

CONSCIÊNCIA DO MUNDO HISTÓRICO SOCIAL: CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Organizadoras
Sonia Regina Miranda
Lana Mara Castro Siman

Educação em Foco



Juiz de Fora - MG - Brasil

ISSN 0104-3293

Ed. Foco	Juiz de Fora	v. 19	n. 3	p. 01-250	Novembro 2014 / Fevereiro 2015
----------	--------------	-------	------	-----------	--------------------------------



Reitor: Júlio Maria Fonseca Chebli
Vice-reitor: Marcos Vinício Chein Feres
Diretor da Editora: Antenor Salzer Rodrigues
Diretor da Faculdade de Educação: Prof. Dr. André Silva Martins



Endereço para correspondência:
Faculdade de Educação / Centro Pedagógico
Campus Universitário da UFJF
CEP 36036-330 - Juiz de Fora MG
Telefone/Fax (32) 2102-3653 / 2102-3656
E-mail: revista.edufoco@ufjf.edu.br
Home Page: www.ufjf.edu.br/revista.edufoco



Editora UFJF
Rua Benjamin Constant, 790
MAMM - Museu de Arte Moderna Murilo Mendes
Centro - Juiz de Fora - MG
CEP 36015-400
TELEFAX: (32) 3229-7646 / 3229-7645
editora@editoraufjf.com.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br
www.editoraufjf.com.br

Ficha Técnica

Diagramação e impressão
Templo Gráfica e Editora Ltda.

Arte e Diagramação da Capa
Juzélia Martins

Capa
"Guerra e Paz" - Cândido Portinari
Direito de reprodução gentilmente cedido
por João Candido Portinari

Revisão de Português
Angela Amaral

Revisão Geral
Jane Aparecida Gonçalves de Souza

Título: Guerra
Data: 1952-1956
FCO: 3799
CR: 3719
Técnica: Painel a óleo / madeira compensada
Dimensões: 1400x 1058 cm

Indexadores
<http://www.geodados.uem.br>
<http://ibict.br/comut/htm>
www.inep.gov.br
www.bve.cibec.inep.gov.br
Web Qualis: www.qualis.capes.gov.br
www.latindex.unam.mx

Título: Paz
Data: 1952-1956
FCO: 3798
CR: 3720
Técnica: Painel a óleo / madeira compensada
Dimensões: 1400x 953 cm

Ficha Catalográfica

EDUCAÇÃO EM FOCO: revista de educação
Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação / Centro Pedagógico
Educação em Foco, v. 19, n. 3, nov 2014 / fev 2015 Quadrimestral
246 p.

v. 1, n. 1, jan./jun. 1995

Juiz de Fora: Editora UFJF, 2015

ISSN 0104-3293.

Educação - Periódicos, 2. Ensino - Pedagógico

CDU 930

EDUCAÇÃO EM FOCO

CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO

Prof. Dr. Marlos Bessa Mendes da Rocha (Editor-Chefe)
Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues
Prof.^a Dr.^a Daniela Auad
Prof. Dr. Daniel Cavalcanti Albuquerque Lemos
Prof.^a Dr.^a Luciana Pacheco Marques
Prof.^a Me. Jane Aparecida Gonçalves de Souza (Editora-Gerente)

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Abdeljalil Akkari - Universidade de Genebra - Suíça
Prof. Dr. Adrian Ascolani - Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Prof. Dr. Antônio Gomes Ferreira - Universidade de Coimbra - Portugal
Prof. Dr. Bernard Fichtner - University of Siegen - Alemanha
Prof. Dr. Fernando Hernandez - Universidad Barcelona
Prof. Dr. Hubert Vincent - Université de Roueu
Prof. Dr. Jean Hébrard - École des Hautes Études en Sciences Sociales - França
Prof. Dr. Manuel Sarmento - Universidade do Minho - Portugal

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Prof.^a Dr.^a Ana Icenicki (ex - Ana Canen) - UFRJ
Prof.^a Dr.^a Ana Chystina Venancio Mignot - UERJ
Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior - UFSCAR
Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho - UFU
Prof.^a Dr.^a Clarice Nunes - UFF
Prof. Dr. Cleiton de Oliveira - UNIMEP
Prof.^a Dr.^a Diana Gonçalves Vidal - USP
Prof.^a Dr.^a Edméia Oliveira dos Santos - UERJ
Prof.^a Dr.^a Geysa Silva - UFJF
Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves - CEFET-MG
Prof. Dr. José Silvério Baia Horta - UFAM
Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira - UNIMEP
Prof. Dr. Laerthe de Moraes Abreu Junior - UFSJ
Prof.^a Dr.^a Lea Stahlschmidt Pinto Silva - UFJF
Prof.^a Dr.^a Lia Ciomar Macedo Faria - UERJ
Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG
Prof.^a Dr.^a Magda Becker Soares - UFMG
Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU
Prof. Dr. Marcio da Costa - UFRJ
Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes de A. Fávero - UFF
Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Assunção Freitas - UFJF
Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Eglér Mantoan - UNICAMP
Prof.^a Dr.^a Marisa Bittar - UFSCAR
Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio - UNICAMP
Prof.^a Dr.^a Neuza Salim - UFJF
Prof.^a Dr.^a Nilda Alves - UERJ
Prof. Dr. Osmar Fávero - UFF
Prof.^a Dr.^a Rosemary Dore Heijmans - UFMG
Prof.^a Dr.^a Rosimar de Fátima Oliveira - UFMG
Prof. Dr. Rubem Barbosa Filho - UFJF
Prof.^a Dr.^a Sandra Zakia - USP
Prof.^a Dr.^a Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes - UFRJ
Prof.^a Dr.^a Terezinha Oliveira - UEM
Prof. Dr. Tiago Adão Lara - UFU
Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto - UFU

SUMÁRIO

Apresentação

9

EIXO TEMÁTICO

La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática 17

Joan Pagès

El lugar de la memoria: una investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales..... 35

Gustavo A. González Valencia

Antoni Santisteban

Estrategias y tácticas en la transmisión del pasado reciente en Argentina: entre narrativas, normativas y prácticas 61

Maria Paula Gonzalez

Abre-se o céu entre estrelas e cantorias entretecidas num Museu e seus trabalhos de memória 95

Jezulino Lúcio Mendes Braga

Júnia Sales Pereira

Vida na cidade em olhares sobre a favela: a criança e seus modos de entender o mundo..... 123

Juliana Maddalena Trifilio Dias

Sonia Regina Miranda

Práticas culturais e de memórias: *cheiro* de currículo de história que emerge dos *temperos* usados nos *fazer*es de uma alfabetizadora com a EJA..... 151

João Carlos Ribeiro de Andrade

Lana Mara de Castro Siman

História e cultura afro-brasileira na produção acadêmica (2001-2009) 179

Gizelda Costa da Silva

Selva Guimarães

OUTRAS CONTRIBUIÇÕES

- Reflexões sobre o mal-estar na profissão docente.....203
Margareth Diniz
Ivonilda Mercês Prado Oliveira

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES

- Corpo-criação: ressonâncias entre dança e aprendizagem..225
Marcos Vinicius Amaral Ribeiro
- Entre as raças e o território: os projetos de nação na história do Brasil de João Ribeiro227
Elvis Hahn Rodrigues
- Representações em Movimento: jovens estudantes do Batatal, entre o urbano e o rural.....229
Aline Cunha de Paula Carneiro
- A Política Nacional de Esporte no Brasil Contemporâneo como Estratégia para Educar o Consenso231
Carlos Eduardo de Souza
- Ensino Fundamental de nove anos: repercussões da Lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora233
Lilian Aparecida Lima

SUMMARY

Presentation 9

THEMATIC

Consciência do Mundo Histórico Social: caminhos
investigativos 17

Joan Pagès

A Educação Política e o ensino da atualidade em uma sociedade
democrática 35

Gustavo A. González Valencia
Antoni Santisteban

Estratégias e táticas na transmissão do passado recente na
Argentina: entre narrativas, normativas e prática 61

Maria Paula Gonzalez

The sky opens up between stars and singing tangled in a Museum
and its memory work..... 95

Jezulino Lúcio Mendes Braga
Júnia Sales Pereira

Life in the city – glimpses of the favela: the child and their ways
of understanding the world..... 123

Juliana Maddalena Trifilio Dias
Sonia Regina Miranda

Práticas culturais e de memórias: cheiro de currículo de
história que emerge dos temperos usados nos fazeres de uma
alfabetizadora com a EJA 151

João Carlos Ribeiro de Andrade
Lana Mara de Castro Siman

History and african-brazilian culture in academic production
(2001-2009) 179

Gizelda Costa da Silva
Selva Guimarães



OTHER CONTRIBUTIONS

Reflections on the malaise in the teaching profession203

Margareth Diniz

Ivonilda Mercês Prado Oliveira

APRESENTAÇÃO

Este dossiê foi por nós, suas organizadoras, concebido e designado em torno da ideia de que a promoção da consciência do mundo histórico social, nos dias de hoje, representa, além de um desafio frente a uma sociedade aparentemente carente de grandes utopias políticas, uma possibilidade de engendrar outros horizontes às práticas Educativas, e permitindo outros olhares e sensibilidades aos sentidos construídos em torno do ato de aprender. Daí seu título designador: **‘Consciência do Mundo Histórico e social – caminhos investigativos’**. O fazemos do interior de um lugar de enunciação definido: o território investigativo situado em torno da História e suas múltiplas aprendizagens plasmadas no mundo. Consideramos, contudo, as conexões epistemológicas que se abrem em torno desse campo de saber, a partir da ampliação de seus objetos e, especialmente, das potencialidades engendradas pela chamada História Cultural em seus elos teóricos para se pensar as práticas educativas de modo amplo.

No desafio dessa educação, encontra-se o delicado problema da formação da consciência acerca da condição humana como condição histórica, na esteira dos convites que nos foram feitos por Hannah Arendt e Paul Ricoeur. Isso representa, sob o ponto de vista educativo, propiciar novas sensibilidades quanto aos modos de compreender o humano, em suas múltiplas acepções. Subjaz a essa perspectiva compreensiva, por certo, um modo mais dilatado, sob o ponto de vista conceitual, de compreender a formação da consciência espaço-temporal, a partir do enfrentamento, no presente, de uma prática capaz de educar para a compreensão das questões socialmente vivas no país e no mundo, ao lado da compreensão relativa à complexidade da mudança, tendo em vista a dimensão histórica dos processos humanos. Essa dilatação estende-se, também, para a compreensão da amplitude do horizonte dessa educação política dos sentidos, para além do espaço estritamente

escolar, encontrando múltiplos trânsitos com os espaços educativos não escolares.

Se nesse desafio, cada vez mais, se impõe a tarefa de educar para a compreensão do conhecimento em sua provisoriedade e em seu caráter social e historicamente datado, sujeito a inúmeras mediações de natureza cultural e política – atitude que impacta o modo do estudante se relacionar com cada área de conhecimento escolar – por outro lado, cada vez mais a dimensão das “Sensibilidades” tem se projetado como um dilema e como uma necessidade ética fundamental. Sandra Pesavento nos convidou a pensar, em sua trajetória de combate por um campo investigativo situado nos horizontes da História Cultural, nos efeitos formativos inerentes à capacidade de se compreender “as sensibilidades de um outro tempo e de um outro no tempo, fazendo o passado existir no presente”¹.

Quisemos, com essa atitude de nomeação, destacar algo que se mostra central à reflexão necessária à tarefa educativa hoje: a produção plural e multifacetada de estratégias capazes de permitir a dilatação da consciência temporal, ao lado do fomento de novas sensibilidades para se compreender as alteridades na experiência temporal. Numa sociedade pautada pela aceleração do tempo e por um tempo global cada vez mais permeado por inúmeros presentes simultâneos, promover a consciência do mundo social significa educar a mirada, portanto, em direção à compreensão do conhecimento em sua dimensão de provisoriedade cultural e temporal. Ao fazê-lo, contudo, preconizamos uma educação capaz de promover outras sensibilidades, na qual a condição de compreender o outro no tempo, para além da relativização de juízos de valor anacrônicos permita o fomento de diálogos interculturais mais perenes. Com tudo isso, queremos também dizer de um modo de compreender o lugar do conhecimento espaço-temporal

1 PESAVENTO, Sandra. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Coloquios, 2005, [En línea], Puesto en línea el 04 febrero 2005. URL : <http://nuevomundo.revues.org/229>. Consultado el 13 junio 2012.

nos espaços educativos escolares e não escolares como algo mais transversal, renovado em suas bases epistemológicas e substantivamente voltado ao diálogo entre as diferentes áreas do saber escolar.

Contudo, esse dossiê também poderia ser designado, por nós, em torno de um título que fizesse alusão direta à ideia de Conexões Plurais. “Conexões” porque se trata de um número da revista Educação em Foco que conseguiu reunir profissionais de diferentes países e grupos de pesquisa de Minas Gerais, voltados à investigação sobre o ensino de História e, em seus subterrâneos, estiveram instaurados importantes elos e conexões entre esses profissionais, em tempos plurais. Portanto, são conectados aqui, no espaço dessa revista, profissionais de diferentes programas de pós-Graduação em Educação do estado de Minas Gerais, no Brasil, cujas pesquisas foram e vem sendo desenvolvidas sob a esteira reflexiva dos problemas e desafios interpostos a modos de se pensar o lugar do conhecimento histórico social do mundo hoje. Acima de tudo profissionais cuja construção se dá, cotidianamente, no interior de um lócus essencial à formação de novos investigadores: os grupos de pesquisa que, organizados enquanto espaços de diálogo e articulação de pesquisadores de diferentes níveis e estágios profissionais, convertem-se em instâncias coletivas de formação. Nesse sentido, encontram-se aqui as pesquisas selecionadas dentre inúmeras outras desenvolvidas nos programas da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; na Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG e Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Jezulino Lúcio Mendes Braga e Junia Sales Pereira (UFMG) nos convidam a pensar nas ressonâncias entre as narrativas de cidade, enunciadas por seus habitantes e seus lugares de Memória, convidando-nos a adentrar no universo da cidade de Sabará, por meio de seu Museu do Ouro e levando-nos a compreender modos pelos quais um museu pode permitir e engendrar múltiplas permeabilidades entre os sujeitos de um lugar e os dispositivos educativos que podem dialogar

com tais memórias. Juliana Maddalena Trifilio Dias e Sonia Regina Miranda (UFJF) seguem no exercício de refletir sobre a relação dos sujeitos com os lugares, dessa vez tentando compreender os processos enunciativos que crianças de uma cidade constroem a respeito da Favela. A favela como um lugar de vida, de medo, de privações e de ausência permeiam o imaginário social acerca de seus habitantes e práticas sociais e se encontram dispersas numa determinada Memória pública. Quando paramos para auscultar os significados construídos pelas crianças com referência às múltiplas cidades que existem no interior de uma cidade podemos construir pistas importantes acerca de nossas possibilidades educadoras no e a partir do diálogo com essas crianças. João Carlos Ribeiro de Andrade e Lana Mara Castro Siman (UEMG) nos levam por um texto que discute o tema das práticas docentes, a partir da constatação de que o processo de construção de táticas e repertórios de um professor, no processo de construção curricular e se dá a partir de muitos e potentes encontros que, por vezes, transformam coletivamente um grupo. No caso, a transformação narrada nos conduz a uma professora que, ao encontrar o Museu de Artes e Ofícios em Belo Horizonte, permitiu muitos reencontros e ativou múltiplos sentidos de pertencimento entre os participantes daquela experiência. Por fim, no lado das Minas Gerais, Gizelda Costa da Silva e Selva Guimarães (UFU) nos desafiam frente a um tema que se impõe hoje na pauta educacional nacional: a questão do enfrentamento e compreensão, no âmbito da pesquisa acadêmica, sobre as apropriações da lei 10639. Ao buscarem uma cartografia das Teses de Doutorado defendidas no país, no período de 2001 a 2009, as autoras nos convocam a seguir pensando sobre as interações entre o mundo social e a pesquisa acadêmica.

Por outro lado, a esses profissionais somam-se aqueles ancorados em pesquisas desenvolvidas na Universidade Autònoma de Barcelona, envolvendo pesquisadores da Catalunha, Colômbia e Argentina apresentados no primeiro bloco de textos, cujo lócus investigativo nos conduz a

pensar o ensino de História e a Didática das Ciências Sociais em seus desafios contemporâneos, numa dimensão global. Contudo, adjetivamos também tais Conexões como “Plurais”. A marca da pluralidade, nesse caso, reside no amplo espectro de temáticas que se evidencia, hoje em dia, em torno desse denso campo investigativo. Estudos que priorizam diferentes sujeitos sociais e históricos, alunos, professores, comunidades; diferentes recortes investigativos e diferentes ancoragens teóricas. Todas em sintonia e estado de diálogo, em relação ao que se projeta como a potência de um *metiér*: aquele que traz a mirada interpretativa da interpretação histórico social que funciona como mediadora de todos esses artigos.

Reuniram-se, aqui, pesquisadores que, de diferentes horizontes, tentam problematizar os significados e movimentos investigativos em torno de temáticas diretamente atinentes à complexidade das ciências humanas na escola. Joan Pagés, dando sequência aos seus combates mais contemporâneos, em torno de um ensino de História e de ciências sociais mais ancorado na vida real e concreta apreensível pelos estudantes, nos desafia a pensar no fortalecimento do ensino da atualidade como caminho didático e político para promover uma consciência de mundo e uma postura cidadã por parte dos jovens. Gustavo González Valencia e Antoni Santisteban, respectivamente da Universidad tomam o tema da formação dos professores, na Colômbia, como seu eixo fundamental de análise. Apresentam-nos uma pesquisa sobre as concepções de ensino que professores da área de ciências sociais adquirem em seu processo de formação universitária. Nesse sentido, os autores assinalam o lugar do ensino de História e de que modo emerge a centralidade da memória em seus discursos e práticas de ensino. Seu trabalho finaliza propondo algumas sugestões de como desenvolver, entre os professores, competências didáticas que permitam uma compreensão mais balizada acerca do lugar da Memória no ensino.

Por fim, o trabalho de Maria Paula Gonzalez, da Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina,

apresenta-nos resultados de uma investigação que buscou inquirir o tema da transmissão do passado recente argentino na escola. A autora debruçou-se sobre a da revisão das narrativas da memória e da história sobre a ditadura militar na Argentina, bem como a interpretação desse contexto, expresso nas práticas dos professores. Seu trabalho buscou, por um lado, destacar as ligações entre o conteúdo da escola e narrativas da Memória e da História. Por outro lado, convoca-nos a pensar que a transmissão do Tempo Presente e do passado recente, em escolas, depende da leitura e da tradução que os professores fazem das narrativas e regulamentos. Assim, o artigo mostra um conjunto de estratégias e táticas onde tornam-se visíveis as influências do espaço biográfico, contextual e temporal.

Se, há pouco tempo atrás, pesquisar o campo das ciências sociais na escola era visto como algo menor e menos importante, nas últimas décadas essa área de conhecimento cresceu em importância e número de pesquisadores, tanto no plano nacional quanto internacional. No caso específico da Didática da História e das Ciências Sociais, que configura o perfil das conexões entre investigadores de diferentes instituições é apenas uma das pontas dessa rede e revela o quão plural tem sido a natureza dos estudos e pesquisas desenvolvidos nesse campo, bem como a sua amplitude temática e teórica.

Pretendemos que a breve seleção aqui apresentada, nesse dossiê, permita ao leitor um mergulho prazeroso nesse vasto domínio, em suas conexões plurais em torno de uma Educação sensível pela consciência do mundo.

Por fim, as organizadoras desse dossiê agradecem à Fundação Portinari, na pessoa do Sr. João Cândido Portinari, a concessão do direito de usar imagens do Mural Guerra e Paz, de Cândido Portinari, na capa dessa Revista. A grandiosidade e beleza daquela obra não poderiam ser mais propícias para a condição de convite à leitura desse dossiê

Juiz de Fora e Belo Horizonte, 2013.

Sonia Regina Miranda e Lana Mara de Castro Siman

EIXO TEMÁTICO

LA EDUCACIÓN POLÍTICA Y LA ENSEÑANZA DE LA ACTUALIDAD EN UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA

Joan Pagès

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre la necesidad de relacionar la formación política de los jóvenes con la enseñanza de la actualidad. Se pone el énfasis en la necesidad de una formación democrática de la juventud destacando los orígenes de nuestra democracia y los retos del futuro. Se ejemplifica la formación democrática a partir de la enseñanza de la actualidad siguiendo las aportaciones de Le Roux (2004).

Palabras clave: Enseñanza de Historia. Formación política. Jóvenes y educación. Educación para la ciudadanía.

“Tratar de saber, cuando nos arrastra la tormenta, de qué lado sopla el viento, sea para dejarse llevar, sea para darle la cara”.

VÁZQUEZ-RIAL, H. (2000): *Las leyes del pasado*. Barcelona. Ediciones B, p. 101.

En *La Educación encierra un tesoro*, un texto de 1996, hoy prácticamente olvidado por la dictadura de la actualidad y la velocidad de los cambios que se producen en todos los órdenes de la vida, se podía leer:

“La educación no puede darse por satisfecha con reu-

¹ Universitat Autònoma de Barcelona, coordinador de GREDICS. Joan.Pages@uab.cat

nir a unos individuos y hacerles suscribir valores comunes forjados en el pasado. Ha de responder también a la pregunta: *vivir juntos, ¿con qué finalidad?, ¿para hacer qué?* Y dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad.

El sistema educativo tiene por misión, explícita o implícita, preparar a cada persona para este cometido social. En las complejas sociedades actuales, la participación en el proyecto común sobrepasa ampliamente el ámbito político en el sentido estricto. En realidad, cada miembro de la colectividad ha de asumir su responsabilidad de forma cotidiana. Consecuentemente, se ha de preparar a cada persona para esta participación, enseñándole sus derechos y sus deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo en la escuela” (p. 65 de la edición española).

