Acessado em 29 Out. 2016.

THOMPSON, E. P. “Educação e Experiência”. In: *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. *Costumes em Comum*. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

\_\_\_\_\_. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia*. São Paulo: DIFEL, 1977.

VEIGA, José Eli. “Mudanças nas relações entre espaços rurais e urbanos”. In: PIQUET, Rosélia; OLIVEIRA, Elzira de (org.). *Economia e Território no Brasil Contemporâneo*. No prelo, 2007. Disponível em <http://www.zeeli.pro.br/2807>

VIEIRA, B. F. *A agonia do patrimônio: imagens ambivalentes na cidade de Amparo (década de 1980)*. S.d.: Campinas, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

### **Documentos Consultados**

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.

### **Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)**

CIPOLINI, Thaís Otani. *A literatura infantil como documento*. Campinas, SP: 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade De Campinas, Faculdade de Educação. Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.

FÁVARO, Fernanda Ferragut. *Práticas de leitura do livro didático de História nos primeiros anos de escolaridade: múltiplas leituras e produções de saberes escolares*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.

FREITAS, Thais de Souza Silva. *As infâncias e brincadeiras na ótica de Walter Benjamin*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.

MENEZES, Jéssica del Carmen. *Lugar de Criança é brincando: uma experiência na educação infantil no município de Campinas*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.

OLIVEIRA, Marina Formis de. *Literatura como documento histórico: viajando pelas obras de Ana Maria Machado*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.

SALVATO, Eunice Margarida Barbarini. *Memórias de uma cidade do interior: revisitando o passado para a compreensão do presente*. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.

SILVA, Laís Fernanda. *O picapau amarelo da década de 1930: nas linhas e entrelinhas da obra de Monteiro Lobato*. 2012. Trabalho de Conclusão de

Curso (graduação) – Universidade De Campinas, Faculdade de Educação.  
Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.

SOUZA Luciana A. Emmenerich de. *Contribuições da História Nova para a prática pedagógica. O Sítio do Pica-Pau Amarelo*. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.

STAROSTE, Evelyn . *O ensino de História via contos de fadas, na 2a. série do ensino fundamental*. 1998. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.

BACAN, Renata Ortolano. *Literatura e alteridade: práticas de produção de conhecimentos escolares*. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade De Campinas, Faculdade de Educação.  
Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.

## Apêndice 1

Monte Alegre do Sul, 5 de janeiro de 2015.

Ao Sr. Diretor de Ensino de Monte Alegre do Sul.

Venho por meio desta pedir autorização para acompanhar os trabalhos dos professores da EMEIEF Prof. Raul Paiva Castro, localizada no Distrito das Mostardas, cidade de Monte Alegre do Sul.

Sou professora de História e Sociologia com larga experiência em sala de aula e venho desenvolvendo um doutoramento em Educação na Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani.

A profa. Maria Carolina é membro do grupo de pesquisa GEPEC, voltado para a formação continuada de professores. Também foi diretora do Centro de Memória de Campinas, preocupando-se com a questão da memória, do patrimônio histórico, ensino de história e formação de professores.

Em minha dissertação de mestrado desenvolvi metodologias de ensino de história voltadas para o estímulo de reflexões sobre a tolerância entre as diferenças, em especial às voltadas para a questão da cor da pele. Durante toda a investigação, fiz uma reflexão a respeito de minha formação como professora, percebendo como minhas preocupações foram sendo geradas e as maneiras como eu lidava com elas no dia a dia. A busca pela compreensão de minha prática cotidiana me proporcionou uma segurança como professora. Compreendi as bases de meu fazer pedagógico e pude me aprimorar.

Em meu doutorado, continuo me preocupando com a questão das relações entre as diferenças, porém agora, estendendo para a questão da formação dos professores, sob a vigência da Lei 10.639/2003. Tento entender como pode ser a formação de professores numa direção que o ajude a lidar com a questão das relações étnico-raciais. Não me ateno, porém, apenas na questão do ensino da História da África. Minha preocupação maior se dá no sentido de uma educação de tolerância e respeito, baseada no conhecimento histórico e na compreensão de como os sujeitos podem retomar suas raízes a partir de suas relações com as memórias existentes ao seu redor.