Viejas aspiraciones de una concepción innovadora y utópica de la educación y de la escuela que aún no han sido alcanzadas y que, según el *Informe Delors*, deberían inspirar la educación del siglo XXI. Viejas aspiraciones que constituyen un punto de referencia imprescindible en la práctica educativa de algunos maestros y maestras, pero que para amplios sectores sociales y profesionales, no han dejado de tener aún el calificativo de utópicas.

¿Por qué la educación política o, mejor aún, la educación política democrática? Porqué hace falta, una vez más, dar testimonio de donde estamos y de hacia donde queremos ir. Porqué hace falta recuperar la memoria, actualizar nuestro discurso y seguir avanzando por un camino en el que los ideales de la escuela para la que hemos luchado continúen siendo unos referentes de nuestras prácticas en unos tiempos en los que el desencanto, el conformismo, el paro y la miseria, la violencia de todo tipo, consecuencias todas ellas de la crisis económica, campean sobre la vida política, social, cultural, intelectual y educativa de muchos países. Porqué es necesario que las generaciones jóvenes estén preparadas para coger el testimonio de la lucha por la democracia y sepan hacer frente a los retos del futuro

desde el conocimiento y desde el compromiso con ellas mismas como personas, con su sociedad y con los hombres y mujeres del resto del mundo. Porqué hace falta educar la ilusión y las ganas de participar en aventuras colectivas más allá de las falsas igualdades derivadas de un consumismo desenfrenado.

La preocupación por una educación política democrática de las nuevas generaciones no es un fenómeno particular de ningún país. Ni de la vieja Europa. Es un problema mundial que tiene, como es obvio, concreciones diferentes según el contexto y la historia de cada país. Así, en los países occidentales con una larga trayectoria de regímenes políticos democráticos, a menudo se pone de relieve el fracaso del sistema escolar en democratizarse y en democratizar a la ciudadanía, a la cual se la critica por tener una actitud demasiado apática ante los problemas de la vida pública. En el caso de los países que han llegado a la democracia después de largos períodos de turbulencias políticas – dictaduras de todo tipo, guerras civiles o enfrentamientos entre vecinos – la preocupación consiste en implicar a las nuevas generaciones en la construcción de un futuro democrático.

En todos los casos se pide a la escuela una actitud militante en la construcción de una conciencia cívica democrática que permita avanzar hacia una sociedad y hacia un mundo más justo y más igualitario. Se considera que la democracia no es un estado final, sino un proceso inacabable que implica vivencia, conocimiento y compromiso. Así, por ejemplo, lo han puesto de manifiesto, desde perspectivas distintas, Beane y Apple (1997) o Freire (1993). Para los primeros, la democracia y las escuelas democráticas no son fruto de la casualidad. Las escuelas sólo se convierten en democráticas cuando los educadores intentan, de manera explícita, crear oportunidades para dar vida a la democracia a través de la organización y de los procesos de participación escolares y a través de un currículum que aporte experiencias democráticas. Freire, por su parte, consideraba que no se ha “de esperar que la sociedad se democratice, se transforme radicalmente, para comenzar

la democratización de la elección y de la enseñanza de los contenidos. La democratización de la escuela (...) es parte de la democratización de la sociedad. En otras palabras, la democratización de la escuela no es un puro epifenómeno, resultado mecánico de la transformación global, sino también un factor de cambio” (1993: 108).

¿DE DÓNDE VENIMOS?

El aprendizaje de la política, de la política democrática, tiene antecedentes importantes en Cataluña, en España y en todo el mundo occidental. De hecho, la educación o la instrucción cívica, acompañada a menudo de la educación moral, aparecen en los planes de estudio de las escuelas públicas a finales del siglo XIX como un elemento clave para la formación de la ciudadanía. Es una educación centrada en los valores del patriotismo, de la nación, y de las ideologías conservadoras y liberales, destinada a la formación de *buenos* ciudadanos y ciudadanas en el sentido que, como señaló Cousinet (1972) para Francia, de enseñar a los futuros electores y electoras la organización del sistema político y sus ventajas y cómo participar en él. La formación ciudadana era, en cierta manera, un instrumento de propaganda al servicio de la nación y de una determinada concepción de la ciudadanía nacional.

Al lado de su institucionalización, aparecieron a finales del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX propuestas mucho más atrevidas vinculadas a la escuela moderna, a la escuela nueva y prácticamente a todos los intentos de renovación educativa. Posiblemente la propuesta más emblemática sea de la John Dewey (1985). Para él, “la democracia que proclama como ideal la igualdad de oportunidades requiere una educación en la que la enseñanza y la aplicación social, las ideas y la práctica, el trabajo y el reconocimiento del sentido de lo que se hace, estén unidos desde el principio hasta el final” (p. 99).

La enseñanza y su aplicación social son una constante en todas las aportaciones hechas en Europa y en los Estados

Unidos. Si bien con diferencias, las aportaciones, por ejemplo, de Kerschensteiner (1934) o de Freinet (1972) van en este mismo sentido: la educación cívica y moral ha de proyectar su tarea en la formación de unos niños y de unas niñas, de unos jóvenes, que luchen para conseguir el bien común.

El choque que representó la Segunda Guerra Mundial no modificó el valor de estos ideales. Tampoco el largo periodo de la dictadura franquista en España, con su “Formación del Espíritu Nacional” incluida, no pudo conseguir que estas ideas desaparecieran del panorama educativo. Lo que sí se manifestó, ya desde mediados del siglo XX, eran las enormes dificultades para democratizar las escuelas y el mismo sistema educativo debidas, en gran parte, a su progresiva y poderosa burocratización. La democratización de la escuela y la educación política democrática eran, continúan siendo, fenómenos a pesar de todo minoritarios. A mediados de los cincuenta del siglo pasado, Washburne (1967) escribía: “La filosofía en que se basa la educación formal ha consistido en forzar las jóvenes mentes a adquirir los conocimientos que los adultos consideran que les conviene poseer, a entrenarlos a que se sometan a la disciplina, imponerles el aprendizaje de ciertas habilidades y después abandonarlos a sí mismos como miembros plenos de una democracia. Resulta curioso que la misma filosofía informa la educación de los estados autocráticos” (p. 63). Por esta razón reivindicaba, una vez más, una educación democrática entendida como una forma de vida en la que cada persona gozase de las oportunidades más grandes para ejercer sus facultades como individuo y como miembro de su sociedad. Y proponía una educación política destinada a crear una conciencia mundial basada en los principios aprobados por las Naciones Unidas al final de la Segunda Guerra Mundial.

Vivencia democrática y conocimiento democrático han de constituir dos referentes importantes del modelo de escuela que apueste por la ciudadanía democrática. La apuesta por una educación democrática ha de impregnar la

organización y el currículum, con realismo y sin demagogia.

En Cataluña y en España, la recuperación de las libertades a partir de la muerte del dictador (1975), la aprobación de la Constitución, de los Estatutos de Autonomía que configuraron un estado descentralizado, el pluralismo político y sindical, la libertad de prensa y de reunión, y las sucesivas contiendas electorales en todos los niveles de la vida política (municipal, autonómico, estatal y europeo), etc... han convertido nuestra sociedad en una sociedad democrática comparable a todos los efectos con cualquier país de nuestro entorno. Pero la democratización de la escuela y del currículum escolar sigue siendo un problema. También como en el resto de países de nuestro entorno. Las razones no son fáciles de explicar y obedecen a muchas causas. Para Giroux (1993), y para muchos otros sociólogos críticos, las razones principales tienen relación con la filosofía y la práctica educativas impuestas en los Estados Unidos y en Europa por los gobiernos conservadores.

¿... HACÍA DONDE QUEREMOS IR?

Hoy la preocupación por una educación democrática es prácticamente universal. De hecho está muy relacionada con la preocupación existente también en todo el mundo por la educación en valores. A menudo se dice, y se escribe, que las jóvenes generaciones no tienen valores y sus comportamientos no son acordes con aquello que la sociedad adulta considera pertinente. Es cierto que sectores, afortunadamente minoritarios, de la juventud están siguiendo pautas ideológicas fundamentalistas y están teniendo comportamientos xenófobos, intolerantes y violentos. También lo es que la inmensa mayoría de jóvenes manifiestan un gran desinterés por la política, al menos por la política institucional. Y también lo es que sectores cada vez más numerosos están buscando y llevando a la práctica formas alternativas de participación política como se puso de relieve con el movimiento del 15M en España.

Ciertamente, su cuestionamiento de la política tal como se ha entendido hasta ahora ha creado ciertas incertidumbres pero ha representado la entrada de un aire nuevo que debería rejuvenecer la democracia y acercarla más a la ciudadanía. En cualquier caso, las actitudes políticas de la juventud son un producto de la sociedad adulta, de los tiempos que les ha tocado vivir y de lo que han aprendido o han dejado de aprender durante su paso por la escuela. El mundo que las generaciones adultas hemos construido ni es un mundo perfecto ni un mundo al que las nuevas generaciones tengan fácil acoplamiento. Sólo hace falta observar atentamente la realidad mediática para comprobar el grado de cinismo existente en las sociedades occidentales o mirar con ojos críticos a nuestro alrededor para entender mejor los problemas que heredan los niños y las niñas y los y las jóvenes.

¿Qué hemos de hacer? ¿Hacia dónde hemos de ir? En primer lugar, hemos de tomar conciencia que la educación política se enseña y se aprende. Desde la existencia de la escuela pública se ha socializado políticamente al alumnado. Por tanto, hace falta repensar cuál ha de ser su lugar en las escuelas y cuál ha de ser su peso en el currículo escolar. Existen todo tipo de propuestas que abarcan desde campos muy concretos derivados, por ejemplo, de la educación en valores o de la enseñanza de los derechos humanos hasta otros más generales centrados en el aprendizaje de la participación democrática o en enfoques curriculares específicos de áreas de conocimiento como las ciencias sociales.

En ningún caso, la educación política democrática se concibe sólo como una instrucción sino que se concibe como un todo que ha de incluir necesariamente vivencia, participación y conocimiento. Se considera que ha de afectar el conjunto de la escuela, su propio proyecto educativo y su praxis cotidiana. Se relaciona con metodologías de enseñanza y aprendizaje como el trabajo cooperativo, la asamblea, los debates, etc... de todas las áreas de conocimiento y con el desarrollo de capacidades relacionadas con el pensamiento crítico. Se vincula con todos los saberes escolares ya que

estos no son políticamente neutros ni en su construcción ni en su enseñanza. Se recomienda un aprendizaje basado más en la calidad que en la cantidad y en la construcción de conocimientos más que en la transmisión y la memorización repetitiva. Los contenidos han de estar centrados en problemas políticos que sean fácilmente identificables como tales y sobre los que se pueda intervenir. Algunas propuestas apuntan a una transformación de los contenidos de ciencias sociales y, en especial, de la antigua educación cívica, hacia unos contenidos centrados en problemas sociales relevantes o en cuestiones socialmente vivas a través de las que el alumnado aprenda a analizar, valorar, participar, en definitiva, a ejercer sus competencias políticas democráticas.

La educación política entendida de esta manera ha de ofrecer al alumnado la posibilidad de vivenciar y estudiar simultáneamente situaciones democráticas y contenidos de naturaleza política. La escuela ha de convertirse en un espacio organizativo y social donde el alumnado pueda aprender a vivir en democracia y a iniciarse en la compleja vida política para aprender a participar e intervenir de manera consciente en la construcción de una sociedad cada vez más democrática, plural, tolerante, dialogante, justa y solidaria. El combate para una educación política democrática continua y probablemente no tiene final. Es un camino con muchas bifurcaciones y con enormes posibilidades educativas si se realiza con aquella pizca de utopía que caracteriza todas las tareas educativas más nobles.

UN EJEMPLO: ENSEÑAR LA ACTUALIDAD PARA UBICARSE EN EL MUNDO

La actualidad es el gran escenario en el que se desarrolla nuestra existencia, es el telón de fondo de nuestras vivencias y una base de datos fundamental de nuestro pensamiento, de nuestro saber, de nuestras actitudes y de buena parte de nuestros comportamientos. Somos hijos de nuestro presente y éste se presenta y se representa en la actualidad.

Pero, ¿qué es la actualidad?, ¿Cómo la hemos de

considerar en la escuela?, ¿cómo se relaciona con la educación política democrática?, ¿podemos enseñar al ritmo de la actualidad?, ¿qué hemos de enseñar de la actualidad, del propio presente, para que nuestros niños y nuestras niñas, nuestra juventud se ubiquen en su mundo (o como mínimo no se desubiquen demasiado)?

No es la primera vez que desde la escuela se formulan preguntas como éstas. No son, por tanto, preguntas originales. La actualidad ha estado muy presente, y de muchas maneras, en la escuela y en especial en aquellas escuelas partidarias de la renovación pedagógica. Primero se utilizó la prensa escrita, fundamentalmente el diario. Después, la televisión y, en menor medida, la radio. Ara, es el momento de las tecnologías de la información y de la comunicación desde internet a la telefonía móvil. La actualidad se ha utilizado para enseñar lengua, ciencias sociales, geografía e historia, matemáticas, ciencias naturales, etc... La actualidad ha generado interesantes y potentes planteamientos educativos sobre todo tipo de catástrofes naturales, sobre conflictos sociales, políticos, religiosos, sobre problemas económicos. O, simplemente ha servido para ubicar lugares en el mapa, para aprender o estar informado sobre la cultura y el arte.

La actualidad es “una cosa de ahora, del momento, de moda”, una cosa “que interesa ahora, de la que se habla mucho ahora” como puede leerse cuando se busca su significado en cualquier diccionario. Efectivamente, si se busca en Google “actualidad” aparecen más de dos millones de entradas en español en las que se cita actualidad para referirse a noticias de ahora, del presente. Noticias que llegan a la ciudadanía a través de los medios de comunicación. Y que, por tanto, son seleccionadas entre muchísimas noticias más por su interés. Diariamente pasan muchísimas cosas en el mundo, pero no todas son consideradas “actualidad”. Así, por ejemplo, se considera más actual un problema, un conflicto o una catástrofe que una situación de vida normal. Son más de actualidad las muertes violentas a consecuencia, por ejemplo, de un atentado terrorista que las muertes diarias de muchos niños y niñas africanas por hambre, desnutrición o enfermedades

curables en cualquier país occidental. Y así sucesivamente.

¿Hemos de enseñar en la escuela las “cosas de ahora, de moda”?, ¿cuáles?, ¿Las que se refieren a la política, a la economía, a la vida cotidiana, a los deportes o a los inventos científicos y técnicos?, ¿cuándo lo hemos de enseñar, en primaria, en secundaria, en bachillerato?, ¿Hemos de enseñar una actualidad problemática o también podemos enseñar cosas sobre la cotidianidad, sobre la normalidad en la vida de las personas?, ¿Hemos de enseñar sólo los hechos o también las interpretaciones de los hechos?

En este trabajo no vamos a considerar el papel de internet ni de la telefonía móvil ni el importante papel que están adquiriendo las redes sociales en relación con la información, la formación, la acción y la actualidad. Parece que se les pueden aplicar, salvando las distancias técnicas, pero no sólo técnicas, el mismo tipo de reflexiones que se aplican a la prensa, a la radio y a la televisión.

La presencia de la actualidad en la escuela ha sido y es considerada por muchos maestros y por muchos estudiosos de la educación una condición casi esencial para fortalecer la formación social y democrática de las chicas y de los chicos. La actualidad proporciona información, promueve el interés por el saber, despierta la sensibilidad y llama a la participación. La actualidad genera diálogo y debate, reflexión, cuestionamiento y crítica y, en definitiva, aprendizaje político democrático.

Como es sabido, los ciudadanos y las ciudadanas más informados están más capacitados para interpretar la realidad y para tomar decisiones e intervenir en la vida social y política. Sin embargo, también hay quien afirma que tratar la actualidad en las aulas supone incorporar al presente en clase y enseñar el presente es más difícil y complejo que el tratamiento del pasado. En especial cuando se trata de cuestiones vivas, de problemas que ilustran la diversidad ideológica de las sociedades contemporáneas y sobre las que existen puntos de vista e interpretaciones diferentes.

Es posible acercarnos a la actualidad de distintas maneras. Dependerá de si la consideramos como un objeto de

estudio preferente, como una finalidad en sí misma o como un medio para aprender otros contenidos. Entre estas dos posibilidades, que no son incompatibles, podemos encontrar otros enfoques. Siguiendo a Le Roux (2004), podemos considerar los enfoques siguientes:

- a) **La actualidad como pretexto.** Todo lo que ocurre en la actualidad – o casi – es consecuencia de situaciones que tienen sus orígenes en el pasado. El pasado – la comprensión de la historia – presenta dificultades para muchos niños y niñas y para muchos jóvenes tanto por la naturaleza del problema, del hecho o del período histórico que se estudia como por el alto nivel de conceptualización que se necesita dominar para interpretar correctamente una situación, cualquiera, del pasado. Utilizar la actualidad como pretexto puede convertirse en una vía para reconstruir más fácilmente los antecedentes de nuestro mundo, de la actualidad, sea utilizando el método retrospectivo – del presente al pasado – o un método comparativo (¿en qué se parece y en qué se diferencia esta situación con otra parecida ocurrida hace cien o trescientos años?). Por ejemplo: la circulación viaria en las ciudades y, en especial, en los barrios antiguos; los problemas del turismo en la costa y la opción por el turismo como motor de crecimiento económico en los 60 en muchos lugares del mundo; la fiesta de la Hispanidad o del 11 de septiembre, hitos históricos en España y Catalunya por ser las fiestas nacionales de ambas; el patrimonio cultural y artístico o determinados aspectos relacionados con la memoria histórica referidos a cuestiones socialmente vivas...
- b) **La actualidad como presente.** Muchos aspectos de la actualidad tienen interés per si mismos y necesitan ser comprendidos y explicados en el contexto en que se han producido y se desarrollan,

si bien es posible que para su comprensión se tenga que recurrir al conocimiento social, científico, cultural, tecnológico, etc. Por ejemplo:

- ¿Por qué los USA se han “otorgado” el papel de policías del mundo? ¿Desde cuándo ejercen esta función? ¿Quién los ha avalado?
- ¿Por qué aún no hay solución para determinadas enfermedades mortales? ¿por qué aún mueren millones de niños en el mundo a causa del hambre?
- ¿Por qué los efectos de los huracanes son diferentes en Haití y en Florida?
- ¿Por qué nadie adopta actitudes racistas con los jugadores de fútbol de color, por ejemplo, y en cambio, las adopta con muchas personas negras que vienen a Europa en pateras?

c) **La actualidad como comparación.** Se trata de utilizar la actualidad como punto de referencia para comparar con el pasado o con una misma situación en otras partes del mundo. Por ejemplo:

- el sistema político democrático a menudo es criticado por muchas personas sin tener presente que es un régimen que garantiza las libertades y para el que mucha gente ha muerto en su consecución y en su defensa. Comparar la actual situación en España con el franquismo o con la monarquía absoluta o el feudalismo. ¿Quién tenía poder? ¿Quién lo otorgaba?, etc... O comparar la situación política que se vive en cualquier país europeo con la que se vive en cualquier dictadura asiática o africana (Guinea Ecuatorial o Corea del Norte, por ejemplo).
- el mal funcionamiento del sistema sanitario, educativo o de los transportes públicos actuales. Comparar la situación de ahora y de aquí con la situación de sólo 50 o 100 años aquí o la actual de muchos países del mundo ayudaría,

probablemente, a relativizar nuestras percepciones y a defender con mayor ahínco el estado del bienestar.

- ¿Por qué conocemos tan poco África que está tan cerca de Europa y conocemos tanto los USA que están bastante más lejos?
- ¿Por qué se producen tantas “deslocalizaciones” de industrias en España y en otros países europeos?

d) **La actualidad como problema.** La problematización de la actualidad – el preguntarse el por qué de las cosas que suceden – nos convierte en ciudadanos y ciudadanas que desarrollan capacidades intelectuales para ir más allá de aquello que parece evidente, para profundizar en el por qué sucede lo que sucede. Nos permiten formarnos una opinión argumentada y no quedarnos con la opinión de los demás (la mediatizada) y nos permiten tener una actitud participativa ante los problemas y su resolución (tanto si se trata de problemas cercanos como de problemas lejanos). Por ejemplo:

- nos permiten poder distinguir mejor qué es un hecho y qué es una opinión sobre un hecho (en las tertulias radiofónicas o televisivas, por ejemplo, donde muchos tertulianos nos venden su opinión como si fuera la realidad).
- nos permiten saber cuándo se dice la verdad o cuando se miente (por ejemplo, las declaraciones de muchos políticos en relación con la crisis económica y sus responsables, las manifestaciones de sectores de la iglesia y de la derecha en relación con la educación para la ciudadanía), etc...

e) **la actualidad como perspectiva.** Se trata de utilizar la actualidad para prever uno o más escenarios futuros a partir de una situación actual. En definitiva, se trata de enseñar a los niños y a las niñas y a los jóvenes que la actualidad está presente pero que

antes de “ser presente” había sido futuro y pronto será pasado, de la misma manera que cualquier período del pasado antes fue futuro y después fue presente o que cualquier futuro será presente y con posterioridad pasado. Y que en este juego temporal y social hemos de saber que es el futuro el que determina nuestras acciones como personas y como a ciudadanos y ciudadanas. Y, en consecuencia, hemos de aprender a planificarlo y a intervenir para hacer posible aquello que creemos que vale la pena que sea nuestra realidad. Enseñar “¿Qué podría pasar si...?” “¿Qué tendría o tendríamos que hacer para...?” “¿Qué me gustaría que me pasará cuando..?” no es hacer ciencia ficción sino educación para la ciudadanía. Por ejemplo:

- ¿Qué hemos de hacer para evitar el cambio climático?
- ¿Qué hemos de hacer para evitar actitudes incívicas, racistas, etc...?

Todos y cada uno de los ejemplos citados pueden ser enseñados tanto en primaria como en secundaria y bachillerato. La actualidad puede ser objeto de estudio en cualquier etapa educativa si lo que se enseña es significativo e ilustrativo para la sociedad y para quienes aprenden. Lo importante, para la formación política democrática, no es tanto enseñar el diario o la prensa escrita ni enseñar el funcionamiento de la televisión, de la radio o de internet – que también se puede, sin duda, hacer –, sino utilizar los *media* como medios que acercan al alumnado al mundo y a lo que sucede en él, que nos informan – o desinforman – y nos forman – o deforman – sobre aquellos acontecimientos, problemas o situaciones consideradas relevantes en un momento determinado y mostrar al alumnado como el conocimiento escolar puede ayudar a hacer comprensible la actualidad y a desvelar lo que hay detrás de la noticia. Para entendernos, se trata de utilizar la actualidad y los medios como ventanas abiertas al mundo, sabiendo, sin embargo, que

nos acercan al mundo de una determinada manera, desde una perspectiva concreta que implica información e interpretación, que implica hechos y valores y que para poder formar parte de nuestro conocimiento y de nuestro pensamiento se ha de poder contrastar con el conocimiento científico, con las aportaciones de los conocimientos disciplinares.

En los programas oficiales de enseñanza primaria y secundaria catalanes hay muchos contenidos que pueden ilustrarse, ampliarse, enriquecerse o contrastarse con la actualidad y la información que aportan los medios y las tecnologías de la información. También las denominadas competencias básicas tienen relación con la información, con la actualidad y con los medios y deben ayudar a entender como se construye la actualidad y cómo se utiliza. Por ejemplo:

- competencias transversales	1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual (competencia comunicativa)
	3. Tratamiento de la información y competencia digital (competencia metodológica)
- competencia centrada en convivir y habitar el mundo	8. Competencia social y ciudadana

No parece que ninguna de estas competencias se pueda desarrollar y alcanzar sin tener en cuenta la actualidad y los medios que la crean y la difunden. Probablemente, sin tener en cuenta tampoco los contenidos de las diferentes áreas y disciplinas. ¿Significa ésto que la actualidad ha de convertirse en una área de conocimiento más o que se ha de plantear de manera transversal en todas y cada una como si fuera una competencia más?

La enseñanza de la actualidad puede, sin duda, plantearse de manera transversal ya que la actualidad es tan variada y heterogénea como lo son los propios contenidos escolares. Lo más importante, sin embargo, es tratar de desarrollar en el

alumnado una opinión formada e informada que lo capacite para ubicarse ante el mundo y el presente. En la sociedad de la información y de la comunicación, en una sociedad plural y democrática, la escuela y el profesorado, en particular el de ciencias sociales y de historia, se han de plantear de manera rigurosa el papel que se ha de otorgar a la actualidad a fin de conseguir que los niños y niñas, que los y las jóvenes, estén suficientemente preparados como ciudadanos y ciudadanas para descifrarla (¿qué es PISA?, ¿qué nos dice sobre nuestra realidad educativa?), analizarla críticamente (¿tan mal está la situación educativa en Catalunya y España?, ¿Por qué?, ¿qué argumentos se utilizan para hacer este diagnóstico?) y utilizarla para dejarse llevar por ella (ya me está bien lo que pasa!) o para darle la cara (no me gusta lo que pasa y actúo para evitarlo!) a fin de mantener el mundo tal como es o de hacer posible la existencia de otros mundos en los que la información que expresa la actualidad esté al servicio de la democracia y de la ciudadanía. Se trata, en definitiva, de formar una ciudadanía profundamente convencida de los valores de la democracia que ponga fin a la situación descrita por Galeano hace ya unos años.

“En este mundo sin alma que los media nos presentan como el único mundo posible, los pueblos han sido reemplazados por los mercados; los ciudadanos por los consumidores; las naciones por las empresas; las ciudades por las aglomeraciones; las relaciones humanas por la competencia comercial. Nunca la economía mundial ha sido tan poco democrática y jamás el mundo ha sido más escandalosamente injusto”.

Eduardo GALEANO, 1996. *Vers une société de l'incommunication, Penser le XXIe siècle. Manière de voir* 52. *La Monde diplomatique*, p. 32.

Porqué otro mundo es posible, hemos de recuperar los valores de la educación política democrática e impulsar su enseñanza con creatividad, con coraje y con la suficiente dosis de utopía para que la actualidad no niegue a las jóvenes generaciones la posibilidad de un futuro mejor. Tal vez la relectura de los clásicos de la pedagogía progresista nos

pueda facilitar, si somos capaces de adaptar sus ideas a nuestro mundo, el trabajo que hemos de realizar en las aulas (por ejemplo, John Dewey).

BIBLIOGRAFIA

APPLE, M. W./BEANE, J. A, (comps.) 1997. *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata

AUDIGIER, F. 1999. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris. INRP.

COTTON, K. 2001. *Educating for Citizenship*. Northwest Regional Educational Laboratory. <<http://www.nwerl.org/scpd/sirs/10/c019.html>>.

COUSINET, R. 1972. *La Nueva Escuela*. Barcelona. Luis Miracle.

DELORS, J. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana/UNESCO.

DEWEY, J. 1985. *Democràcia i escola*. Vic. EUMO/Diputació de Barcelona.

DUPOIZAT, D./JAMET, C./KHALAF-GIRARDON, F./MENAND, J./VERDOIRE, J. 1996. *Apprendre la citoyenneté avec la presse et la télévision*. Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de l'académie de Lyon.

FREINET, C. 1972. *L'educació moral i cívica*. Barcelona. Laia.

FREIRE, P. 1993. *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.

GARCIA NOVELL, F. 1994. "Educación para la comunicación". *Vela Mayor*, año 1, nº 4, 7-14.

KERSCHENSTEINER, G. 1934. *La educación cívica*. Barcelona. Labor.

LE ROUX, A. (coord.) 2004. *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?* Paris. L'Harmattan.

MORDUCHOWICZ, R. 1995. *De la actualidad a la escuela. La formación social y democrática*. Buenos Aires. Aique.

PAGÈS, J. *et al.* 1981. *L'educació cívica a l'escola*. Barcelona. Rosa Sensat/Edicions 62.

PAGÈS, J. 1993. L'educació política a l'escola. Plecs d'Història Local n° 47, 41-43 suplement a L'Avenç. Revista d'Història n° 174.

PAGÈS, J. 1999. L'educació política en una societat democràtica: una utopia realitzable. *Perspectiva Escolar* n° 234, 2-12.

PAGÈS, J. 2002. De l'educació cívica a l'educació de la ciutadania democràtica. *Perspectiva Escolar* n° 270, 2-9.

PAGÈS, J. 2008. Ensenyar l'actualitat, per a què? *Perspectiva Escolar* n° 322, 2-11.

TORNEY-PURTA, J./LEHMANN, R./OSWALD, H./SCHULTZ, W. 2001. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

WASHBURNE, C. 1967. *Educción para una conciencia mundial*. Buenos Aires. Losada.

A EDUCAÇÃO POLÍTICA E O ENSINO DA ATUALIDADE EM UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

Resumo

Neste artigo reflete-se sobre a necessidade de relacionar a formação política dos jovens com o ensino da atualidade. Coloca-se ênfase sobre a necessidade de uma formação democrática da juventude, destacando as origens de nossa democracia e os desafios do futuro. Exemplifica-se a formação democrática a partir do ensino da atualidade, considerando-se os aportes teóricos de Le Roux (2004).

Palavras-chave: Ensino de História. Formação política. Jovens e Educação. Educação para cidadania.

Data de recebimento: outubro 2013

Data de aceite: dezembro 2013

EL LUGAR DE LA MEMORIA: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES¹

*Gustavo A. González Valencia²
Antoni Santisteban³*

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados de una investigación acerca de las concepciones que sobre la enseñanza de la historia tiene un grupo de profesores de ciencias sociales en formación de una universidad pública de Colombia. Éste se enmarca en una línea de investigación en formación inicial del profesorado desde una perspectiva crítica. El trabajo muestra las finalidades que los profesores en formación le asignan a la enseñanza de la historia y cómo emerge el lugar de la memoria en sus discursos y prácticas de enseñanza. El trabajo finaliza planteando algunas sugerencias de cómo desarrollar en el profesorado una competencia didáctica que le permita a la memoria tener un lugar en la enseñanza de la historia y la enseña obligatoria en general.

¹ Este artículo es producto de una investigación sobre la formación inicial del profesorado de ciencias sociales en formación en Colombia, realizada por el primer autor y dirigida por el segundo, y realizada gracias al apoyo del programa de formación de personal investigador de la Universidad Autónoma de Barcelona.

² Doctor en didáctica de las ciencias sociales. Grupo GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, director Dr. Joan Pagès Blanch.). gustavo.gonzález@uab.cat

³ Profesor titular, Universidad Autónoma de Barcelona. Doctor en didáctica de las ciencias sociales. antoni.santisteban@uab.cat. Los dos autores son integrantes del Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, Universidad Autónoma de Barcelona.

Palabras claves: Concepciones. Finalidades de la enseñanza de la historia. Didáctica de las ciencias sociales. Reflexión sobre la práctica. Consciencia histórica. Prácticas de enseñanza.

Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo
de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos.

Jorge Luis Borges

1 INTRODUCCIÓN

La memoria histórica es una de las categorías de las ciencias sociales que más atención ha recibido durante últimas tres décadas, esta ha sido trabajada de manera directa desde la Historia, la antropología y la literatura. Dentro de la historia es una categoría transversal a las otras. La memoria como tal no puede ser enseñada como un contenido o concepto concreto, así que en la clase de historia más allá de enseñar memoria histórica, lo que se hace es proponer hechos históricos o sociales en los que pueda emerger la voz y significados construidos por los diversos grupos sociales que la Historia y su enseñanza de corte positivista no visibiliza.

Sobre la memoria se ha escrito con bastante suficiencia, de hecho, como lo sugiere Todorov (2000) asistimos al tiempo de la memoria. Un ejemplo de lo anterior es el alto número de comisiones de la verdad o de la memoria histórica que han aparecido en los últimos 30 años a lo largo y ancho del mundo, así como eventos publicaciones, etc.

Una enseñanza de la historia orientada a la formación, recuperación y comprensión de las memorias exige de un profesorado formado para esto, sí bien no de manera explícita, sí es necesario que desde las concepciones filosóficas que posea de la historia, así como de las finalidades que le confiere a su enseñanza pueda encontrar los lugares de los discursos y lugares de la memoria.

Diferentes investigaciones sobre aspectos relacionados con la enseñanza de la historia (por ejemplo sobre el tiempo histórico y el pasado reciente) muestran la existencia de asociaciones entre las representaciones que tienen el profesorado sobre estos y la manera como se reflejan en las prácticas de enseñanza. En este sentido, el clásico trabajo de Evans (1991) sobre las concepciones que sobre la historia tienen los profesores y la manera como se configuran las prácticas de enseñanza es un antecedente que muestra la pertinencia de éste tipo de trabajos para la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

La didáctica de las ciencias sociales le ha prestado una especial atención a la manera como se puede abordar la memoria histórica en la clase de ciencias sociales y particularmente en la de historia, un ejemplo de esto han sido los diversos eventos y publicaciones orientadas a visibilizar propuestas y reflexiones sobre esta⁴. Al hacer una valoración, nos encontramos ante innumerables trabajos, pero pocos de ellos abordan la formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la manera como emergen los discursos sobre la memoria, ni sobre la manera como configuran las prácticas de enseñanza los futuros profesores y como incorporaran la memoria histórica.

El interés por la formación del profesorado y la memoria radica en que es recurrente escuchar y leer que el profesorado es el factor clave de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (PIAGET, 1987; HARGREAVES, 1996; PAGÈS 2002). Sobre estos se ha investigado y escrito con suficiencia sobre aspectos generales, y desde la didáctica de las ciencias sociales se han hecho trabajos relevantes sobre aspectos específicos de la enseñanza de la historia (Tiempo histórico, historia reciente, el futuro, etc.). En la literatura acerca del profesorado suele asignarse un papel relevante a la formación inicial, la cual es identificada como una fase

⁴ Un ejemplo de ello fue que las IV Jornadas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (2008) organizadas por la Unidad de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, de la que se publicó un libro.

sensible en la que se espera proporcionar los conocimientos y desarrollar las competencias para su futuro desempeño y desarrollo profesional. Así que tratar de desvelar y comprender las concepciones y finalidades que le asignan a la enseñanza de la historia, y reconocer el lugar que ocupa la memoria en los discursos de los profesores en formación es una tarea pertinente para la investigación didáctica.

En la Teoría Crítica uno de sus elementos centrales es la indagación sobre las representaciones sociales que tienen las personas sobre un hecho o concepto. Estas constituyen las referencias que enmarcan las acciones que éstas realizan, porque “detrás de cada teoría y práctica educativa hay siempre unos valores sociales, aunque no se formulen de manera concreta o sistemática” (GIMENO, 1999, 14). Por esto identificar y comprender estas concepciones en el profesorado en formación tiene sentido, porque a partir de estas se puede proponer innovaciones en la fase inicial y permanente.

2 LA HISTORIA EN EL CURRÍCULO DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN COLOMBIA

La masificación de la educación obligatoria ha contribuido a la consolidación de los estados nacionales (PAGÈS & GONZÁLEZ, 2009; GIMENO, 2002; LENIS, 2010). En esta tarea, la enseñanza de la historia ha ocupado un lugar central y en muchos casos ha estado y está asociada al enaltecimiento de los hechos fundacionales de los países. En esta perspectiva de la historia, la memoria ha estado por fuera de sus marcos de referencia, porque esta concepción es “intrínsecamente excluyente: va a borrar i ocultar las diferencias con el fin de homogenizar el conjunto social a través de una adhesión afectiva a una comunidad de pertinencia” (PAGÈS & GONZÁLEZ, 2009, 23). Bajo esta perspectiva la enseñanza de la historia se caracterizaba promover una memoria única, homogénea e idílica. Colombia no ha sido ajena a prácticas de enseñanza

(PÉREZ, 2007). La enseñanza de la Historia ha estado presente en la educación obligatoria desde el momento en que el territorio que hoy se conoce como Colombia obtuvo la independencia de la Corona Española⁵ (1819), y en el proceso de consolidación del Estado – nación fue considerada una herramienta pertinente para cumplir con este objetivo (TELLEZ, 2001).

El debate académico y el surgimiento de corrientes teóricas diferentes a la Historia evenemencial o historia de los acontecimientos no han representado un cambio en las prácticas de enseñanza. Si bien está crítica se puede generalizar a otras áreas del conocimiento, en el caso de la historia asume un matiz crítico, por la clase de discursos y mensajes con un trasfondo ideológico que se pueden llevar al aula de clase. En Colombia el cambio más significativo en la concepción sobre la enseñanza de la historia se dio en la década de los 90s, época en la que la mayoría de los países latinoamericanos emprendieron transformaciones significativas en sus ordenamiento jurídicos (representado por las nuevas constituciones), y el rediseño de los sistemas educativos⁶. En éste país estos cambios se concretaron con la expedición de una nueva Constitución Nacional (1991) y de una Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). En la primera se reconoció la diversidad étnica y cultural por primera vez en la historia (Art. 7.). En lo concerniente a la enseñanza obligatoria se planteó la necesidad de que ésta, y de manera especial las ciencias sociales reconocieran y dieran la voz a las minorías étnicas y se reflejaran las desigualdades sociales.

La concreción de los planteamientos filosóficos y políticos de la Constitución y la ley de educación se concretaron

⁵ Para ampliar sobre este tema se puede leer: Lenis, C. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911, en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, n.º. 58, 2010, págs. 137-152.

⁶ En la década de los 90s los países latinoamericanos como producto de la implementación de los planes de ajustes estructural rediseñaron sus leyes generales de educación.

en unos lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales (2002), los cuales se enmarcan en una perspectiva crítica de las ciencias sociales, y plantean de manera explícita que la enseñanza del área debe llevar a la “recuperación de la memoria colectiva” (MEN, 2002). En el año 2004 se presentaron los estándares de competencias para el área⁷, que sin bien corresponden a otra perspectiva epistemológica diferente a los lineamientos – neopositivista – se reafirma el planteamiento sobre la memoria.

Los cambios en los planteamientos filosóficos, jurídicos y políticos en el mundo y en el país, no aseguran que se transfieran de manera directa a las prácticas de enseñanza, en este caso de la historia y sobre el lugar de la memoria. Es necesario señalar que la enseñanza de la historia orientada a recuperar la memoria de un país que ha vivido y vive en el conflicto no se inicia por decreto (Constitución, Ley de Educación o Lineamientos Curriculares), pensar que es así fue, sería ir en contra de los fundamentos filosóficos de la memoria. Los cambios jurídicos en la mayoría de las ocasiones es producto de los procesos sociales, por su parte las leyes consolidan el reconocimiento, visibilizan y legitiman ciertos colectivos o procesos sociales.

2.1 LA MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Para considerar el lugar de la memoria en la educación obligatoria, y específicamente en la enseñanza de la historia, es necesario revisar que se entiende por memoria. Para comenzar es necesario considerar las diferencias entre memoria e historia. En términos generales se puede decir

⁷ No se hará una valoración profunda de los lineamientos y estándares, pero en términos generales se puede decir que los primeros corresponden a una perspectiva que entiende las ciencias sociales para formar ciudadanos orientados a participar políticamente. Los estándares en corresponden a una lógica de psicología cognitiva, en el que se privilegian el cumplimiento del estándar de la competencia, que regularmente esta asociado al desarrollo de habilidades y procesos cognitivos, así como a comportamientos y actitudes definidas.

que la primera corresponde a el conjunto de recuerdos, experiencias y construcción de significados individuales, en tanto la segunda a hechos seleccionados y “objetivados” a través de procesos historiográficos (HALBWACHS, 1995 y 2004; TODOROV, 2000). “Si por memoria histórica se entiende la lista de los acontecimientos cuyo recuerdo conserva la historia nacional, no es ella, no son sus marcos los que representan lo esencial de lo que llamamos memoria colectiva” (HALBWACHS, 1995: 212).

Para Halbwachs (1995) existen una dicotomías entre Historia y memoria, para éste autor sólo en el momento que la sociedad reconoce un hecho social como una experiencia significativa en su desarrollo, lo considera como histórico, por esto existen diversos hechos que ocupan un lugar significativo en la memoria de las personas y los grupos sociales que no siempre llegan a ser considerados como un hecho histórico para la sociedad en su conjunto. “En el interior de esas sociedades se desarrollan otras tantas memorias colectivas originales, que mantienen por algún tiempo el recuerdo de acontecimientos que sólo tienen importancia para ellas, pero que interesan tanto más a sus miembros cuanto menos numerosos son” (HALBWACHS, 1995: 212). ¿Cómo abordar estas tensiones en la enseñanza de la historia en la educación obligatoria?

En la enseñanza de la historia “no siempre es posible alcanzar este equilibrio entre “una legítima emoción” y “un planteamiento científico y objetivo” de los acontecimientos que se enseñan y se aprenden y esto ocurre en la enseñanza de hechos traumáticos y también de otros vinculados a procesos más normalizados (por ejemplo, las migraciones)” (PAGÈS, 2008: 50). Matozzi (2008: 33) coincide en los mismos planteamientos, y añade que “la memoria es almacén, inscripción de rastros y archivo, pero es también – al mismo tiempo – productora de representaciones”, que son necesarias de ser consideradas en la clase de historia, así como en la vida dentro de la institución educativa.

Es en la enseñanza obligatoria, y particularmente una enseñanza de la historia, “donde las sociedades se disputan

las memorias” (CARRETERO, 2006: 14), memoria que no siempre están presente en los discursos oficiales, y tampoco en la clase de historia (PAGÈS, 2008 y MIRANDA 2007). ¿Cuál es el sentido de que la enseñanza de la historia este orientada a la recuperación de la memoria? Al respecto Pagès y Santisteban (2008: 100) plantean: “La memoria y la conciencia histórica tienen una importante función cultural: forman y expresan identidad [identidades en plural]. Delimitan el reino de la propia vida, de la familia, nuestro mundo frente al mundo de otros, que es generalmente un mundo extraño”. Siguiendo los planteamientos de Rüsen (1992 en Lucini, M., Ferreira, S., & Miranda, S., 2007), la memoria se convierte en piedra angular de la elaboración de la conciencia y pensamiento histórico, y es a su vez la fuente más cercana o la que tiene mayores posibilidades de llegar al aula de clase a través de las memorias individuales y colectivas construidas por los alumnos (RÜSEN, 2007; PAGÈS & SANTISTEBAN, 2008; MIRANDA, 2007).

Para comprender el lugar de la memoria en la enseñanza de la historia, implica reconocer a la primera como “un producto de un proceso intersubjetivo de significación y resignificación, como una construcción, proceso en el cual la escuela y la enseñanza de la historia han de tener un rol activo” (PAGÈS & GONZÁLEZ, 2009: 19). Para lograr lo anterior es necesario considerar que el pasado ha sido escrito “conforme a los intereses del poder y, por lo tanto [en la mayoría de los casos], mutilada, censurada, deformada” (CHESNEAUX, 2000: 40). En este sentido, el trabajo con y a partir de la memoria está orientado a dar lugar a lo singular, lo subjetivo, lo local, etc., por el contrario de las pretensiones homogenizadoras que puede tener la Historia desde una perspectiva positivista.

¿Qué debe caracterizar una enseñanza de la historia orientada a la recuperación de la memoria? ¿Es posible considerar algunas recomendaciones que orienten la toma de decisiones al momento de enseñar? “En la enseñanza de la historia, la memoria puede tener distintas dimensiones. Por

un lado, puede ser un excelente recurso para el aprendizaje de la historia, como fuente para obtener información sobre determinados hechos, problemas, vivencias, etc. Se puede indagar la memoria personal sobre hechos sociales, políticos, etc. de carácter colectivo”. (PAGÈS, 2008, 41).