A escolha da EMEIEF Prof. Raul Paiva Castro, No Distrito das Mostardas, se dá pelo fato de ter, como empresária do turismo em Monte Alegre do Sul, acompanhado nestes últimos 14 anos, mudanças rápidas ocorridas nesta localidade.

O distrito, devido a sua localização privilegiada, próximo a empresas carentes de mão de obra, mas com bom nível salarial em comparação a outras localidades, vem sendo procurado por trabalhadores de outros estados do país (até onde pude observar, sul da Bahia e norte de Minas Gerais). Estes trabalhadores se mudam para o distrito com suas famílias e passam a utilizar os equipamentos públicos municipais: escolas, postos de saúde, segurança pública.

As minhas perguntas iniciais seriam, então: como as professoras da referida escola estariam percebendo estas mudanças e se estas mudanças estariam afetando de alguma maneira o seu cotidiano. Qual é a história de formação destas professoras? Sempre viveram e trabalharam nas Mostardas? Como é lidar com uma localidade que se encontra no limite entre o rural e o industrial? Quais desafios, quais dificuldades, quais sucessos fazem parte da história de formação destas professoras? Elas estariam vivenciando situações de choque ou estranhamento entre os moradores mais antigos e

os vindos de outras regiões do país? Experimentam um choque entre as tradições e a modernidade?

A metodologia que pretendo utilizar é a da História Oral. Iniciando com observação do cotidiano escolar nos espaços que me forem permitidos, buscarei conversar com professoras que se disporem a participar do projeto, realizando sessões de entrevistas a serem gravadas com a autorização das mesmas. É um processo que deve ser feito de maneira lenta, cuidadosa e respeitosa. Apenas o que for do interesse do entrevistado deve ser utilizado para a pesquisa.

Por ser uma pesquisa qualitativa, não tenho nada fechado no momento, podendo aceitar sugestões do corpo docente e administrativo da escola, ajudando nas demandas da mesma. É possível organizar palestras, ajudar na elaboração de projetos voltados para a questão dos relacionamentos entre as diferenças. Ou mesmo naquilo que for de necessidade corriqueira. A pesquisa pode, inclusive, enveredar para os moldes de uma pesquisa-ação.

Vejo na possibilidade de trazer meu projeto para a da EMEIEF Prof. Raul Paiva Castro, uma oportunidade de transformar minha pesquisa em algo que possa servir a outras pessoas, colaborando para a continuidade da formação dos professores e para o entendimento da história desta localidade.

Algo que escape das tagarelices da universidade e toque a realidade vivida por professores verdadeiros com seus verdadeiros alunos. Algo que possa fazer sentido para mim como pesquisadora, para quem possa ler minha pesquisa e principalmente, para as pessoas que vivem o cotidiano na escola.

Atenciosamente,

---

Marcia Regina Poli Bichara

## Apêndice 2

Sugestões para formação de professores.

Marcia Regina Poli Bichara

FE-Unicamp

Sugerindo momentos rápidos de formação, nos quais as professoras entram em contato com material de base teórico metodológico, com discussão dos mesmos levando em conta a realidade vivida na escola e história de vida e de formação das mesmas. Consequente produção de memórias, atividades escolares, sugestões, avaliações por parte das professoras.

Todos os eventos serão gravados e fotografados, porém só irá para análise da tese o que as professoras, individualmente, permitirem.

Justificativa: que a pesquisa não seja sobre a escola e sim com a escola. Possibilidade de avaliar minha atuação como professora (Nunca a intenção é avaliar o trabalho dos docentes ou da rede de ensino).

Que as professoras se fortaleçam para continuar enfrentando os desafios da educação. Que possam ajudar os alunos a encontrar sentido no estudo da história, normalmente tão distante da realidade vivida pelos estudantes.

Conhecer, a partir das produções, especificidades da localidade.

### 1. A memória, na relação com a história e com o ensino de história.

- Base: Infância em Berlin - Walter Benjamin
- Ganhos para as professoras: aprofundar entendimento de ser sujeito, de ser criança. Aprimorar entendimento do papel do professor e dos alunos como produtores de conhecimento. Aprimorar conhecimento da relação temporal passado – futuro - presente. Compreensão da memória e da rememoração como possibilidade de instrumento na compreensão da história, em especial, a história local.
- Ganhos para a pesquisa: coleta de dados: gravação dos momentos de formação, fotos, possibilidade de coletar memórias de formação de professores. Avaliação das professoras acerca da qualidade do curso e de sua ajuda para as atividades cotidianas na escola.