Por su parte LUCINI, FERREIRA, & MIRANDA (2007: 25) proponen que el sentido de promover una educación orientada a recuperar la memoria, “Para que o homem possa se orientar em sua vida prática, necessita interpretar e se apropriar do passado, um processo que constitui sua consciência histórica e que lhe permite se situar na evolução temporal e projetar o seu agir”. Al plantear una educación por la memoria desde la proximidad factual y subjetiva, permite construir una educación por la memoria lleva a que la construcción del pasado que puede integrar lo próximo, así como la carta subjetiva que tienen los hechos sociales, para así llegar a construir “una representación integrada del pasado compartido que constituye la que se define como “memoria colectiva” (MATOZZI, 2008: 36). Para que lo anterior sea posible es necesario que a la clase de historia llegue la disciplina con sus métodos y procedimientos. “Si bien la historia se define sobre modelos de escritura, los hechos que la motivan pueden ser aprendidos de muy diversas formas, entendidos como una constante de la presencia humana en los acontecimientos históricos igual que los procesos cotidianos” (MEYER, 2000: 92).

El lugar de la memoria se encuentra en las relaciones entre diferentes narraciones para poder identificar los “vacíos” y llenarlos de significado, como reivindicación, como denuncia, como acto de justicia o, simplemente, como el auténtico papel de la historia y de la enseñanza de la historia en la escuela: “Pensar en las construcciones y las luchas por la memoria – con sus disputas, conmemoraciones, rituales y lugares –, así como en sus usos posibles – literales o ejemplares – resulta de vital importancia para acercarnos a la construcción, la transmisión y el trabajo con la memoria en la escuela” (PAGÈS & GONZÁLEZ, 2009: 21).

3 LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE HISTORIA EN COLOMBIA

La formación del profesorado de ciencias sociales y en especial para enseñar historia, es un tarea compleja y que no siempre conduce a los resultado esperados. Este planteamiento asume mayor relevancia cuando se piensa en formar un profesorado que reconozca y le de un lugar a la memoria en la enseñanza de la historia. ¿Qué significa formar un profesor para enseñar ciencias sociales? ¿Cómo formar un profesor de ciencias sociales?, significa “Preparar a un profesional para que tome decisiones, las organice y las lleve a la práctica. Que aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, tengan conocimiento para interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa y quieran ser protagonistas del devenir histórico” (PAGÈS, 2004: 156).

¿Qué caracteriza una adecuada formación del profesorado para promover una enseñanza orientada a la memoria? En la formación inicial se debe tratar de proporcionar el mayor conjunto de conocimientos, experiencias y reflexiones sobre la tarea de enseñar historia, así como identificar los lugares de la memoria. La reflexión ocupa un lugar relevante en este proceso, por que “cuando [los profesores en formación] agotan sus escasos, recursos, adoptan los modelos tradicionales conocidos, porque les ofrecen la seguridad necesaria para sobrevivir” (BENEJAM, 2001: 67). Éste planteamiento coincide con los de Virta (2002) en la formación del profesorado en Finlandia. Ambas plantean que los profesores en formación en sus primera prácticas se enfrentan a la tensión entre resolver de manera pragmática las necesidades que demanda la enseñanza, o plantearse una reflexión crítica sobre la misma.

De los tres componentes fundamentales en la formación del profesorado – el conocimiento de la disciplina, el conocimiento didáctico y la reflexión sobre la enseñanza

–, el primero es un “requisito necesario”, ya que podemos reconocer que la ausencia de un buen conocimiento de la disciplina y sus relaciones con otras áreas de conocimiento, puede provocar que el futuro profesorado tenga dificultades en la materialización del proceso de enseñanza aprendizaje orientado a construir o recuperar la memoria histórica. Como hemos dicho, este conocimiento es necesario, pero deberíamos añadir que no es suficiente de cara a la enseñanza, ya que necesita de los otros dos componentes.

El profesorado de ciencias sociales en activo en Colombia procede generalmente de una formación específica para ser profesor del área. Las titulaciones que forman el profesorado se denominan licenciaturas. Éstas tienen una duración de 5 años, de los cuales 4 tienen como eje la formación teórica y de manera gradual se va acercando el profesorado en formación a experiencia de aula, y el último año se dedica a realizar una inmersión total con prácticas iniciales. La estructura de la titulación – con la que se hizo la investigación – se ajusta a la normatividad definida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, concretada en la resolución 1036 de 2004. En este decreto se define que “Los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004: 2).

Esta norma define que las titulaciones deberán proporcionar formación en tres componentes básicos: a) el pedagógico, didáctico y curricular, b) el disciplinar, y c) el investigativo sobre la enseñanza y aprendizaje.

Esta lógica de formación inicial del profesorado se diferencia de otros países de la región porque no proceden de una formación disciplinar específica, sino de una destinada a la formar profesionales de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

4 LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA MEMORIA

4.1 EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia en la que se indagó sobre la formación teórica y práctica para las ciencias sociales (Geografía, Historia y Educación para la Ciudadanía) en un grupo de profesores en formación. Para obtener la información se empleó el cuestionario, la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la observación a las clases que realizaban durante el periodo de prácticas iniciales. Como producto de esto se generaron datos cuantitativos y cualitativos. Para el análisis del primer tipo de datos se empleó la estadística descriptiva. Para los segundos se utilizó el análisis de contenido, siguiendo los principios de la teoría fundamentada (STRAUSS & CORBIN, 2002), así como el análisis matricial y el análisis del discurso.

4.2 LOS PARTICIPANTES

Los participantes en la investigación fueron estudiantes (50) de la titulación para profesor de ciencias sociales de una universidad pública de Colombia, quienes realizaban las prácticas iniciales. De los 50 participantes, 23 el 48% (24) hombres y el 52% (26) mujeres

5 LOS HALLAZGOS: EL LUGAR DE LA MEMORIA EN LOS DISCURSOS DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES EN FORMACIÓN

5.1 LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Para abordar el lugar de la memoria en los discursos de los profesores de ciencias sociales en formación se indagó por las finalidades que le conferían a la enseñanza de la

historia. Conocer las concepciones sobre las finalidades permite encuadrar los discursos y las posibles prácticas de enseñanza asociadas a la memoria.

En los datos cuantitativos se encontró que las finalidades propuestas en el cuestionario⁸, se podían clasificar en las tres lógicas e intereses que según Habermas (1966) mueven la investigación en las ciencias, y de manera particular las sociales: la instrumental, la práctica y la emancipatoria. En el conjunto de las respuestas sobre las finalidades, la lógica con mayor peso fue la *emancipatoria* con un 78% (Comprender el presente a partir del pasado, Comprender el cambio y la continuidad en las sociedades, Desarrollar el espíritu crítico y Pensar el futuro a partir de las referencias del pasado). La segunda corresponde a la *práctica* con un 16% (Reconocer los hechos más relevantes de la Historia de la humanidad, Construir una identidad colectiva, Construir saberes a partir de la lectura de documentos y Reconocer el patrimonio). La tercera es la *instrumental* con un 6% (Conocer la historia nacional, Conocer las diferentes épocas históricas, Establecer una cronología de hechos y situar los personajes importantes y sus acciones relevantes).

En los datos cualitativos las finalidades de la enseñanza de la Historia, leídos bajo la propuesta de Habermas (1966) muestran que las respuestas se enmarcan fundamentalmente entre la perspectiva *práctica* y *emancipatoria*. Las respuestas referidas a lo *instrumental* aparecen con menor frecuencia. En el proceso de análisis de la información cualitativa se encontró que intentar clasificar los datos en la propuesta de Habermas (1966) era reducir de manera significativa el rendimiento informativo de los mismos, por lo que se decidió construir una clasificación más abierta, donde hay

⁸ Comprender el presente a partir del pasado, Construir saberes a partir de la lectura de documentos, Construir una identidad colectiva, Establecer una cronología de hechos, Desarrollar el espíritu crítico, Conocer la historia nacional, Conocer las diferentes épocas históricas, Reconocer los hechos más relevantes de la historia de la humanidad, Situar los personajes importantes y sus acciones relevantes, Reconocer el patrimonio, Pensar el futuro a partir de las referencias del pasado, Comprender el cambio y la continuidad en las sociedades.

matices, en la que se empezó a visibilizar el lugar de los discursos sobre la memoria.

Los datos cualitativos muestran que existe un *primer grupo* de profesores en formación que en sus concepciones hay elementos que corresponden a la lógica *instrumental* y la *práctica*. Estas personas centran el interés en el reconocimiento de la tradición, el pasado y el aprendizaje de hechos relevantes, los cuales están asociados a la región y el país. Este conocimiento debe llevar a que las personas construya una identidad regional y nacional. El conocimiento y comprensión de los hechos históricos se presenta desde el reconocimiento de la historia oficial, prescrita en el currículo y los textos escolares. Las personas que planteaban este tipo de respuestas se caracterizan por ser las de mayor edad en el grupo, esto sugiere que la edad puede ejercer alguna influencia.

Un *segundo grupo* se pueden enmarca en la lógica *práctica*. Estos profesores en formación plantean que se debe enseñar algunos aspectos propios de la Historia (periodos, cambio, continuidades, etc.), con el fin de que los estudiantes se “ubiquen en el mundo”. Para estas personas el reconocimiento del pasado y específicamente de la “tradición” tiene como finalidad que los estudiantes se sitúen en el presente y aprendan a convivir.

Un *tercer grupo* se puede enmarca entre la lógica *práctica* y *emancipatoria*. Para este grupo de profesores en formación la enseñanza de la historia debe procurar que las personas comprendan los hechos históricos – se trasciende la idea de la acumulación de conocimientos y la linealidad –, y se hace explícito el rol de las personas en la construcción de los procesos sociales e históricos. En este grupo empiezan a emergen conceptos como cambio, continuidad, política, etc. Estas referencias muestran una Historia que rescata lo cercano como consecuencia del pasado histórico, de la misma manera se empieza a emerger un horizonte político.

Un *cuarto grupo*, que guardan relación la lógica *emancipatoria* muestra que la finalidad de la enseñanza de

la historia es contribuir a comprender la realidad social y proporcionar ideas o herramientas para su transformación. En esta lógica, la historia la construyen hombres y mujeres y puede ser una producción próxima en el tiempo y el espacio. Éste grupo de personas plantearon el interés por ir más allá de lo evidente y factual en el hecho histórico, y plantaron la necesidad de que en la clase de historia se indague con mayor profundidad en otras dimensiones (sociales, culturales, etc.). Para este grupo de personas existe un marcado interés por tratar de conectar la realidad cercana a la clase, representada por los aspectos físicos, las historias del barrio, el porqué de la desigualdad social, de los grupos marginados de los procesos de desarrollo.

Al desvelar y comprender el marco de referencia representado por las finalidades que le asignan a la enseñanza de la historia, empezaron a emerger los discursos asociados a la memoria.

5.2 EL LUGAR DE LA MEMORIA

Las reivindicaciones por la conexión entre historia y cotidianidad fueron influidas por los cambios introducidos en la historiografía, fundamentalmente con la Escuela de los Annales. Es en el giro de una historia evenemencial a una social cuando la memoria empieza a ser reconocida. Esto se ha visto reforzado por los aportes de la historia oral en la investigación histórica (ZAMBONI, 2007), porque ésta construye un estatus de cientificidad alejada de los métodos tradicionales, y pasó a reconocer las experiencias y significados construidos por los grupo sociales que no aparecían en la Historia de corte positivista.

La investigación mostró que el grupo de profesores en formación tienen unas concepciones diversas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, y que están entre una perspectiva tradicional y crítica. En lo discursivo lo que tiene más peso es una enseñanza asociada a la segunda, y pretenden acercarla a las experiencias de vida de sus

estudiantes (por ejemplo dar la voz a las minorías étnicas y sociales). Pero ¿Qué pasa en las prácticas de enseñanza cuando ejercen como profesores? En la observación de las clases se observó que los profesores en formación repetían patrones convencionales en la enseñanza de la historia (clases centradas en fechas, lugares y héroes) y los métodos más empleados fueron la exposición del profesor y lectura del texto escolar.

Los profesores en formación construían explicaciones históricas que tendían a caer en generalizaciones o comentarios de sentido común, esto puede que no esté en contradicción con la construcción de memoria, pero mostraban pocas herramientas conceptuales, metodológicas o axiológicas relacionadas con capacidades para reconocer lugares de la memoria fuera de la clase de historia. Para Matozzi (2008) y Zamboni (2008) es imprescindible que la enseñanza de la historia ayude a que los estudiantes puedan recuperar o construir memoria histórica más allá de la clase, en sus espacios de vida cotidiana.

La situación descrita en el anterior párrafo también es coherente con un planteamiento de Matozzi (2008) quién dice que a los profesores les cuesta relacionar o encontrar los espacios para la enseñanza de la memoria en la clase. La investigación mostró algo similar con relación a la educación para la ciudadanía. En este sentido, en las prácticas de enseñanza los profesores en formación manifestaron una preocupación central por tratar de cumplir con el plan de trabajo, los contenidos, la evaluación y el control del grupo durante la clase, lo que también es coherente con los planteamientos de Benejam (2001) ¿Bajo estas realidades cómo esperar que la memoria tenga un verdadero lugar en las clases de historia de los nuevos profesores?

La investigación muestra una ruptura entre las concepciones asociadas a las finalidades de la enseñanza de la historia y las prácticas de enseñanza, esto puede sugerir una dificultad para identificar marcas de memoria y como se pueden incorporar en las prácticas de enseñanza. Al respecto

diferentes autores señalan que la mejor manera de resolver este tipo de vacíos es con una profunda reflexión sobre las concepciones que se tiene sobre la historia y su enseñanza (MATOZZI, 2008, PAGÈS, 2008, SANTISTEBAN, 2007, ZAMBONI 2007), reflexiones orientadas a modificar las concepciones y como tal las prácticas.

La investigación muestra que en lo discursivo la memoria tiene un lugar, y se concreta en la referencia a los grupos étnicos y sociales que no aparecen en la historia oficial, a la necesidad de retomar las experiencias de los entornos donde se encuentra inmersa la institución educativa, algo sobre lo que ha llamado la atención Miranda (2007). En las prácticas de enseñanza esto no llega con la suficiente solidez. La investigación muestra que el problema no es la ausencia de referencias a la memoria, sino la ruptura entre concepciones y prácticas de enseñanza, algo sobre lo que es necesario continuar trabajando.

6 CONCLUSIONES E IDEAS PARA UNA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Para tratar de resolver la fractura que hay entre concepciones y prácticas de enseñanza lleva a plantearse preguntas como ¿Es necesario y suficiente incluir más contenidos de Historia en la titulación? Una parte de las propuestas pueden ir orientadas fortalecer la formación teórica, pero esto no tendrá sentido si no va acompañado de un sólido conocimiento didáctico sobre la tarea de enseñar, es en esta reflexión teórica y sobre la práctica de enseñar historia como se puede acortar la brecha y encontrar los intersticios para el lugar de la memoria (PAGÈS, 2008, 2004, ZAMBONI, 2007).

El tratar construir una coherencia entre finalidades, conceptos a enseñar y estrategias de enseñanza es un paso relevante para darle el lugar a la memoria en la clase de historia, pero esta tarea debe estar enmarcada dentro de un ámbito más amplio asociado a la escolaridad, porque los

lugares de la memoria no se limitan a la clase de historia, si no que forma parte de la cultura escolar. Para esto es necesario pensar que “a relação com memória precisa ser mais bem pensada em seu sentido estruturante e/ou componente da cultura escolar e da cultura da escola” (MIRANDA, 2007: 92). En esta perspectiva, el trabajo por la memoria no se reduce a la clase, sino que transversaliza diferentes acciones que realiza la institución educativa (MEYER, 2000), y se convierte en un tarea que aglutine diferentes acciones dentro de la institución educativa.

Para superar las dificultades que existen para acercar la memoria a las prácticas de enseñanza, podemos buscar la vinculación entre cultura, memoria y procesos identitarios “diferentes contexto de memoria urbana associados à apropriação que as unidades escolares fazem dos aspectos da memória local interferem no desempenho das instituições e na configuração dos elementos constitutivos do conhecimento histórico do professor” (MIRANDA, 2007: 93). En esta lógica, el profesor no aparece como un agente de los procesos sociales, culturales e históricos en los que se encuentra inmersa la institución educativa. Éste reconocimiento abre sugiere que los profesores deben sentirse como parte de la memoria que llegue y construya la institución educativa.

Es habitual encontrar en la literatura la sugerencia de tratar de conectar la enseñanza de la historia y la memoria con las experiencias cercanas. Por su parte Zamboni (2007) plantea que esto puede representar un peligro, porque un enseñanza orientada a la memoria no debe “eliminar la narrativa de los grandes sucesos, [lo que] se busca es recuperar todo lo que contribuya a forjar reflexiones sólidas en la función exploratoria, analítica y expresiva” (MEYER, 2000: 88). Al respecto sería pertinente pensar en la manera como se articulan los discursos de la memoria (microrelatos) en la Historia formal (macrorelatos). Formar al profesorado para que logre identificar este tipo de articulaciones (o no) es algo sobre lo que se debería trabajar en la formación inicial, sobre el respecto hay trabajos e investigaciones que

pueden dar pautas concretas (Los trabajos del GREDICS⁹ y PLÁ, 2005).

¿Puede la enseñanza de la historia contribuir a recuperar el bagaje de memoria de una sociedad? Pagès & González (2007) sugieren una pregunta que bien vale la pena considerar en la enseñanza de la historia en general y en la formación inicial de los profesores en particular “¿Cómo utilizar el uso de la memoria para el desarrollo del pensamiento histórico y no caer sólo en el expresionismo?” La historia en su versión clásica muestran los hechos como sumas (HALBWACHS, 1995), no como construcciones cargadas de sentidos para las personas involucradas. En contraposición una enseñanza de la historia en términos de la memoria significa pensar que los “recuerdos son elaborados desde marcos sociales, donde son influenciados tanto por las aproximaciones académicas como por el pensamiento colectivo” (PAGÈS & GONZÁLEZ, 2009: 14). Sería adecuado que a éste tipo de comprensiones llegue el profesorado en formación.

Es necesario hacer que los profesores en formación logren desvelar y comprender las representaciones o concepciones que tienen sobre la enseñanza de la historia y la memoria (PAGÈS, 1996, 2004; SANTISTEBAN, 2007; MATOZZI, 2008), porque “La calidad de los conocimientos, su estabilización y su transformación en memoria colectiva son objetivos que dependen de la calidad de la didáctica de la historia, pero ésta depende de la concepción que se tiene de la historia enseñada y de las competencias para analizar sus estructuras y para hacer del análisis un punto de fuerza para la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (MATOZZI, 2008: 41). En esta misma lógica debe estar la atención a lo que se encuentra en los textos escolares, los cuales han sido usados por los gobiernos para presentar una historia única y ocultar marcas de memoria relevantes para las sociedades.

⁹ Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, coordinado por el Dr. Joan Pagès en la Universidad Autónoma de Barcelona. <www.gredics.org>.

¿Cómo pueden mejorar los programas de formación inicial del profesorado? Hemos de afirmar que la memoria histórica debe estar presente en la formación del pensamiento histórico en la escuela y, por supuesto, en la formación del profesorado (Santisteban, 2010): a) como comprensión de la temporalidad; b) como narración histórica en libertad; c) como un ejercicio de empatía y, a la vez, de juicio moral, hacia personajes y hechos de nuestro pasado; y, d) como patrimonio que se expresa a través de fuentes históricas – a veces olvidadas u ocultadas –, siempre interpretadas desde diferentes puntos de vista o ideologías. Siguiendo a Rösen (2007), la memoria histórica debe estar en el proceso de formación de la conciencia histórica-temporal, donde pasado, presente y futuro se interrelacionan, y dan un sentido al aprendizaje de la historia.

En la literatura que se encuentra sobre la formación inicial se tiende a hacer recomendaciones, pero existen pocas investigaciones que contrasten lo que sucede en la formación, en las prácticas iniciales y el rol estructurante de la reflexión, tal como lo plantean ADLER (2008), DILLON & MAGUIRE (2007) y ZEICHNER & LISTON (1987). En esta línea una formación orientada a visibilizar las memorias debe “ayudar a los futuros profesores a organizar sus creencias y valores utilizando las concepciones filosóficas de las tradiciones educativas como instrumentos paradigmáticos” (LISTON, 2003: 199). Es necesario proporcionar herramienta analíticas de la historia y las ciencias sociales que les permitan a los futuros profesores tener criterios para seleccionar marcas de la memoria que lleguen a la clase de Historia y a la escolarización en general, esto es un ámbito de conocimiento sobre el que es necesario seguir investigando.

BIBLIOGRAFÍA

Adler, S. (2008). *The Education of Social Studies Teachers. Handbook in social studies education* (pp. 329-350). New York: Routledge.

Benejam, P. (2001). Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto* (pp. 61-70). Rosario: Homo Sapiens.

Bravo, L. (2007). Enseñanza de la historia y las ciencias sociales y formación ciudadana: bases para una propuesta de formación de profesores desde la didáctica de la especialidad. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 381-390). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Carretero, M., Rosa, A., & González, M. (2006). Introducción: enseñar historia en tiempos de memoria. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 13-40). Buenos: Paidós Educador.

Chesneaux, J. (2000). *¿Hacemos Tabla Rasa Del Pasado? A Propósito de la Historia y de Los Historiadores*. México: Siglo XXI.

Congreso de Colombia. (2001). *Constitución política de Colombia: Acompañada de extractos de las sentencias de la Corte Constitucional*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Dillon, J. & Maguire, M. (2007). *Becoming a Teacher* (3^a ed.). New York: Open University Press.

Evans, R. (1992). Concepciones del maestro de historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, n^o 5, 61-94.

Gimeno, P. (1999). La Teoría Crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 3, 13-41.

Habermas, J. (1966). *Teoria Y Praxis: Ensayos De Filosofia Social*. Buenos Aires: Sur.

Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria

histórica. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (69), 209-222.

Halbwachs, M. (2004). *La Memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

Lenis, C. A. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 137-152.

Liston, D. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Barcelona: Ediciones Morata.

Lucini, M., Ferreira, S., & Miranda, S. (2007). Na esteria da Razão Histórica: olhares e diálogos com a obra de Jörn Rüsen. *Digressões sobre o Ensino de História. Memória, história oral e razão histórica* (pp. 19-72). Itajaí: Mariadocais.

Meyer, E. (2000). Memoria y conciencia histórica. *Historia, antropología y fuentes orales*, 24, 77-94.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares en ciencias sociales*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2004a). *Guía 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas* (IPSA.). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Ley general de educación; Ley 115 de 1994*. Recuperado el 29 de agosto de 2012 de: <<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>>.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). Resolución 1036 de Abril 22 de 2004. Recuperado el 13 de septiembre de 2012. <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86386.html>>.

Miranda, S. (2007). *Sob o Signo da Memoria: Cultura Escolar, Saberes Docentes e Historia Ensinada* (2007. ed.). Juiz de Fora: UFJF.

Osandón, L. (2006b). La enseñanza de la historia en la sociedad del conocimiento. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 323-346). Buenos Aires: Paidós Educador.

Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la escuela*, (28), 103-114.

Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (55), 43-53.

Pagès, J. & González, P. (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatino-americanes*. Documents. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. *Enseñanza de la historia. debates y propuestas*, (pp. 95-127). Irigoyen: Educo.

Pérez, L. (2007). La enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación básica secundaria de Colombia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (54), 65-71.

Piaget, J. (1987). *Psicología y Pedagogía*. Ariel.

Plá, S. (2005). *Aprender a Pensar Históricamente: La Escritura de la Historia en el Bachillerato*. Mexico D.F.: Plaza y Valdes.

Rüsen, J. (1992). El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, FLACSO, Buenos Aires, 1992, 27-36.

Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? – A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.

Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In Cajani, L.(ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, 13-34.

Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Editorial S.L.

Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 19-30.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 14, 34-56.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría*. Universidad de Antioquia.

Téllez, G. (2001). *Proyecto Político Pedagógico de la Nación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 18 (6), 687-698.

Zamboni, E. (2007). *Digressões sobre o ensino de história memória, história oral e razão histórica*. Itajaí, SC: Mariadocais.

Zeichner, K. & Liston, D. (1987, febrero). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-48.

O LUGAR DA MEMÓRIA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSORADO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

El lugar de la memoria:
una investigación
sobre la formación
del profesorado de
ciencias sociales

Resumo

Este trabalho aborda os resultados de uma investigação sobre as concepções de um grupo de professores em formação em uma Universidade pública da Colômbia acerca do ensino de História. Define-se como um trabalho em torno da formação do professorado sob uma perspectiva crítica. Mostra as finalidades atribuídas pelos professores e como emerge o lugar da Memória nos discursos e práticas de ensino. Finaliza propondo sugestões sobre como desenvolver uma competência didática que permita à Memória ter lugar no ensino em geral e no Ensino de História em particular.

Palavras-chave: Concepções. Finalidades do ensino de História. Didática das Ciências Sociais. Reflexão sobre a prática. Consciência histórica. Práticas de ensino.

Data de recebimento: outubro 2013

Data de aceite: janeiro 2014

ESTRATEGIAS Y TÁCTICAS EN LA TRANSMISIÓN DEL PASADO RECIENTE EN ARGENTINA: ENTRE NARRATIVAS, NORMATIVAS Y PRÁCTICAS

Maria Paula Gonzalez¹

Resumen

Este trabajo se acerca a la transmisión del pasado argentino reciente en la escuela a través de la revisión de las narrativas de la memoria y de la historia respecto de la última dictadura; el análisis de la normativa educativa (tanto para la enseñanza como la para la conmemoración); y la interpretación de los saberes y prácticas que despliegan los profesores para esta tarea.

El objetivo del trabajo es doble. Por un lado, destacar los vínculos entre los contenidos escolares y las narrativas de la memoria y la historia. Por otro, mostrar que la transmisión del pasado reciente en las escuelas depende de la lectura y traducción que los profesores realizan de esas narrativas y normativas. Así, el artículo mostrará un conjunto de estrategias y tácticas docentes en las cuales es posible advertir las influencias biográficas, contextuales y temporales en los saberes y prácticas de los profesores.

Palabras clave: Profesores. Prácticas. Enseñanza de la historia. Historia argentina reciente. Memoria.

¹ Graduada en Historia por la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona en el programa de Didáctica de las Ciencias Sociales (España). Actualmente se desempeña como investigadora docente adjunta en la Universidad Nacional de General Sarmiento en grado y posgrado y como investigadora de Carrera del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) en Argentina. gonzalezamorena@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Muchas veces se definen los saberes a enseñar en la escuela como producto de una “transposición didáctica” mediante la cual ciertos “objetos de saber” de la disciplina de referencia se transforman en “objetos a enseñar” para luego convertirse en “objetos de enseñanza” (Chevallard, 1997). Sin embargo, una mirada al currículo y la legislación educativa de los últimos años en Argentina así como a los saberes y prácticas escolares y docentes muestra que este marco teórico resulta insuficiente para dar cuenta de lo que acontece en torno a la historia argentina reciente² – particularmente la última dictadura (1976-1983) – como contenido escolar.

La perspectiva que abordaremos aquí trasciende la lectura de la “transposición didáctica”. Por un lado, porque el análisis de la normativa educativa permite poner de manifiesto que el currículo no es tanto un producto técnico y sintetizador del conocimiento académico como resultado de diversas luchas sociales y políticas – tal como afirmara Goodson (1991). Por otro, porque una indagación de los saberes y prácticas docentes permite advertir aquello que se produce “*en la escuela, por la escuela y para la escuela*” – tal como señalara Chervel (1991).

Por lo dicho, presentaremos y cruzaremos aquí tres análisis. De una parte, daremos cuenta de las diversas interpretaciones que se han construido para explicar la última dictadura en Argentina, tanto las elaboradas por la memoria colectiva como por las derivadas de la historiografía. De otra, analizaremos las leyes educativas nacionales de 1993 y 2006, los diseños curriculares aprobados desde 1993 a la actualidad así como las normativas relativas a la celebración de “efemérides de la memoria” con la intención de destacar

² La historia reciente no puede ser delimitada por criterios cronológicos, temáticos o metodológicos, sino por cuestiones del pasado que resuenan en el presente (Franco y Levín, 2007). Para un panorama de los desafíos y definiciones que tiene la historia reciente (incluso su nombre) puede verse Aróstegui (2004).

los vínculos entre estos contenidos escolares y las narrativas de la memoria y la historia. Finalmente, presentaremos un acercamiento a los saberes y prácticas escolares y docentes relacionados con la transmisión de la historia argentina reciente para señalar cómo las narrativas y normativas son leídas y traducidas en el ámbito escolar.

La idea que trasunta este trabajo es que el pasado reciente como contenido escolar – y particularmente la última dictadura – toma forma en las escuelas no solo por la influencia de las narrativas de la memoria y la historia sino, sobre todo, por el despliegue de un conjunto de **estrategias y tácticas docentes** y en las cuales es posible advertir las **inscripciones biográficas, contextuales y temporales** de los saberes y prácticas de los profesores.

HISTORIA Y MEMORIA DEL PASADO RECIENTE EN ARGENTINA: NARRATIVAS

La cuestión de la memoria emerge en Argentina en relación con los crímenes, desapariciones, torturas y persecuciones perpetrados por el terrorismo de Estado impuesto por la última dictadura militar (Vezzetti, 2002; Jelin, 2002). Aunque las luchas por la memoria habían comenzado en la temprana labor de los organismos de derechos humanos durante la dictadura³, se puede afirmar que la construcción de la memoria amarra fuertemente en la investigación llevada a cabo por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP⁴), en la

³ Hacia 1980 había informes que confirmaban las denuncias de los Organismos de Derechos Humanos, por ejemplo, el Informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y las publicaciones del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) que dejaban en evidencia el funcionamiento de un Estado terrorista. Sin embargo, fue en los primeros tiempos de la recuperación democrática que el conjunto de la sociedad conoció de modo masivo ese horror a través de testimonios de víctimas y victimarios. No obstante, investigaciones más recientes muestran cómo circulaban las ideas de torturas, desapariciones, etc. por ejemplo a través del humor gráfico en la prensa durante la propia dictadura (Levín, 2010).

⁴ Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas creada en diciembre de 1983 para investigar las violaciones a los derechos humanos durante la última

publicación de sus resultados en el informe *Nunca Más* y en el Juicio a las Juntas⁵.

Esos hitos construyeron una narrativa renovada sobre lo acontecido entre 1976 y 1983 ya que contradijeron el discurso de la “guerra sucia” contra la subversión transmitida por la corporación militar al inicio del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” y reafirmada en su proyecto de auto amnistía en su final. Por cierto, esa narrativa militar – que habló de una “guerra justa” donde hubo excesos y errores- lejos de desaparecer, sedimentó en lo que Lorenz (2005) denomina la “vulgata procesista”.

Aquel discurso militar (y el de sus adeptos) fue puesto en cuestión no sólo por la CONADEP y el Juicio a las Juntas sino también por la irrupción en la escena pública de los testimonios de las víctimas de la dictadura (que dieron cuenta de un plan sistemático de secuestro, tortura y asesinato) y, en ese contexto, se hizo necesario establecer un discurso que explicara, consolara y tranquilizara. La “teoría de los dos demonios” (Vezzetti, 2002; Cerruti, 2001) – que en realidad era anterior a la última dictadura – habló de dos facciones armadas en las que existían cúpulas con autoridad (y, por tanto, con culpa) y señaló que hubo víctimas tanto del sector militar (impelidos a ejecutar las órdenes por el mandato de la “obediencia debida”) como del lado de las organizaciones político-militares (donde los militantes de menor grado actuaron engañados por sus jefes que se habían exiliado).⁶ Además de esas víctimas de ambos bandos, la

dictadura militar. El informe que elaboró se tituló “Nunca Más” y presenta los testimonios y denuncias de detenciones, torturas y desapariciones.

⁵ En abril de 1985, y por orden del presidente Alfonsín, se inició el juicio civil a las cúpulas militares por su responsabilidad en los crímenes y desapariciones durante la última dictadura. La Cámara Federal de la Ciudad de Buenos Aires sentenció a prisión perpetua a los jefes del Ejército y la Armada miembros de la primer junta militar (Jorge Videla y Emilio Massera), y a prisiones más cortas o absoluciones a militares de las otras Juntas.

⁶ Esto se consolida en los decretos 157 y 158 de 1983, que el presidente Alfonsín firmó a cinco días de su asunción. El primero ordenaba enjuiciar a los dirigentes de las organizaciones guerrilleras ERP y Montoneros mientras que el segundo establecía lo propio respecto a las tres juntas militares que gobernaron entre 1976 y 1983 (Duhalde, 1999). Cabe señalar que el origen de la imagen de guerra y dos demonios es anterior al gobierno de Alfonsín. Como apunta Vezzetti

sociedad toda fue la víctima más inocente: primero, del fuego cruzado de los “dos demonios” de derecha e izquierda, y después, del engaño de las Fuerzas Armadas de las que sólo esperaban la pacificación del país (Cerruti, 2001).

Suele considerarse al informe de la CONADEP como ejemplo de esta narrativa. Sin embargo, el *Nunca Más* no equipara ambas violencias puesto que su objetivo fue informar y documentar el terrorismo de Estado impuesto en la dictadura y no sobre los “dos terrorismos” (aunque probablemente terminó de instalar esa última lectura desde su prólogo). Por lo dicho, consideraremos aquí a “la narrativa del *Nunca Más*” como aquella que establece la idea de la instauración del terrorismo de Estado por parte de las Fuerzas Armadas durante la última dictadura y localiza allí “el mal” además de introducir una “visión retrospectiva expurgada y pacificada” de la sociedad (Vezzetti, 2002, p. 128).

En efecto, esa narrativa del *Nunca Más* clausuró un debate necesario acerca de los consensos, conformidades y complicidades; inhibió la reflexión sobre la responsabilidad de las organizaciones armadas; obliteró la revisión de las actitudes de los partidos políticos, la connivencia de los grupos empresarios, la colaboración o el silencio de los medios de comunicación, la condescendencia de la cúpula eclesiástica; en síntesis, la responsabilidad de la sociedad civil frente a la dictadura (lo que, por supuesto, no significa hablar de una sociedad como toda culpable). Todas estas zonas opacas de la construcción de la memoria impidieron avanzar en explicaciones más complejas acerca de las condiciones que hicieron posible la instauración de la dictadura y circunscribieron su memoria en el recuerdo y en el imperativo ético de la no repetición: el “nunca más”. La ausencia de examen crítico del pasado y de las responsabilidades colectivas fue consecuencia, también,

(2002, p. 121), “*la representación de dos formas intolerables de terrorismo, de ultraizquierda y de ultraderecha, enfrentados en la escena social, no nace con la democracia en 1983; ya estaba presente en la visión de muchos en las vísperas del golpe militar de 1976*”. En este sentido, puede verse la investigación de Marina Franco (2012).

del formato que adoptaron las luchas por la memoria en la transición democrática: en ese contexto, la figura del detenido-desaparecido y los supervivientes de los centros clandestinos de detención fueron sujetos despolitizados en los reclamos de los organismos de derechos humanos, en la estrategia jurídica de la fiscalía en el Juicio a las Juntas y en el propio informe de la CONADEP (Crenzel, 2008).

Más allá de los silencios y omisiones, así como de los avances y retrocesos en la construcción de la memoria en Argentina, el *Nunca Más* y el Juicio a las Juntas posibilitaron que se reconocieran públicamente los crímenes y desapariciones, se asumiera la envergadura de un Estado terrorista, se enjuiciara y condenara a los culpables a través de sus cúpulas. Las contramarchas en la justicia no pudieron borrar esos actos fundacionales de la memoria en Argentina. No obstante lo anterior, los intentos de profundizar la justicia fracasaron cuando se sancionaron las denominadas “leyes de impunidad”: Punto Final (en 1986) y Obediencia Debida (en 1987), medidas a las que les siguieron los indultos de 1989 y 1990.⁷ Así, a la etapa de juicio y castigo le siguió un período donde se proclamó la necesidad del perdón y el olvido para lograr la pacificación del país, es decir, la “teoría de la reconciliación nacional”. Se instaba, así, al “reconocimiento de errores propios y de aciertos del adversario”,⁸ lo que implicaba, en última instancia, la igualación entre el terrorismo subversivo y el terrorismo de Estado de un modo mucho más potente que en el caso de la “teoría de los dos demonios”, puesto que en

⁷ La ley de “Punto final” estableció una fecha tope para la presentación de denuncias de violaciones de derechos humanos acaecidos durante la dictadura militar limitando la apertura de causas judiciales. A contrapelo de la ley, se multiplicaron las presentaciones de denuncias y fueron procesados más de 300 oficiales. La ley de “obediencia debida” impedía juzgar a los cuadros militares intermedios y bajos al establecer que su actuación se enmarcaba en los principios y jerarquías militares de un acatamiento obligado de órdenes, por lo que sus actos no eran punibles. Finalmente los indultos presidenciales de 1989 dejaron en libertad a más de 250 encarcelados y en 1990 otra tanda de indultos benefició a los comandantes de las Juntas Militares juzgados en 1985.

⁸ Palabras de los fundamentos del decreto de indultos. Véase al respecto Lvovich y Bisquert (2008, pp. 51-52).

la “reconciliación y pacificación” no había lugar para la justicia (como sí lo hubo en la narrativa de “los dos demonios”) pero debía haberlo para el olvido y el perdón.

Sin embargo, en 1996, las luchas por la memoria en Argentina tomaron nuevo impulso: apareció en escena la agrupación HIJOS (Hijos por la Justicia contra el Olvido y el Silencio) con nuevas prácticas – como los “escraches”⁹ – que acompañaban los “rituales de continuidad” (Jelin, 2002) – la ronda de las Madres en Plaza de Mayo –. La incursión de HIJOS en la escena pública fue acompañada por la aparición de otras voces: la de los militares “arrepentidos” – como Scilingo – que confesaron detalles de las metodologías para la desaparición de cuerpos dando muestras de un plan sistemático de exterminio¹⁰ que desarmaba, al mismo tiempo, la narrativa de los “errores y excesos” de la “guerra sucia”. A esta situación se sumó la autocrítica pública del general Balza, otrora jefe de las Fuerzas Armadas.¹¹ En este contexto, caracterizado como de un “boom de la memoria” (Lvovich y Bisquert, 2008; Cerruti, 2001), comenzaron a aparecer detalles olvidados o silenciados en la construcción de la memoria, como la militancia política previa de muchos de los desaparecidos. No se trataba solamente de continuar la búsqueda de la verdad (como el destino final de los desaparecidos) sino de reconstruir sus vidas: los hijos comenzaron a reivindicar a sus padres, mientras que el cine, la literatura y el periodismo dieron cuenta de la historia de las organizaciones armadas de los años 70. Esta memoria reivindicativa de la militancia puso en discusión la idea de

⁹ “Escrachar” significa poner a alguien en evidencia, mostrar la cara de quien quiere esconderse, por ejemplo a través de una fotografía. Las formas de escrache adoptadas por la agrupación HIJOS fueron variadas: sentadas, cánticos, pintadas, etc. Una de las más comunes fue la colocación de carteles en los domicilios particulares de los represores en los que se señala: “*Peligro: aquí vive un asesino*”.

¹⁰ Adolfo Scilingo habló públicamente de los “vuelos de la muerte” en los que prisioneros vivos, adormecidos y atados eran tirados al Río de la Plata.

¹¹ El general Balza expresó que la tortura y el asesinato utilizados por las Fuerzas Armadas habían sido métodos ilegítimos, y respecto a la “obediencia debida” afirmó que “*nadie está obligado a cumplir una orden inmoral o que se aparte de las leyes y reglamentos militares*” (citado en Quiroga, 2005, p. 124).

“víctimas inocentes” que había instalado el *Nunca Más* y el Juicio a las Juntas.

A partir de 2003, asistimos a una etapa en la que han cobrado especial centralidad las políticas de memoria por parte del Estado consolidándose la valoración de la militancia revolucionaria de las víctimas del terrorismo estatal, aunque en una “operación altamente selectiva, sino mistificadora, de dicha tradición” (Lvovich y Bisquert, 2008, p. 83). En 2006, además, se escribió un nuevo prólogo para el informe de la CONADEP como forma de plasmar una nueva narrativa en torno a la lucha por los derechos humanos que el gobierno nacional asumió como propia. No obstante, Crenzel (2007, p. 59) apunta que el prólogo de 2006 “no historiza la violencia política ni el terror de Estado, no se pregunta por las responsabilidades de la sociedad política y civil en su ejercicio, excluye del universo de desaparecidos a la guerrilla y postula la relación de la sociedad argentina con su pasado desde una versión inversa pero también totalizante que reproduce la ajenidad, inocencia y victimización con la cual la CONADEP la retrató en 1984”. En esta misma etapa, también surgió con especial fuerza otra narrativa, llevada adelante por familiares de miembros de las Fuerzas Armadas: la que exige una “memoria completa” y reclama el reconocimiento de culpas por parte de los “otros”, es decir, de la “guerrilla”, entendiéndolo que sus crímenes deben ser juzgados y condenados. Desde el lugar de víctimas de los crímenes subversivos, reclaman la equiparación de las violencias tal como lo hacía la narrativa de los “dos demonios”, precisamente en un momento en el que, desde el nuevo prólogo del *Nunca Más* de 2006, se descarta explícitamente esta lectura. Así, entonces, si en los años 90 se contraponen la narrativa de la “reconciliación nacional” con la reivindicación/visualización de la militancia revolucionaria, desde 2003 confrontan la institucionalización de la memoria – anclada en la relectura del *Nunca Más* – y la “memoria completa”.

Haciendo un balance de lo dicho hasta aquí, podemos afirmar que la “narrativa del *Nunca Más*” es la que sigue

operando como representación dominante de lo ocurrido durante la dictadura y sus años previos. En otras palabras, aún no cuajó – de manera masiva – una narrativa que discuta las responsabilidades de la sociedad y de la violencia política infligida tanto por las organizaciones armadas como por el propio Estado terrorista sin desatender sus disímiles proporciones y consecuencias (esto es, la dimensión incomparablemente superior de la segunda).

Hasta aquí hemos reseñado las diversas “memorias” sobre la última dictadura y cómo fueron cambiando a lo largo del tiempo. Ahora bien, ¿qué ocurrió en el caso de la historiografía? ¿Cuáles fueron sus aportes a la reconstrucción del pasado reciente?

El campo historiográfico acusó un largo y elocuente silencio desde 1984 hasta 1996 en torno al estudio de los años 70-80 y particularmente sobre el período dictatorial (Pittaluga, 2007; Lvovich, 2007).¹² Tal situación contrasta con lo acontecido en otros campos culturales y académicos ya que cuando la historiografía no se había abocado a la reconstrucción el pasado cercano fueron otras producciones – literarias, periodísticas, cinematográficas y artísticas así como de otras ciencias sociales (economía, ciencias políticas, sociología) las que se abocaron a esta tarea y junto, con las luchas por la memoria, mantuvieron al pasado reciente en la agenda pública (De Amézola, 1999).