### 2. A questão do tempo e a modernidade capitalista.

- Base: Thompson
- Ganho para as professoras: Aprimoramento da noção de tempo e todas as suas ramificações: continuidade, permanência, mudanças, tempo do relógio e outras contagens do tempo. Noções da relação entre resistência e dominação.

Compreensão da construção da história a partir de documentos diversos. Noções de historiografia. Fortalecimento para compreensão e avaliação das sugestões impressas nos livros didáticos.

- **Ganho para a pesquisa:** Coleta de dados a partir das gravações e atividades elaboradas pelas professoras. Avaliação das professoras acerca da qualidade do curso e de sua ajuda para as atividades cotidianas na escola.

### 3. Leitura de imagens e livros didáticos

- **Base:** João Bueno
- **Ganho para as professoras:** Compreensão da imagem como potente instrumento pedagógico. Aprimoramento das noções de técnicas, editoração, reprodução, leitura de imagens. A imagem como documento histórico.
- **Ganho para a pesquisa:** Coleta de dados a partir das gravações e atividades elaboradas pelas professoras. Avaliação das professoras acerca da qualidade do curso e de sua ajuda para as atividades cotidianas na escola.

### 4. Práticas de leitura/história da leitura

- **Base:** Galzerani e outros
- **Ganho para as professoras:** aprofundar a compreensão da historicidade das práticas de leitura. Aprofundar a compreensão das práticas de leitura na atualidade e conseqüente fortalecimento para criar atividades escolares capazes de colaborar para a formação dos alunos.
- **Ganho para a pesquisa:** Coleta de dados a partir das gravações e atividades elaboradas pelas professoras. Avaliação das professoras acerca da qualidade do curso e de sua ajuda para as atividades cotidianas na escola.

### 5. Ensino de história a partir dos contos de fadas.

- **Base:** história nova, textos Carolina Bovério
- **Ganho para as professoras:** compreensão dos contos de fadas como historicamente construídos e como possibilidade de ensino de história. Estudo da história cultural.
- **Ganho para a pesquisa:** Coleta de dados a partir das gravações e atividades elaboradas pelas professoras. Avaliação das professoras acerca da qualidade do curso e de sua ajuda para as atividades cotidianas na escola.

## 6. Narrativas pedagógicas

- **Base: grupo gepec**
- **Ganho para as professoras: possibilidade de estabelecer prática de formação continuada a partir da reflexibilidade. Aprimoramento da prática de trocas de experiências. Reconhecimento da atividade pedagógica como pesquisa.**
- **Ganho para a pesquisa: Coleta de dados a partir das gravações e atividades elaboradas pelas professoras. Avaliação das professoras acerca da qualidade do curso e de sua ajuda para as atividades cotidianas na escola.**

## 7. Questão étnico-racial, História da África e lei 6.390/2003

- **Base: estudo da lei e de propostas de ensino diversificadas**
- **Ganho para as professoras: aprofundar conhecimento acerca da questão étnico-racial. Verificar possibilidades pedagógicas possíveis de serem trabalhadas. Aprofundar conhecimento acerca da história dos afrodescendentes.**
- **Ganho para a pesquisa: Coleta de dados a partir das gravações e atividades elaboradas pelas professoras. Avaliação das professoras acerca da qualidade do curso e de sua ajuda para as atividades cotidianas na escola.**

## 8. Estudo do meio com as professoras

- **Base: Carolina Bovério, textos geografia, Profa. Lana**
- **Ganhos para as professoras: instrumentalizarem-se para o planejamento e execução das etapas de um estudo do meio, na região das mostardas ou em Monte Alegre do Sul. (elaboração preliminar de estudos e levantamento de dados, roteiro, questionamentos em cada área de conhecimento. Saída em conjunto para reconhecimento do roteiro e coleta de dados. Elaboração final de atividades avaliatórias). Possibilidade de aplicação das atividades estudadas anteriormente. Possibilidade de recolha de material capaz de formar a memória da localidade.**
- **Ganho para a pesquisa: Coleta de dados a partir das gravações e atividades elaboradas pelas professoras. Avaliação das professoras acerca da qualidade do curso e de sua ajuda para as atividades cotidianas na escola.**

## Apêndice 3

### Momentos de formação

**Proposta de formação continuada de professores para professoras de ensino básico da rede municipal de Monte Alegre do Sul.**

**Professora Marcia Regina Poli Bichara**

Doutoranda em educação pela FE-Unicamp, sob orientação do Prof.Dr. Guilherme do Val Toledo Prado e da profa. Dra. Adriana Koyama. O trabalho da profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani (in Memoriam) com formação de professores fundamenta esta proposta. Ligada ao grupo GEPEC e ao grupo Kairós (Centro de Memória de Campinas)

#### 1. Sobre as intenções da pesquisa:

- Proponho, nestes encontros, estimular as professoras para que, a partir de sua experiência e conhecimentos acumulados e de leituras de autores que pensaram a memória, a história e o ensino de história, fortalecer e aprimorar suas práticas de ensino de história.
- Que possamos pensar juntas sobre a difícil tarefa de dar sentido ao ensino de história, de conseguir estimular nos alunos e em nós mesmas um estudo de história capaz de trazer consigo as experiências vividas no nosso cotidiano.
- Entender como as educadoras têm lidado com as transformações ocorridas devido ao avanço da modernidade (evolução tecnológica, aceleração da percepção do tempo, vinda de migrantes de outras regiões para a cidade,...) Modernidade esta pensada a partir das especificidades da localidade que é em grande parte rural e assentada em área de proteção ambiental e de patrimônio histórico do período cafeeiro.

#### 2. Sobre as temáticas a serem tratadas

- A questão da memória (e sua relação com a história e o ensino de história) estará na base deste curso, bem como a questão do tempo e de sua percepção ao longo da história.
- Esta base teórica metodológica possibilitará levantarmos questões acerca de nosso dia a dia como professoras e fazer escolhas para o encaminhamento do curso, de modo a fortalecer as práticas de ensino, possibilitar outros olhares sobre os conteúdos e o livro didático, possibilitar uma interação entre o que é estudado em sala de aula e o que é visto e vivido ao seu redor.
- Para a pesquisadora seria importante um momento para a discussão das questões étnico-raciais. Para tanto aceitarei sugestões. Minha pergunta: Como está se dando o relacionamento entre os alunos oriundos de famílias tradicionais da região e os alunos que são filhos de migrantes? Existe estranhamento? Como as professoras tem lidado com esta problemática de receber alunos de outras regiões do país? Como o ensino de história poderia colaborar para esta questão?

**3. Sobre o encaminhamento do curso**

- Pretendo privilegiar a interação e o debate entre as professoras. A partir de leituras anteriores, faremos seminários com a participação das docentes. A ideia é entrecruzar a leitura dos textos com suas experiências a fim de trocar impressões e possibilidades, avançando nas questões relativas ao ensino de história.
- Pedirei que façam avaliações acerca de atividades escolares já trabalhadas ou não.
- Poderemos criar atividades a partir do referencial teórico.

**4. Sobre as necessidades da pesquisa.**

- Terei necessidade em gravar nossos encontros. As gravações serão utilizadas mediante autorização individual no início e no fim de nossos encontros. Mesmo assim, terei o cuidado de apresentar para as participantes os textos da tese para que verifiquem se algo não deve ser colocado. A pesquisa está inscrita no Conselho de Ética do Ministério da Saúde.
- Pedirei avaliações acerca do curso e de minha atuação para cada integrante.

**Bibliografia Básica:**

**BENJAMIN**, Obras escolhidas II. Rua de mão única. *“Infância em Berlim por volta de 1900”*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho & José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

**THOMPSON**, E. P. Costumes em comum. *“Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial”*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.