En la actualidad, el campo historiográfico dedicado a los '70 y '80 muestra una gran expansión y vitalidad; tanto que, de ser considerado un “campo en construcción” (Franco y Levín, 2007), ha pasado a constituirse en un campo establecido, en desarrollo y maduración, aunque no exento de disputas (Winn, 2010). Así lo demuestran las

¹² Sobre esta falta de abordaje por parte de la historiografía se han señalado las limitaciones materiales e institucionales que afectaron a la investigación académica, la carencia más general de investigaciones sobre la historia argentina del último medio siglo, la persistencia de actores comprometidos con la dictadura en las instituciones democráticas, la continuidad de la cultura del miedo, las trabas en el acceso a fuentes documentales, la imposibilidad de acceder a los archivos de las instituciones represivas e incluso el impacto de las políticas del olvido sobre los propios historiadores (Lvovich, 2007).

investigaciones que han avanzado sobre las zonas grises y desatendidas de esos años: el consenso, la resignación, la complicidad y la conformidad de la sociedad civil frente a la dictadura; el accionar y la responsabilidad de las organizaciones armadas; las actitudes de los partidos políticos; la complicidad empresarial y eclesial; etc. a través de la ampliación de las escalas geográficas y temporales, los actores sometidos al análisis y los marcos teóricos y metodológicos adoptados (Bohoslavsky *et al.*, 2010).¹³ En coincidencia con otras prácticas historiográficas, en Argentina se pasó de enfocar la atención en las elites dirigentes a formular preguntas acerca de las actitudes sociales frente a las prácticas de las dictaduras en el poder (Lvovich, 2007) y, además, se comenzaron a discutir las responsabilidades de las organizaciones político-militares en torno a la violencia política (Vezzetti, 2009; Calveiro, 2005)¹⁴. No obstante, este avance en la historiografía no ha significado un cambio en la representación del pasado a nivel más masivo.

En síntesis, el recorrido por la reconstrucción del pasado reciente en Argentina, con sus avances, retracciones, olvidos, silencios, expansiones y calmas, con sus narrativas de la memoria y de la historia, pone en evidencia que la reconstrucción del pasado reciente es necesariamente inacabada, cambiante y en permanente revisión. Al mismo tiempo, parece denotar la hegemonía – no excluyente por cierto – de la “narrativa del *Nunca Más*”, esto es, el señalamiento de la instauración del terrorismo de Estado por parte de una dictadura como un mal externo a una sociedad que no se interroga por sus responsabilidades aun

¹³ Para un panorama de las investigaciones en torno a estos temas, pueden verse los dos tomos de “Problemas de Historia Reciente del Cono Sur” compilado por Bohoslavsky y otros (2010) así como las referencias apuntadas en la Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente dirigida por Marina Franco y Florencia Levín: <<http://www.riehr.com.ar>>.

¹⁴ La propia Pilar Calveiro es un ejemplo del corrimiento del foco de atención: si inicialmente se propuso remarcar las características de un estado desaparecedor (Calveiro, 1998), su obra posterior se abocó al análisis crítico de la violencia política (Calveiro, 2005).

cuando la historiografía haya comenzado a poner el acento, precisamente, en ese punto.

En lo que sigue veremos cómo las distintas representaciones de la memoria y las reconstrucciones desde la historia impactaron en la propuesta oficial.

HISTORIA Y MEMORIA DEL PASADO RECIENTE EN LA ESCUELA: NORMATIVAS

La historia argentina reciente entró – de manera oficial y a nivel nacional – con la sanción de la Ley Federal de Educación 24195 de 1993. Antes de ello, se había incorporado en algunas disposiciones sobre conmemoraciones escolares, en ciertas prácticas docentes y, sobre todo, en las asignaturas de educación cívica – en las que se estudiaban los sucesivos golpes de Estado – (Finocchio, 2007). Si hasta ese momento la historia escolar se había concentrado en la historia patriótica del siglo XIX, la reforma curricular no sólo ponderó la historia contemporánea sino también la más reciente al incluir el período de mayor violencia y conflictividad política que llegó a su punto máximo con la última dictadura militar. Tal inclusión no estuvo exenta de polémicas y los debates en torno a la conveniencia de incluir este pasado provinieron de los propios historiadores quienes, aún reconociendo su importancia, advertían que ese pasado estaba aún demasiado próximo.¹⁵

A pesar de las discusiones, la historia reciente entró en los nuevos diseños curriculares considerándola crucial para entender el presente y construir el futuro, así como para formar ciudadanos comprometidos con la democracia. En efecto, y sin descartar el papel de la educación en la conformación de la identidad nacional, la Ley Federal estipuló una política educativa que buscaba: “*la consolidación de la Democracia en su forma Representativa, Republicana y Federal*” (MCyE, 1993). Décadas de inestabilidad y violencia políticas daban paso a una democracia que debía arraigarse

¹⁵ Sobre los debates y objeciones véase De Amézola (1999).

y la escuela debía formar ciudadanos comprometidos en su defensa.

A partir de este marco general, se avanzó en el diseño curricular de los niveles educativos, como la Educación General Básica (EGB). Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la EGB, sancionados en 1995, incluyeron el pasado reciente en el currículo de ciencias sociales del noveno año del tercer ciclo a través de los siguientes contenidos: *“inestabilidad política, golpes militares. La violencia política y los gobiernos autoritarios. El endeudamiento externo. La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo”* (MCyE, 1995, p. 199).

En 2004, y a consecuencia de la desigual implementación de la Ley Federal en el país, el Ministerio de Educación inició un nuevo proceso de definición curricular a nivel nacional e identificó un conjunto de “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” (NAP). Dentro de ellos, los referidos a la historia argentina reciente se incluyeron en noveno año del tercer ciclo de EGB/ Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales, estipulándose: *“la comprensión de las múltiples causas que condujeron a una etapa de inestabilidad política en la Argentina en el período 1955-1976, identificando los diversos actores e intereses en juego. El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal”* (MECyT, 2004, p. 27).

Finalmente, en 2006, se sancionó la Ley Nacional de Educación 26206 donde la historia reciente y la construcción de la memoria adquieren una centralidad especial ya que, en su artículo 92, dispuso como contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: *“el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”* (ME, 2006, p. 19).

Las evidencias documentales tomadas hasta aquí – la legislación y los diseños nacionales de 1993 a la actualidad – permiten trazar un primer balance en torno al impacto de las narrativas de la memoria y de los avances de la historiografía en los contenidos escolares referidos a la historia argentina reciente. En este sentido puede señalarse que, mientras que la Ley Federal de 1993 resaltaba que la educación debía favorecer la “consolidación de la democracia” la Ley Nacional de 2006 no sólo respalda esta función sino que añade otra: “el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva” sobre el pasado reciente. Las luchas por la memoria en Argentina explican, en gran medida, que esta mención se encuentre en el cuerpo de la nueva ley. Porque si bien estas luchas – protagonizadas por los organismos de Derechos Humanos – nunca dejaron de hacer escuchar sus voces, es notorio que a partir de 2003 forman parte de la agenda de diversas políticas estatales. Y aquí puede verse cómo las “políticas de memoria por parte del Estado” (Lvovich y Bisquert, 2008) han dejado una marca insoslayable en una legislación de carácter amplio – como es una ley nacional de educación –, de la que puede esperarse la enumeración de principios generales pero que en este caso avanza en la prescripción de objetivos y contenidos directamente ligados al tratamiento del pasado reciente. Por otra parte, si tomamos los diseños curriculares nacionales (CBC para EGB3 y los NAP) y consideramos el derrotero de la historiografía dedicada al pasado reciente – que, como dijimos, comienza a dedicarse sistemáticamente a esta cuestión hacia fines de los años 90 – queda a la vista que la inclusión de esos contenidos en los planes y programas de enseñanza no respondió tanto a los avances de la historia académica como a los aportes de otras ciencias sociales así como a la ya citada vigencia y presencia pública de las luchas de la memoria. Es de la mano de las aportaciones de las ciencias políticas, la sociología, la historia económica; de las representaciones del cine, el periodismo, la literatura, entre otras; y de las luchas por la memoria, la verdad y la justicia de los organismos de DD.HH., que el pasado reciente desembarca en el currículo escolar diseñado a partir

de 1993. De allí que las primeras alusiones se realicen desde definiciones amplias y genéricas tales como “la inestabilidad política”, “los golpes militares”, “la violencia política y los gobiernos autoritarios” que evidencian el establecimiento del tema desde enunciados simples y directos casi sin posibilidad de discusión. Del mismo modo, resulta evidente que los cambios en las representaciones de la memoria en el espacio público y también los avances historiográficos hicieron que el currículo y la legislación escolar fueran incorporando definiciones más categóricas, así como renovadas problemáticas. Por ello, puede verse que los NAP señalan que la enseñanza debe apuntar al “conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983”. En este sentido, la alusión al “terrorismo de Estado” resulta una definición más taxativa que “golpe militar” o “gobiernos autoritarios” de los CBC de 1995. Esto es así porque, de una parte, las representaciones de la memoria sedimentaron la idea del terrorismo de Estado a través de la “narrativa del *Nunca Más*” y, de otra, porque las investigaciones historiográficas realizadas hacia 2006 también avalan tal posición y recién en los últimos años hayan comenzado a complejizarla y matizarla.¹⁶

Estas primeras evidencias, analizadas en la propuesta oficial nacional, pueden ser corroboradas también en los diseños de la Provincia de Buenos Aires que, a partir del marco de la Ley Federal, concretó sus propios documentos curriculares. Los CBC de la EGB3 de 1996 en esa provincia referían a “*la inestabilidad institucional. Semidemocracia. Proscripción. Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar: El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos*” (PBA-DGCE, 1996, p. 102). En ellos, nuevamente, pueden verse los aportes de las ciencias sociales – como la noción de “semidemocracia”¹⁷ – más que

¹⁶ Véase, por ejemplo, Franco (2012), Lvovich (2007), entre muchos otros.

¹⁷ Este concepto fue trabajado especialmente por el politólogo Marcelo Cavarozzi (1987).

los avances historiográficos. Finalmente, y luego de varias reformas, el diseño en vigencia para la misma jurisdicción señala como contenidos fundamentales “*La última dictadura cívico-militar en la Argentina: represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La Dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo*” (PBA-DGCE, 2011, p. 20)¹⁸ En esta se puede advertir la inclusión de la variable “civil” para aludir a la última dictadura.

La otra gran vía de ingreso de los contenidos referidos a la historia reciente fue la normativa de nuevas efemérides entre las que destacan el 24 de marzo (día del último golpe militar) y el 16 de setiembre (fecha que recuerda la “noche de lápices” que alude a la desaparición de estudiantes de secundaria de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires). A diferencia de las efemérides clásicas, ligadas a la memoria patriótica, las nuevas fechas buscaron la formación de una memoria e identidad democrática apoyada en el recuerdo de un pasado “vergonzante” (Jelin y Lorenz, 2004), atravesado por la violencia política y la dictadura, en el que ya no hay héroes sino víctimas (Vezzetti, 2002).¹⁹

¹⁸ Además, se estableció que para el 6° año de la Escuela Secundaria con Orientación en Ciencias Sociales se retomarán los contenidos de historia reciente argentina, y se sugiere la elaboración de proyectos de investigación con los siguientes temas: “*El terrorismo de Estado. La detención-desaparición de personas. La cultura del miedo. El golpe cívico-militar a la educación pública y la censura. El problema del exilio. El proceso de desindustrialización y sus consecuencias sobre el mercado y la economía interna. El impacto de las políticas neoliberales. El endeudamiento externo. Deportes, medios y política. La guerra de Malvinas. Los movimientos de Derechos Humanos. El rock nacional. Cine, teatro underground*” (PBA-DGCE, 2012).

¹⁹ Las efemérides son una tradición muy arraigada en el mundo escolar argentino. Los actos escolares, donde participa toda la comunidad escolar y los padres son invitados, constituyen una especie de “misa laica”: los alumnos, en formación como soldados, reciben firmes y de pie a la bandera nacional, cantan el himno, escuchan las palabras de la “señora directora” y algún otro discurso o representación teatral dedicada a la conmemoración que generalmente es preparada por un grupo de alumnos. Tradicionalmente, en la escuela se realizaron actos escolares para conmemorar fechas y héroes de la patria. Actualmente, a esas efemérides se han sumado nuevas que hacen referencia al pasado reciente.

La efeméride del 16 de setiembre se instaló incluso antes de la sanción de la Ley Federal en la provincia de Buenos Aires cuando, a través de la ley 10671 de 1988, se dispuso que en las escuelas “se desarrollen clases alusivas a esta conmemoración, al tema *Democracia y Derechos Humanos, brindando información sobre los sucesos acaecidos el 16 de setiembre de 1976, remarcando la importancia de los valores democráticos en contraposición a la arbitrariedad de los regímenes dictatoriales*”.²⁰

La temprana incorporación de esta fecha al calendario escolar se explica por varias razones. Por una parte, alude a un hecho en el cual el terrorismo de Estado operó en el mismo sistema educativo y donde sus víctimas fueron estudiantes del nivel secundario (Raggio, 2002 y 2004). Por otra, refiere a un caso que se transformó en un emblema de la memoria social propia de los años 80: aquellos adolescentes eran las víctimas más inocentes de la barbarie dictatorial (Lorenz, 2004). En esta construcción memorial, colaboraron el testimonio de uno de sus supervivientes, la publicación de un libro y la realización del film en 1986 – estas dos obras con el título *La noche de los lápices* –, tal como se indica en los propios fundamentos de la ley.²¹ En todos esos relatos (testimonio, libro y película), los jóvenes eran mostrados primero ensayando la demanda del boleto estudiantil y luego secuestrados, torturados y matados. Así, la politicidad de la movilización juvenil antes y durante la dictadura no aparecía expresada (tal y como ocurrió durante los primeros años de la democracia con todas las víctimas del terrorismo), por lo que la memoria se cristalizó en el emblema de una lucha estudiantil en la que no se reconocían militancias sino sólo un reclamo por un derecho avasallado por la dictadura. Esta efeméride muestra el impacto de las luchas por la memoria y de la “narrativa del *Nunca Más*” ya comentada: la visión del terrorismo de Estado impuesto por

²⁰ Ley 10671, *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 21330, 27 de setiembre de 1988.

²¹ Fundamentos de la Ley 12030, *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 23494, 04 de diciembre de 1997.

la dictadura y, en este caso, dirigido a una de las víctimas más indefensas: los estudiantes.

Otra de las nuevas efemérides de la memoria es la del 24 de marzo, que fue incorporada en los calendarios escolares por la Provincia de Buenos Aires en 1996 y a nivel nacional en 1998.

En Provincia de Buenos Aires, la Ley 11782/96 dispuso que “se realicen actividades que contribuyan a la información y a la profundización del conocimiento por parte de los educandos del golpe de Estado perpetrado el 24 de marzo de 1976 y las características del régimen que el mismo impuso”.²² Tal disposición también demuestra el anclaje de la “narrativa del *Nunca Más*” y la importancia otorgada a la escuela como espacio para su consolidación. En efecto, el articulado refiere al recuerdo de lo sucedido, el compromiso y la valoración de los derechos humanos al tiempo que menciona las prácticas del terrorismo de Estado y subraya la necesidad de “evitar la repetición”. En otras palabras, no se estipula la reflexión sobre la sociedad donde el terrorismo de Estado fue posible.

En un decreto más tardío a nivel nacional, el 314/98, pueden verse algunas diferencias en cuanto a la representación de la memoria que viabiliza y, consecuentemente, los objetivos educativos que propone. Esta norma dispuso que: “*el día 24 de marzo de cada año sea destinado en todos los ámbitos y dependencias educativas nacionales al análisis crítico del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 y a recordar a las víctimas tanto de la violencia irracional desatada por los grupos armados como de la represión ilegal. Destaca en este decreto que debía recordarse a las víctimas de las violencias tanto “de los grupos armados” como de la “represión ilegal”.*”²³ En efecto, puede verse aquí la ya citada igualación entre el terrorismo subversivo y el terrorismo de Estado producto de la narrativa de la “reconciliación nacional”.

²² *Boletín Oficial de Provincia de Buenos Aires* n° 23111, 02 de mayo de 1996.

²³ *Boletín Oficial de la República Argentina* n° 28865, 26 de marzo de 1998, p. 1.

En 2002, bajo un nuevo gobierno nacional, la Ley 25.633 instituyó el 24 de marzo como *“Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976”*. Asimismo, ordenaba al Consejo Federal de Educación y a las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones incluir en los calendarios escolares esta fecha para la realización de jornadas alusivas que: *“consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”*.²⁴

Como puede verse, los objetivos de la conmemoración dispuestos en 1998 y 2002 fueron distintos: en el último caso, *“la violencia irracional desatada por los grupos armados” no se mencionaba y sólo abogaba por la defensa de los derechos humanos aunque calificando al régimen en términos de “autoritarismo”*. Aún con sus diferencias, tanto el Decreto 314/98 como la Ley 25633/02 propusieron conmemorar el 24 de marzo y no el 10 de diciembre (que además de señalar el retorno a la democracia en Argentina es el Día Internacional de los Derechos Humanos). Esto parece representar “el giro hacia el pasado” señalado por Andreas Huyssen (2002): la falta de confianza en el presente y de interés por el futuro producen el desplazamiento de la atención a la recuperación y preservación del pasado planteándose la conmemoración del inicio de la dictadura y no su fin.

En la misma línea, en Provincia de Buenos Aires se sancionó la Ley 13179/04 por la cual: *“se declara el 24 de marzo de todos los años como el Día Provincial de la Memoria en consideración a todas las personas desaparecidas, muertas o perseguidas por el terrorismo de Estado, que ejerció la dictadura militar que se instauró en nuestro país el 24 de marzo de 1976”*.²⁵ Finalmente, esta política de memoria se

²⁴ *Boletín Oficial de la República Argentina* n° 29968, 23 de agosto de 2002, p. 2.

²⁵ *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 24916, 20 de abril de 2004. Esta ley fue modificada en su artículo 3° por la Ley 13910/09, publicada en

consolidó con la sanción de la Ley 26085 que incorporó el 24 de marzo, “*Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia*”, a la nómina de feriados nacionales.²⁶

La normativa educativa analizada hasta aquí muestra el lugar ganado por la historia reciente en el mundo educativo. Más aun, un análisis de esos contenidos deja en evidencia el anclaje de la “narrativa del Nunca Más” en los enunciados: si bien en sucesivas modificaciones se han incorporado matices y mayor densidad al tratamiento de la última dictadura, lo cierto es que son menores las referencias en torno al porqué fue posible la última dictadura. Vistas las normativas que colocan a la historia reciente en el centro de la escena educativa, veremos como éstas fueron leídas y traducidas en el mundo escolar.

HISTORIA Y MEMORIA DEL PASADO RECIENTE EN LAS ESCUELAS: SABERES Y PRÁCTICAS DOCENTES

Asociada a la formación de la ciudadanía y la construcción de la memoria, la historia de los años '70 y '80 atravesada por la violencia política y el terrorismo estatal ha llegado a la escuela. Así lo demuestran la legislación educativa, los diseños curriculares, los calendarios con nuevas “efemérides de la memoria” analizados en el apartado anterior. Sin embargo, y a pesar de estas evidencias documentales, la llegada de la historia reciente a la escuela es una cuestión que refiere no sólo a las decisiones político-educativas (o a sus reformulaciones pedagógicas y didácticas) sino también a las instituciones escolares en general y a los profesores en particular. Por eso, a través de una investigación cualitativa (González, 2008), he tratado de reconstruir y analizar, precisamente, los saberes y prácticas docentes en relación con la historia argentina

el *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 26046, 12 de enero de 2009. La modificación dispuso la realización de un minuto de silencio cada 24 de marzo, a las 12 horas.

²⁶ *Boletín Oficial de la República Argentina* n° 30870, 21 de marzo de 2006, p. 1.

reciente, es decir, de qué manera los profesores leen (interpretan, traducen, recrean) el imperativo de enseñarla y conmemorarla.²⁷

El objetivo fue “traer a superficie” algunas de las cuestiones que se “juegan” en el oficio docente y dotan de sentido y contenido a sus prácticas, vale decir, memorias, lecturas, vivencias, posicionamientos, espacios, contextos, principios, textos, y miradas a través de todo lo cual los profesores llevan adelante el desafío de transmitir la historia argentina reciente. Así, entonces las preguntas formuladas al inicio de la investigación fueron: ¿cómo leen los docentes el imperativo de enseñar y conmemorar el pasado reciente? ¿Qué traducciones, experimentaciones y adaptaciones despliegan?

A través de la investigación, abordé las lecturas – en tanto prácticas de significación activas (De Certeau, 2007) – que los profesores realizan de: a) el pasado reciente; b) las propuestas oficiales referidas a la enseñanza y a las conmemoraciones de ese pasado; c) los contextos escolares y áulicos, es decir las instituciones – con sus tradiciones e imaginarios – y las aulas en particular – ; d) los contenidos a enseñar; e) las estrategias y los recursos.²⁸

²⁷ La investigación adoptó una metodología cualitativa y una estrategia exploratoria cuyo núcleo central fueron 20 entrevistas en profundidad con profesores de secundaria de escuelas públicas y privadas – laicas y confesionales – del área metropolitana de Buenos Aires, cuatro de los cuales se desempeñaban, además, como directores. A este corpus principal de entrevistas, se sumó la consulta a 60 profesores en formación inicial y 17 en formación continua a través de una combinatoria de relatos escritos y sesiones de discusión. Todos los testimonios docentes fueron tomados entre 2005 y 2007. También se efectuaron entrevistas grupales con estudiantes de secundaria de tres escuelas – dos de ciudad y una de provincia de distinto tipo de gestión – en 2005. Además, se analizaron textos legislativos, normativos, curriculares, documentación escolar y docente (programas de profesores, calendarios institucionales, etc.), material pedagógico y propuestas didácticas de diverso origen (editoriales, oficiales, sindicales, de organismos de DD.HH., etc.). Asimismo, las visitas realizadas a varias escuelas, las charlas informales sostenidas con varios profesores aportaron datos relevantes para un cuadro comprensivo mayor.