## Apêndice 4

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**A formação de professores para o enfrentamento das diferenças em sala de aula: memória, experiência e modernidade em região limite do Estado de São Paulo.**

**Marcia Regina Poli Bichara**

**Número do CAAE: 46724415.2.0000.5404**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Esta pesquisa tem como objetivo pesquisar uma metodologia de formação continuada de professores no que diz respeito ao ensino de história, buscando alternativas pedagógicas ao que se refere a um ensino mais próximo à realidade da região de Monte Alegre do Sul, buscando compreender as mudanças ocorridas na região, e dando atenção especial aos alunos provenientes de outras localidades em sua maioria afrodescendentes.

A pesquisa busca também resgatar tradições e história local.

Participando do estudo você está sendo convidado a: participar de um curso a ser ministrado durante o segundo semestre de 2015 nas reuniões de HTPC( Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Terá acesso a textos, participará de discussões. Estes encontros serão gravados com sua permissão e os diálogos serão utilizados para análise da pesquisa. Você poderá ser convidada a participar de uma entrevista, em particular com a pesquisadora, no horário e lugar de sua preferência, evitando prejuízos a sua dinâmica de trabalho.

Tanto no curso, quanto nas entrevistas individuais, as gravações serão apenas em áudio, sendo que os conteúdos dos mesmos serão utilizados apenas para esta pesquisa de doutoramento, e os arquivos serão destruídos assim que a mesma seja concluída. O armazenamento dos áudios se dará em computador pessoal da pesquisadora, não dando acesso a outros possíveis ouvintes. Apenas a pesquisadora será responsável pela transcrição quando ela for necessária.

Caso aceite participar de uma entrevista individual, a mesma seguirá o seguinte roteiro:

- História de formação: em sua memória, o que se lembra da escola? O que considera marcante, em especial para se definir como educadora? Quais eram seus sonhos? Quais foram seus desafios?
- Você acredita que aqueles sonhos e desafios marcaram sua vida como educadora? Acompanham você até hoje? Consegue fazer algum relato?
- Como sua experiência te ajuda no dia a dia? Como consegue perceber que atitude tomar de acordo com os problemas que surgem?
- História de formação especificamente em relação ao ensino de história, dentro e fora da escola.
- O que é e como é para você ensinar história?
- Poderia relatar um conteúdo ou aula de história no qual você e seus alunos conseguiram perceber sentido no que estavam estudando?
- Algo te preocupa em relação ao lugar em que vive e trabalha ou você tem percebido melhoras? Poderia fazer uma análise do contexto que a cerca?

Rubrica do Participante.	Rubrica do Pesquisador	Pág.
1 de 2		

- Teria alguma sugestão acerca da questão das diferenças culturais e/ou raciais entre os alunos que frequentam a escola? Poderia relatar problemas ou situações difíceis de relacionamento encontradas neste ambiente, no que diz respeito à convivência entre os diferentes? Consegue relatar situações adequadas em relação à convivência entre as diferenças observadas no cotidiano da escola?
- Tem saudades de alguma coisa que não acontece mais na região em que vive? O quê?
- O que te comove no trabalho como educadora?

Você **não** deve participar deste estudo se não desejar que seu trabalho seja acompanhado pela pesquisadora. Neste caso, tudo o que disser nos encontros coletivos será suprimido da análise.

Caso participar, estará podendo fortalecer e aprimorar seus conhecimentos no que diz respeito o ensino de história. Também poderá ajudar a refletir sobre quais estratégias pedagógicas seriam adequadas para a situação vivida pela cidade.

Apesar desta pesquisa não trazer riscos previsíveis a sua pessoa, alguns desconfortos podem ocorrer devido a presença da pesquisadora na escola e na sala de aula. Além disso, o tempo que terá que dispor para a participação poderá te causar desconforto.

Esta pesquisa não lhe trará benefícios diretos. Apenas benefícios indiretos relacionados à reflexão acerca de sua formação continuada como professora.

Informo que não haverá ressarcimento pela participação nesta pesquisa.

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora: Marcia Regina Poli Bichara. Rua Helenita Aparecida Bassan de Sá, 510. Bosque do BarãoGeraldo. Campinas, SP. Telefone: 19 3289 5863. Email: marciabichara@hotmail.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 13:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: [cep@fcm.unicamp.br](mailto:cep@fcm.unicamp.br)

#### **Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu responsável LEGAL)

#### **Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do pesquisador)