²⁸ No se trata de un conjunto de recepciones de docentes puntuales puesto que creo que no existan recepciones o producciones subjetivas y puramente individuales sino supuestos pertinentes, prácticas significativas y propósitos relevantes. La manera en que los actores sociales otorgan sentido a sus prácticas

Los saberes y prácticas docentes fueron interpretados como estrategias y tácticas construidas en el cruce de múltiples variables entre las que me propuse destacar la inscripción biográfica y la inscripción contextual y temporal. En relación con el espacio biográfico se registraron memorias, lecturas, representaciones, posicionamientos y experiencias sobre el pasado reciente. En relación con el contexto y la temporalidad, se destacó un entramado complejo que atraviesan los saberes y haceres docentes compuesto por: las representaciones de la memoria que circulan públicamente; los aportes de las ciencias sociales y la historiografía, las tradiciones de la “cultura escolar” (Julia, 2001; Viñao, 2002) y su “gramática” (Tyack y Cuban, 1995); la historia como “disciplina escolar” en tanto producto socio-histórico (Chervel, 1991; Goodson, 1991 y 1995); las prescripciones de las políticas educativas; las instituciones y las aulas en particular.²⁹

Así, la tesis reconstruyó los diversos posicionamientos que los docentes señalan en relación con la última dictadura en narrativas alimentadas por “comunidades de interpretación” (Fish, 1998) como la familia y la escuela que ellos mismos transitaron, y también nutridas de referencias historiográficas, de otras ciencias sociales y de diversas prácticas culturales (cine, literatura, etc.). Así, los profesores señalaron posiciones diversas – desde la adhesión al golpe y la teoría de “la guerra sucia”, pasando por los “dos demonios”, a la valoración de la militancia, etc. – pero

y a sus enunciados se ubica en la tensión entre, por un lado, las capacidades inventivas de los individuos o las comunidades y, por otro, las restricciones y las convenciones que limitan lo que les es posible pensar, decir y hacer (Chartier, 2007).

²⁹ Otros estudios sobre las prácticas docentes habían señalado la influencia de la formación docente, la propuesta oficial, la conciencia de la historia, la concepción de la historia -modelo historiográfico –, el universo de los textos escolares, el campo bibliográfico propio, las exclusiones -concebidas como las omisiones o rechazos significativos – y el saber hacer como espacios a los que acude el docente “*con el fin de tomar conceptos que le permitan armar su propio discurso y de encontrar su fuente de legitimación*” (Finocchio y Lanza, 1993, p. 102). En el caso de la investigación que aquí presento, retomo esos ámbitos pero también incluyo y enfatizo la importancia de lo biográfico y lo contextual para comprender las prácticas docentes.

que en clave escolar traducen, mayoritariamente, en la transmisión de la dictadura desde el canon del *Nunca Más* que circunscribe las responsabilidades a las cúpulas militares que ejecutaron el golpe del '76.

Los relatos de los profesores mostraron, además, que este pasado no les resulta indiferente: los atraviesa, los incomoda, les hace poner “la piel de gallina”, los enmudece, los atraganta, les provoca dolor, los sorprende, los enoja, los interpela. A ninguno le produce indiferencia y esa afectividad se imprime en sus prácticas, en sus estrategias y tácticas, en los modos de tratar el tema, de posicionarse frente a los alumnos, de recortar los contenidos, de pensar estrategias didácticas, etc. Por ejemplo, no me parece casual que una profesora que se sintió “en el medio de guerrilleros y militares” en su juventud hoy proponga un debate en el aula donde sus alumnos leen las “dos campanas” acercándose a esos “dos demonios” para sacar sus conclusiones. Si esta docente ayer se sintió en el medio, hoy no quiere ponerse en el medio y se asume como “moderadora”. Tampoco parece fortuito que un profesor, que vivió la dictadura en su infancia en una ciudad que fuera polo industrial desmontado durante la dictadura y hoy trabaja en una escuela de una fábrica recuperada, señale la importancia de jerarquizar contenidos de la dimensión económica y sobre todo “la des-industrialización que generó el proyecto neoliberal del régimen militar”.

Asimismo, la investigación dio cuenta de la lectura y traducción que los profesores realizan de las propuestas oficiales para la enseñanza y la conmemoración del pasado reciente. Para el caso de la enseñanza, los profesores reconstruyeron diversos modos de afrontar el tratamiento en las aulas más allá de lo señalado en los diseños: se pondera, se trabaja, se comenta, se delega o “no se llega”. Así, algunos docentes señalan que, en acuerdo con otros colegas del área, jerarquizan el abordaje de la historia argentina reciente; otros profesores manifiestan elegir trabajar el tema minuciosamente puesto que lo consideran central en la formación de los jóvenes mientras que otros los

abordan sencillamente porque así se estipula; docentes que comentan el tema brevemente, muchas veces porque los propios estudiantes lo demandan; otros, que delegan en sus propios alumnos el trabajo con la historia reciente a través de “trabajos prácticos” e “investigaciones”; mientras que algunos declaran directamente “no llegar al tema” por la cantidad de contenidos que incluyen los diseños curriculares. Frente a este calidoscopio, parece evidente que el lugar que los profesores le otorgan a la historia reciente en sus clases se ve condicionado, en parte, por ciertas tradiciones escolares en la enseñanza de la historia. El pasado cercano muchas veces es eludido a través de la utilización de criterios cronológicos en la selección y organización de los contenidos: esta “historia que no parece historia” (De Amézola, 2003), que incomoda y desafía, generalmente queda para el final del año y, por lo mismo, muchas veces es un espacio al que “no se llega”. Sin embargo, no todos los testimonios muestran la ausencia de la historia reciente en las aulas ya que varios profesores manifestaron ponderar y trabajar este período en clase. Así, entonces, si bien existen costumbres muy sedimentadas en la enseñanza de la historia, también se abren intersticios y los contenidos de historia a veces entran a las aulas por la voluntad de los profesores, y también a través de las inquietudes y preguntas de los alumnos.

Para el caso de las conmemoraciones, los testimonios recogidos dieron cuenta de diferentes formatos que adoptan las efemérides de la memoria: jornadas especiales con suspensión de clases; actividad de toda la escuela coordinada por directivos; clases alusivas a cargo de los profesores; actos en formato clásico; comentarios al inicio de la jornada escolar; algunos susurros y varios silencios. En todo ese arco, se vislumbra la tensión entre el recuerdo y la explicación y, nuevamente, la hegemonía de la “narrativa del Nunca Más”. Además, las efemérides del pasado cercano y traumático conviven con las conmemoraciones del pasado remoto y patriótico por lo que, en ocasiones, se confunden bajo los mismos formatos simbólicos y rituales poniendo

en evidencia la potencia de la gramática escolar. Al mismo tiempo, las formas que adoptan y los lugares que ocupan estas conmemoraciones reflejan en muchas ocasiones la cultura escolar clásica: el patio, la formación, el discurso, el acto, el pizarrón son los espacios y recursos más citados aunque también aparezcan citadas – en menor medida – otras iniciativas llevadas adelante por los estudiantes.

Respecto a las instituciones escolares, los docentes reconstruyeron lo que denominé “atmósferas de transmisión” en relación con la historia argentina reciente: rechazo, omisión, rutina y aliento. En esas diversas atmósferas, abonadas por los diversos actores de la comunidad educativa (directivos, profesores, padres y alumnos), se pueden reconocer múltiples variables: algunas más explícitas (directivas de las autoridades, calendarios escolares, posiciones de los alumnos, demandas de las familias) y otras tácitas (tales como historias institucionales, silencios, tradiciones, costumbres). No obstante, esas atmósferas se recortan, en muchos casos, como marcos flexibles que dan lugar a diversos posicionamientos docentes frente al tratamiento de la última dictadura en sus clases. Asimismo, los testimonios dejaron a la vista que el mayor o menor compromiso institucional respecto a la transmisión del pasado reciente (sobre todo en las nuevas efemérides) no se relaciona linealmente con ser colegios públicos o privados, laicos o religiosos, sino con los actores que los habitan.

En relación con las maneras en que los profesores proponen trabajar la historia reciente con sus alumnos en las aulas, los testimonios delinearon diversas estrategias: hablar, escuchar, debatir y transmitir. En algunos casos, los profesores señalan que “les cuentan a los alumnos qué sucedió”; otros prefieren “escuchar qué saben los estudiantes”; algunos docentes eligen plantear “debates” sobre las diferentes perspectivas adoptando una actitud “neutral”, mientras que otros profesores asumen que se puede hablar, escuchar y debatir pero que hay una serie de “cuestiones claves a transmitir”: por ejemplo, que hubo un Estado terrorista que violó sistemática y clandestinamente

los derechos humanos. Todas estas formas que señalan los profesores para transmitir el pasado reciente son interpretadas como estrategias que cabalgan entre una pretendida autonomía crítica de los alumnos y las dificultades que supone la responsabilidad de los adultos en una “ética de la transmisión” – tal como propone Jacques Hassoun (1996, p. 168) – que “requiere que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solamente una pedagogía, no solamente una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación a su historia”. Pero esta cuestión, además, se cruza –y no pocas veces choca– con la ilusión de neutralidad de la escuela y los profesores en general y de la enseñanza de la historia en particular, algo muy sedimentado en el imaginario educativo.

En relación con los contenidos, los profesores mayoritariamente seleccionan y recortan aquellos que presentan la dictadura en sí misma y sus consecuencias o que la colocan en relación con conceptos más generales (golpe de Estado, gobierno de facto) dejando como punto ciego las preguntas en torno a las causas. Ese silencio entra diálogo con el ya citado canon interpretativo del “Nunca Más” y con los interrogantes pendientes en la memoria colectiva acerca de la sociedad donde la dictadura tuvo lugar – que no deriven en respuestas autocomplacientes o indiscriminadamente condenatorias – que hace muy poco se están abordando en la historiografía. Estos silencios y omisiones, desde luego, no son resueltos en la escuela, entre otras cosas, porque la historia, como disciplina escolar, está más habituada a los pasados gloriosos y lejanos que a los cercanos, abiertos y vergonzantes.

Finalmente, y en torno a los recursos en las aulas (de los que indagué especialmente el uso del cine y la circulación del informe de la CONADEP), los profesores manejan esos textos como referencias, testimonios y fuentes atravesados por los desafíos éticos, estéticos y pedagógicos que supone la naturaleza traumática del pasado reciente. Algunos profesores mencionan la incomodidad que les provoca trabajar con testimonios de detenidos – desaparecidos, las

dudas que se les plantean frente a películas que reproducen escenas de torturas, etc. Qué hacer frente al dolor de los demás, retomando la expresión de Susan Sontag (2003), provoca diversas posiciones entre los docentes: evitarlo, atenuarlo o colocarlo en su mayor crudeza para sensibilizar a los más jóvenes.

BALANCE: ENTRE ESTRATEGIAS Y TÁCTICAS

El examen de los contenidos de los diseños curriculares y de las normativas de efemérides muestra que la llegada de la historia argentina reciente a la escuela no dependió tanto de los avances de la disciplina de referencia sino sobre todo de los aportes de otras ciencias sociales y prácticas culturales además de la vigencia y fuerza de las luchas por la memoria. Asimismo, el análisis de los saberes y prácticas docentes pone de manifiesto diversas estrategias y tácticas que despliegan los profesores en las instituciones y las aulas poniendo de relieve lo que tiene el oficio docente de histórico, ecléctico, situado, complejo, ambiguo, plural y afectivo.

Los saberes y prácticas escolares y docentes muestran lecturas y traducciones cruzadas por tensiones, diversas e imbricadas, que pueden relacionarse con: a) el carácter reciente y las dudas sobre su historicidad – al que se responde con la persistencia de criterios cronológicos en la selección y secuenciación de contenidos para eludirlo –; b) la condición abierta e inconclusa además del carácter controversial y polémico – que se resuelve a través de la táctica de optar por temas paradigmáticos (desaparecidos, deuda externa, guerra de Malvinas) o por binomios excluyentes (como dictadura / democracia) que sortean con mejor éxito las tensiones –; c) la naturaleza traumática que genera incomodidad y va a contramano de las tradiciones de la historia como disciplina escolar habituada a una memoria gloriosa; d) las cuestiones éticas y políticas ineludibles que presenta el tratamiento de la historia reciente – que coloca en escena a padres reclamando objetividad, directivos demandando imparcialidad,

y docentes que asumen que no deben “manipular” a sus alumnos y mantenerse “neutrales”; y e) el privilegio de la memoria sobre la historia – en sintonía con la “forma escolar”, con el tratamiento que tuvo la última dictadura en la agenda pública y las políticas de memoria, y con las propias tradiciones de la enseñanza de la historia (una disciplina poco habituada a la actualidad y las contradicciones). No obstante, aun con todas estas tensiones, con mayor o menor grado de intensidad o fragilidad, la escuela es entendida mayoritariamente como un espacio para la transmisión de la historia reciente y la construcción de la memoria.

Pero además de tensiones que se registran, la historia reciente en las escuelas habilita caminos y aproximaciones inéditas en la historia de la enseñanza de la historia. Alumnos que demandan saber, preguntan, investigan, traen lecturas. Profesores que habilitan búsquedas y producciones por parte de los jóvenes. Estudiantes que se comprometen y organizan jornadas en las que reclaman la participación del resto de la comunidad educativa. Docentes que imaginan acercamientos desde el arte. Directivos que se comprometen con la transmisión de la historia reciente y abren el juego a toda la comunidad estableciendo espacios y recursos para el trabajo colectivo. Profesores que, aun bajo los reclamos de neutralidad y el cuestionamiento de su tarea por parte de algunos padres, asumen y defienden su compromiso con la transmisión de ciertos valores.

Como conclusión, entre las estrategias dictadas por la “cultura política o normativa”³⁰ y la “cultura pedagógica” y también entre las memorias personales y colectivas, la investigación reconstruyó cómo los profesores leen y traducen la enseñanza y conmemoración de la historia Argentina reciente e interpretó esa “cultura docente” como un **despliegue de estrategias y tácticas contingentes, oportunas y situadas.**

³⁰ Retomo las nociones de cultura normativa, pedagógica y docente de Escolano (1999).

REFERENCIAS

ARGENTINA, MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION *Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica (Ciencias Sociales Tercer ciclo)*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 1995.

ARGENTINA, MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. *Ley Federal de Educación 24195*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 1993.

ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACION. Ministerio de Educación. *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 2006.

ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TÉCNICA. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Buenos Aires: Publicaciones del Ministerio, 2004.

ARGENTINA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Contenidos Básicos Comunes para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica*. La Plata: Publicaciones DGCE, 1996.

ARGENTINA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Historia*, 2011.

ARGENTINA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION. *Historia, 6to. Año. Escuela Secundaria Orientada*, 2012.

Aróstegui, J. *La historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente*. Madrid: Alianza, 2004.

Bohoslavsky, E. et al. (comps.) *Problemas de Historia Reciente del Cono Sur*. Buenos Aires: Prometeo UNGS (dos tomos), 2010.

Calveiro, P. *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue, 1998.

Calveiro, P. *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años '70*. Buenos Aires: Norma, 2005.

Cavarozzi M. *Autoritarismo y Democracia. 1955-1983*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1987.

Cerruti, G. La historia de la memoria. Entre la fetichización y el duelo. *Revista Puentes*, 1(3), 14-25, 2001.

Chartier, R. *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa, 2007.

Chervel, A. Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, 295, 59-111, 1991.

Chevallard, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1997.

Crenzel, E. Dos prólogos para un mismo informe. El Nunca Más y la memoria de las desapariciones. *Prohistoria*, 11, 49-60, 2007.

Crenzel, E. *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

De Amézola, G. Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entre pasados, Revista de Historia* 17, 137-162, 1999.

De Amézola, G. La historia que no parece historia: la enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente en Argentina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 7-30, 2003.

De Certeau, M. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Tomo I. México: Universidad Iberoamericana, 2007.

Duhalde, L. *El Estado Terrorista Argentino. Quince años después, una mirada crítica*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

Escolano, A. Los profesores en la historia. En Magalhaes, J; Escolano, A. (ed.) *Os profesores na historia*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, p. 15-27.

Finocchio, S. Entradas educativas en los lugares de la memoria. En Franco, M. y Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 253-277.

Finocchio, S.; Lanza, H. ¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio. En Lanza, H.; Finocchio, S. *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III*. Buenos Aires: FLACSO/ CIID – Miño y Dávila Editores, 1993, p. 101-181.

Fish, S. “¿Hay un texto en esta clase?”. En Palti, E (comp.) *Giro lingüístico e historia intelectual*. Buenos Aires: UNQUI, 1998.

Franco, M. *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”*, 1973-1976. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2012.

Franco, M; Levín, F. El pasado reciente en clave historiográfica. En Franco, M. & Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 31-65.

González, M. P. *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. 2008.

Goodson, I. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37, 1991.

Goodson, I. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

Hassoun, J. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996.

Huysen, A. *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

Jelin, E. *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2002.

Jelin, E.; Lorenz, F. Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En E Jelin y F Lorenz, (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2004, p. 1-10.

Julia, D. A cultura escolar como objeto histórico. En *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43. 2001.

Levín, F. Representaciones sobre la violencia a través del humor gráfico en la Argentina de la década de 1970. El caso del diario Clarín. En Bohoslavsky, E. et al. (comps.) *Problemas de Historia Reciente del Cono Sur. Tomo II Buenos Aires: Prometeo UNGS (dos tomos), 2010, p. 201-222*.

Lorenz, F. “Tomála vos, dámela a mi”. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas. En Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI de España Editores. 2004.

Lorenz, F. “Recuerden argentinos”: por una revisión de la vulgata procesista. En *Entre pasados, Revista de Historia* 28, 65-82, 2005.

Lvovich, D.; Bisquert, J. *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: UNGS – Biblioteca Nacional. 2008.

Lvovich, D. Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina. En Franco, M. & Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para*

un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 97-124.

Quiroga, H. La reconstrucción de la democracia en Argentina. En: Suriano, Juan (Dir.) *Dictadura y democracia (1976-2001)* (págs. 87-153). Buenos Aires: Sudamericana, 2005.

Raggio, S. () Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado. *Revista Puentes*, 7, 41-46, 2002.

Raggio, S. () La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clio y asociados, la historia enseñada*, 8, 123-133, 2004.

Sontag, S. *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara, 2003.

Tyack, D.; Cuban, L. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Vezzetti, H. *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

Vezzetti, H. *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

Viñao, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002.

Winn, P. Hacia un balance: ¿es la historia reciente un campo de estudio establecido? En Bohoslavsky, E. *et al.* (comps.) *Problemas de Historia Reciente del Cono Sur. Tomo II* (pp. 323-335) Buenos Aires: Prometeo UNGS (dos tomos), 2010.

ESTRATÉGIAS E TÁTICAS NA TRANSMISSÃO DO PASSADO RECENTE NA ARGENTINA: ENTRE NARRATIVAS, NORMATIVAS E PRÁTICA

Estrategias y tácticas en la transmisión del pasado reciente en Argentina: entre narrativas, normativas y prácticas

Resumo

A intenção deste trabalho é abordar a transmissão do passado recente argentino na escola através da revisão das narrativas da memória e da história sobre a última ditadura; a análise de normas e legislação educacional (tanto para o ensino como para a comemoração); e a interpretação das práticas dos professores.

Seu objetivo é duplo. Primeiramente, destacar as ligações entre o conteúdo da escola e narrativas da Memória e da História. Por outro lado, mostrar que a transmissão do passado recente em escolas depende da leitura e da tradução que os professores fazem das narrativas e regulamentos. Assim, o artigo mostra um conjunto de estratégias e táticas onde tornam-se visíveis as influências do espaço biográfico, contextual e temporal.

Palavras-chave: Professores. Práticas sociais. Ensino de História. História argentina recente. Memória.

Data de recebimento: outubro 2013

Data de aceite: março 2014

ABRE-SE O CÉU ENTRE ESTRELAS E CANTORIAS ENTRETECIDAS NUM MUSEU E SEUS TRABALHOS DE MEMÓRIA

*Jezulino Lúcio Mendes Braga¹
Júnia Sales Pereira²*

Resumo

A proposta desse texto é analisar as relações estabelecidas entre o Museu do Ouro e a comunidade do Pompéu, Sabará-MG. Baseamos nos materiais desenvolvidos no programa Pontos de Memória, entre o ano de 2011 e 2012, naquela localidade, nascida a partir da economia aurífera. Iniciamos o debate sobre o acervo do Museu do Ouro e a forma como se relaciona com a narrativa histórica de Minas Gerais, dando materialidade a características próprias da chamada mineiridade. Discutimos como o Museu é essencialmente narrativo e como as narrativas do projeto se entrelaçam com as propostas do Museu.

Palavras-chave: museu, exposição, narrativa, mineiridade, comunidade.

¹ Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

² Doutora em História pela UFMG. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

No povoado de Pompéu, em Sabará, reza a lenda, que as estrelas foram criadas pelas mulheres, numa época em que o céu e a terra ficavam pertinho um do outro. À medida que elas pilavam o arroz, abriam furos no azul, que se transformaram em estrelas quando o céu, enfim, se distanciou.

I INTRODUÇÃO

Analisamos nesse trabalho as possíveis aproximações entre museus e comunidades. Consideramos que essas aproximações afirmam uma das faces da função social e pública dos museus, cultivando renovada sensibilidade no trato com a memória, com expansões territoriais e simbólicas. Verificamos o confronto de narrativas de memória produzidas sob diferentes perspectivas, incitando os acervos museais à escuta de vozes e sonoridades, que vazam janelas e portas de seu inventário, fazendo ecoar pequenos ruídos que a lembrança e a dinâmica social são capazes de criar. Essas aproximações alteram a persona dos museus, antes vistos como depositários de velharias, passam à interrogação permanente de seu trabalho com a história e a memória, tornando visíveis lacunas, escolhas e narrativas, incompletas e falíveis. Esse diálogo e confronto, em via de mão dupla, realiza-se por meio da ação e da capacidade de memória das diferentes gerações vivas, que emprestam sua sabedoria à dinamização social e museal.

Tomamos, como estudo de caso, os projetos desenvolvidos pelo Museu do Ouro em Sabará, Minas Gerais, com o Bairro do Pompéu, por meio do Programa Pontos de Memória, do Instituto Brasileiro de Museus. O projeto é desenvolvido em parceria com o Museu e a comunidade

³ Projeto Ponto de Memória do Pompeu coordenado por Aline Cântia Correa Miguel em parceria com o Museu do Ouro, representado pela técnica em assuntos educacionais Isabella Menezes.

do Pompéu e tem como objetivo a abordagem de narrativas de memória dos moradores da localidade.³

O Museu do Ouro tornou-se uma instituição cultural importante para realização de projetos de recuperação e reformas urbanas do século XXI, bem como para produção, mediação e reprodução cultural. O Museu do Ouro pode ser considerado interferente na vida dos habitantes de Sabará, porque potencializa a discussão sobre a organização do espaço urbano e sobre a relação com a história e a memória.⁴

Nesse artigo, analisamos a forma como foi constituído o ponto de memória no bairro do Pompéu, município de Sabará, Minas Gerais em parceria com o Museu do Ouro e os processos que resultaram nos produtos finais do projeto: o livro *Memórias do Pompéu* e o CD, contendo histórias e memórias reunidas, também, por meio da música. Integram nossa análise os dados constantes do relatório final do projeto e informações e análises advindas de entrevista com uma das responsáveis pelo projeto, no Museu do Ouro⁵.

II O POMPÉU E O MUSEU DO OURO: MUITAS MINAS

O Pompéu é um bairro do distrito de Mestre Caetano, zona rural do município de Sabará. Sua origem urbana remonta ao início do século XVIII a partir da exploração aurífera no leito dos rios e também nas galerias e minas. Ali vive, hoje, um número estimado de 150 famílias que têm como base a agricultura familiar. O traçado do bairro lembra outros arraiais mineiros, que se formavam paralelos à exploração de metais e pedras preciosas.

Na roda de causos *Cheia de lembranças do tempo antigo, do Programa Ponto de Memórias do Pompéu* foi

⁴ O museu do Ouro foi implantado na década de 40 (o decreto de criação é de 1945 e a inauguração foi no dia 16/05/1946), por meio da política oficial do recém criado SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) que tinha como um dos principais objetivos dar materialidade à *civilização* mineira, compreendendo-a como uma sociedade *sui generis* na formação do Brasil.

⁵ Entrevista oral concedida, em 2013, a Jezulino Lúcio Mendes Braga. Formato Digital. 60 minutos.

narrada a origem do nome da comunidade. Segundo os narradores, a origem do Pompéu remonta ao confronto entre “fazendeiros” e índios Cuiabá. Esses últimos, tendo sido mais fortes na contenda, teriam expulsado os fazendeiros da região. Aqueles fazendeiros, ao correrem capoeira adentro, teriam gritado, segundo relatam: “*fiquem com o chapéu!!*” Frase que na boca do povo teria virado “*fiquem no Pompéu. Ah! Era assim que contava Vovó Gorda*”. (Trecho do CD, Memórias do Pompéu, faixa 1).

Esse trecho narrativo é revelador dos prováveis conflitos originários da ocupação territorial mineira (e brasileira), em que indígenas estiveram (e ainda estão) às voltas com ameaças a seus territórios de pertencimento. Em consulta à enciclopédia virtual Wikipédia localizamos a seguinte narrativa que é, também, popularmente reproduzida: “O Arraial de Pompéu foi fundado nos primeiros anos do século XVIII pelo sertanista José Pompéu, um dos primeiros descobridores do ouro. Segundo historiadores, Pompéu teria sido morto na Guerra dos Emboabas: um conflito ocorrido naquela região entre paulistas, baianos e renóis em 1708”. (Pompéu, Sabará, Wikipédia, acesso em 03 de abril de 2013). Em que pese sobre essa enciclopédia virtual toda a pecha de inconsistência, podemos, contudo, neste caso, encontrar uma dentre outras concepções sobre a origem do povoado. Nesse caso, especificamente, a origem do arraial remonta ao sertanismo de mineração, com reprodução do marco fundador aurífero na centralidade narrativa.

Esses movimentos narrativos em diálogo são reveladores da pulsação histórica que enrodilha a história das Minas, vinculando-a ora à extração aurífera, ora a memórias de pessoas e grupos que se encontraram, lutaram e viveram no passado. Nesse caso, a história indígena, silenciada na história do Brasil, aparece sob a forma de narrativa de memória, como substrato subterrâneo que configurou o Brasil e os brasileiros como povo e nação, embora não tenha sido ainda fortemente compreendida, investigada ou estudada.

Trata-se, nesse caso, de narrativas sobrepostas, entrelaçadas. Há camadas de história nas Minas Gerais aurí-

fera sobrepostas a outras tantas Minas Gerais Indígenas Afrodescendentes, que, também partícipes da história do Ouro e de outras histórias progressas e longevas, também vinculadas ao tempo presente, sabemos, não se restringem ou se encerram nisso. Minas são muitas, como nos ensinou Rosa.

O município de Sabará possui contornos urbanos peculiares, resultantes sobretudo em seu traçado tradicionalmente histórico, de determinações administrativas coloniais. A coroa metropolitana criou, em 1720, a Capitania de Minas Gerais dividindo o território em quatro grandes comarcas: Comarca de Vila Rica, Comarca do Serro Frio, Comarca do Rio das Mortes e Comarca do Rio das Velhas. Cada uma dessas regiões administrativas possuía uma vila sede e, em seu traçado urbano, uma Casa de Câmara e Cadeia representando a fixação do poder da coroa na exploração aurífera. Sabará não foge a essa regra, o que acabou gerando um núcleo considerado histórico enrodilhado a outros tantos núcleos não exatamente coloniais (sob julgo administrativo metropolitano), mas tão históricos quanto, como no caso do Pompéu. Dessa maneira convivem as Minas Gerais oficialmente coloniais auríferas com aquelas outras e várias Minas: agricultora, dedicada ao pastoreio e à produção e circulação de víveres, e à oferta de serviços.

Viajantes naturalistas do século XIX deixaram verdadeiras descrições etnográficas sobre a vida rural e urbana das alterosas. Além de descreverem a paisagem, flora e fauna fizeram observações sobre os hábitos alimentares, vida familiar, comportamentos coletivos e práticas econômicas da sociedade que tinha se formado na região mineradora. A partir desses relatos, a forte presença da extração do ouro, na região montanhosa, com a constituição de uma sociedade que se aproximava da cultura metropolitana ao mesmo tempo em que inseria traços da cultura africana e indígena, deu suporte à construção da tese sobre a mineiridade, ainda que com muitas contradições.⁶

⁶ Antonil em *Cultura e Opulência nas Minas Gerais*, também dedicou parte do trabalho enfatizando as qualidades específicas da sociedade mineira. Destacam-se ainda os relatos de Jonh Mawe, Richard Burton, Gardner e Saint-Hilaire.

A arquitetura colonial, a produção iconográfica e literária, hábitos alimentares, festas populares ofereceram elementos para constituição de um ideal da mineiridade, que, evidentemente, é permeável à força das temporalidades. Foram feitas interpretações significativas como a de Roger Bastide, Viana Moog, João Camilo de Oliveira Torres, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, entre outros autores. Todos têm, em comum, a construção de um tipo mineiro caracterizado pela vida em uma região montanhosa com traços marcantes de uma cultura rural e, ao mesmo tempo, urbana (DIAS, 1985), com centralidade na participação política das Minas num cenário mais abrangente e forte supressão de memórias e histórias indígenas e afrodescendentes, como se pode supor.

No que se refere à vida política, em 1946, na Faculdade de Direito de Belo Horizonte, o intelectual e deputado Gilberto Freyre enfatizou características peculiares aos mineiros, em especial seu constante *amor à democracia e à liberdade*. Destacou a importância do Estado no cenário pós-guerra e reafirmou os valores culturais mineiros expressos na arte, religião e arquitetura. Mais tarde, Otávio Dulci retomou o tema em *As elites mineiras e a conciliação: a mineiridade como ideologia*, artigo no qual apontou que os mecanismos ideológicos de manutenção de poder das elites mineiras compõem a chamada mineiridade. O autor destaca que a conciliação é um ponto marcante, no que chama de “auto imagem” das elites e a forma como as mesmas se posicionam no cenário nacional. Para o autor, as elites mineiras mostram-se conscientes de sua especificidade e, em função disso, situam-se no cenário político. A mineiridade tornou-se, sob essa perspectiva, o código cultural que aproxima historicamente os membros das elites na condução da política regional, estadual e nacional (DULCI, 1984, 13).

Nos planos da memória, o suposto da mineiridade tributa aos registros exemplares da história de Minas, confundida com a história da mineração, atributos de relíquias nacionais, fazendo confundidas e sobrepostas uma história

das elites mineiras, marcada pela opulência, à história do passado colonial do Brasil.

Em relatos de viajantes, interpretações historiográficas, poemas, na vida política e nas políticas de patrimônio e museus estão expressos alguns traços do que seria a busca pela especificidade cultural das Minas Gerais, ou seja, a mineiridade, em variados matizes. Esse discurso foi incorporado à política de patrimônio do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), por meio do qual os intelectuais tomaram as Minas Gerais como símbolo da nacionalidade brasileira, situando a centralidade de sua história no marco aurífero e administrativo, subsumidas, portanto, as outras Minas de outras tantas histórias e memórias do Brasil.

O processo de tombamento de edificações, sítios, monumentos e complexos arquitetônicos das cidades mineiras, ao longo da década de 30, acabou por veicular uma imagem socialmente incorporada de patrimônio histórico e cultural, com o predomínio da preservação de edificações, acervos e objetos marcadamente de estilo barroco. Essa visão desconsiderou, via de regra, os processos sociais envolvidos nas experiências sociais, deixando de lado outros vestígios culturais nas reapropriações sociais e espaciais dos sujeitos constituintes do contexto arquitetônico e dos acervos de interesse histórico dos municípios mineiros. A arquitetura assumiu, contudo, a face canônica do patrimônio mineiro, compreendido como patrimônio do Brasil, confundindo-se Minas ao Barroco e Patrimônio Brasileiro ao Barroco Mineiro. Essa amálgama ainda faz reverberar, nos processos de fruição cultural do patrimônio e nas experiências históricas, por meio das quais os diferentes sujeitos partilham, sentem e vivem o mundo histórico nas Minas Gerais. O Museu do Ouro é um dos territórios dessa enunciação.

Nesse processo de identificação e registro do Patrimônio Histórico, edificações do município de Sabará foram inventariados e tombados, como o caso da atual sede do Museu do Ouro – Casa da Intendência. A casa é construção em adobe e pau a pique, situa-se no Morro da Intendência e foi

residência dos intendentes e postos de cobrança de impostos coloniais devidos à extração aurífera. O pavimento térreo era ocupado pelos serviços de pesagem, quintagem, fundição e cunhagem do ouro, e o segundo pavimento ocupado pelo Intendente e a família.



Foto 01 – fonte: Site www.descubraminas.com.br

No século XIX, a edificação serviu como residência particular e escola. Em 1937, a Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira (instalada na cidade na década de 20) comprou a casa, possivelmente para demolição. O presidente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o senhor Rodrigo de Melo Franco de Andrade empenhou-se em preservar aquele monumento da arquitetura, “*preciosa relíquia da história colonial mineira*” (apud JULIÃO, 2008). A Cia Belgo-Mineira acabou doando o prédio à união e o SPHAN iniciou as pesquisas para formação do acervo e abertura do Museu.

Letícia Julião (2008) analisou os documentos referentes ao acervo, na época da fundação do Museu do Ouro que foram identificados em três grandes conjuntos de objetos:

- a) A parte dedicada à reconstituição, por meio de maquetes, dos processos de mineração usados no século XVIII, complementado com autêntico engenho de triturar

minério de ouro, que foi reconstruído no pátio posterior do Museu.

b) A coleção de barras de ouro da época, a maioria das quais fundidas e cunhadas na própria casa da Intendência de Sabará, juntamente com a coleção de jóias e ourivesaria do século XVIII, expostas num cofre antigo, protegido por grossas lâminas de cristal.

c) Sala de Arte Popular, com imagens e objetos recolhidos nas principais regiões auríferas do Estado. (JULIÃO, 2008, p. 219).

Na criação do Museu do Ouro, o objetivo de maior destaque, de acordo com a mesma autora, foi o de dar materialidade à civilização mineira como uma sociedade *sui generis* na formação do Brasil, com ênfase numa dada narrativa histórica da extração aurífera como ícone da urbanização e no surgimento de uma cultura intelectual com uma produção profícua e genuína, interessada e co-partícipe da história brasileira. De acordo com Julião (2008), entre os intelectuais ligados ao SPHAN vigorava, à época, a convicção de que o século XVIII dera origem a uma civilização nas Minas, na qual a arte e a história haviam alcançado a dimensão do universal (JULIÃO, 2008, p. 164). Por meio da universalidade das Minas chega-se, portanto, à assunção do barroco a ícone do patrimônio brasileiro e das Minas Gerais como lócus da autenticidade civilizacional, na formação histórica do Brasil como nação. O Museu do Ouro seria, sob essa ótica, um dos territórios enunciativos desse ideal civilizacional e fundador, perpetuando, por meio de objetos exemplares, a genuína expressão da formação do Brasil, por meio da encenação do fausto minerador.

No caso do Museu do Ouro, os objetos reportam ao passado minerador praticado em Sabará, e, por suposto, a um fausto econômico e cultural do Brasil do século XVIII. Os objetos vinculam-se a uma visão saudosista das Minas Gerais, que entrou em ruína com a escassez do ouro. No acervo do museu podemos encontrar objetos como a prensa para cunhar barras de ouro, a bateia de madeira e outros mais ligados ao uso doméstico como a arca de dote, a cama

de dossel, e a bacia de barbear (Blog do Museu do Ouro, <<http://museudoouro.wordpress.com/>>).

O Museu do Ouro propõe uma narrativa, centrada em vestígios da sociedade mineradora com algumas soluções museográficas, que lembram reproduções de ambientes sociais do século XVIII. A apresentação visual, que informa o projeto museológico, atua a partir da noção do passado como tela fixa, sendo que a tônica geral das exposições revela a busca de uma síntese cognitiva sobre a sociedade mineradora que permanece como traço marcante da história colonial e da concepção museal expressa.

Para Ramos e Magalhães (2008) as reproduções de ambientes recuperam teorias de historiadores do século XIX na tentativa de volta ao passado tal como aconteceu, pressupondo que (...) *o passado é dado, ou melhor, um dado espetacular aberto para aceitação de estereótipos, esvaziando a proposta de colocar a história como lugar de juízo crítico, de problematização a partir do presente* (RAMOS & MAGALHÃES, 2008, p. 60).

O passado é compreendido sob o suposto do congelamento, dado a sentir na relação com os objetos expostos, apresentados como relíquias do acontecido. Não se trata de afastar uma cenografia com soluções lúdicas para aprendizagem da história, mesmo porque há encantamento na visualização da história, que deve ser considerado na montagem das exposições. Por outro lado, há o risco de redução da fundamentação do conhecimento histórico, desprezando a reflexão sobre a complexidade do tempo no qual vivemos e do passado, como dinâmica sob interpretação.

O privilégio dos objetos da mineração sobre os objetos sociais e culturais, gerados por aquela sociedade, pode ser também motivo de análise. Se, por um lado, uma sociedade aurífera poderá gerar, inequivocamente, objetos dos processos de extração e de controle administrativo, por outro, o fato de terem sido apenas esses objetos recolhidos à posteridade pode ser, também, revelador dos pressupostos e das artimanhas da recolha. Afinal, recupera-se do passado

vestígios significativos de uma dada visão desse mesmo passado histórico, interessada com razões do período de seleção desses mesmos objetos à posteridade. Afinal, interrogamo-nos sobre que representações do passado passaram a interessar às elites mineiras e brasileiras, nos anos 30, que deram origem a uma versão da história em que o ícone aurífero tornou-se fato fundador.

De outra monta, interessa-nos compreender que, no tempo presente, os sujeitos de memória fazem submergir elementos subterrâneos dessa história, por meio de narrativas orais e musicalidades que, entre cantorias e violas, convocam o passado das Minas à fractalização de sua narrativa canônica. Trata-se, assim, de explorar de forma educativa essas relações sinuosas, entre um dado tempo presente, implicado com a história e os trabalhos com a memória, que forçam à elaboração de recomposições narrativas, abrindo o Museu e a comunidade a outras escutas, outras visadas. Quantas Minas Gerais podem submergir desse renovado exercício?

Embora aprisionado por meio do discurso museológico e dos recursos museográficos e por uma lógica narrativa, que canonizou o registro da mineração e o barroco, como ícones da mineiridade e da fundação do Brasil, o Museu do Ouro, por meio de projetos que envolvem a museologia e a educação, está empenhando em incorporar processos socioculturais, como ocorre por meio do projeto Pontos de Memória do Pompéu e de outros como o apoio à Festa do Rosário de Sabará e a oficina de técnicas de tapeçaria. Essas oficinas foram realizadas na programação da *6ª Primavera dos Museus, em novembro de 2012*. Após as oficinas os tapetes foram expostos no espaço “Quarto da Donzela”.



Foto 02 – Fonte: acervo projeto FRED. <http://projetoFred.org.br/>

O chão do quarto foi forrado com peças artesanais que coloriram o acervo museal, resignificando a oposição antigo/moderno e passado/presente. Foi possível dialogar com a narrativa proposta no museu com a intervenção artística no cenário do quarto, visualizando-se o enlaçamento de temporalidades, texturas e significações.

Esse projeto possibilitou a exploração de novos usos para a exposição museológica, convidando-nos à fruição estética e política, com estímulo lúdico e o afetivo. Os tapetes convocaram outros sentidos históricos ao chão museal, introduzindo o devaneio, a curiosidade, as cores. O projeto suscitou a enunciação de outra territorialidade marcada pela tensão entre o novo e o antigo, e, porque não dizer, também entre o feminino e o masculino.

Essas ações permeabilizam o museu e, portanto, também a rigidez temporal subentendida nos objetos do passado; permitem também que o museu repense suas funções em parceria com a comunidade em que está inserido.

Ao forrar o chão com peças contemporâneas, o Museu do Ouro provocou a desinstalação de objetos do passado, recolocando-os sob florido e renovado território. Essa nova territorialidade é um convite à compreensão dos

enlaçamentos temporais próprios da dinâmica da memória, uma vez que:

Porosidades de fronteiras espaço-temporais, justaposições, interpenetrações e imbricações de percepção das durações, multiplicidade de sensações, infinidade de apreensões e interpretações são noções que devem ser mantidas em horizonte quando refletimos sobre este tema. Podemos conceber, a princípio, uma rede que se move para todos os lados, criando linearidades fractais que, em conjunto, promovem a percepção de uma intrincada junção que emerge em contextos específicos, permitindo a elaboração de um sentido processual complexo. (PEREIRA & CARVALHO, 2010, 386).

O mesmo se diz da história de mulheres que pilam arroz. A narrativa fundadora do Pompéu informa o surgimento das estrelas sob gesto feminino, fazendo povoados os céus das Minas de um azul que adentra o Museu do Ouro. Dourado e azul, dessa forma, entretecem o contexto educativo capaz de transformar as Minas do Ouro em Minas *Geraes*.

Acreditamos que o Museu do Ouro potencializou outras narrativas a partir de seu acervo e não se limitou à tarefa de cumprir-se como simples depositário de informações de um passado estático, ou meramente implicado com a reprodução de um discurso co-partícipe da nação. Os projetos futuros da equipe do museu⁷ revelam sinais de que essas relações vão se tornar ainda mais estreitas, na utilização da exposição museológica como possibilidade para criação de outros processos museais, menos rígidos e baseados na experiência e na recriação do território, dos modos de exposição e dos modos de percepção.

⁷ Esse ano de 2013 na Semana dos Museus, o serviço educativo em parceria com 3 escolas e uma ONG, organizará o Sarau sobre a obra literária *O Romanceiro da Inconfidência* de Cecília Meireles. Serão feitas intervenções no acervo a partir dos poemas de Meireles. Como etapa preparatória, os poemas serão debatidos nas escolas parceiras. Essa é mais uma ação que se realizará de forma a fazer dialogar a literatura, o museu e a educação.

III MUSEU E NARRATIVA

Os museus estão em processo constante de transformação pressionados pelas mudanças na política, na economia e na sociedade. Para Chagas (2003), alguns realizam mudanças internas, outros retocam a maquiagem e há, ainda, os que se movimentam sem sair do lugar, ainda que se agitem como loucos. No cenário atual não existe um modelo a seguir uma vez que as tendências museológicas, educativas e as soluções cenográficas são infinitas, com o objetivo de atrair o público e justificar investimentos públicos e privados.

Nos modelos existentes, é comum a cultuação do acervo na valorização dos objetos, compreendendo a cultura engessada nas coisas e não nas relações com os viventes. Afastam-se do presente, apegando-se ao passado e deixam de apresentar perspectivas para o futuro. São caixas-monumento deixando de se inserir na dinâmica da sociedade e cumprir o seu papel dialético, que de forma simultânea, ultrapasse o sentido histórico original e abra a possibilidade de construir novos sentidos o mais próximo possível da vida e não da morte (CHOAY 2006, p. 113).

O museu, como instituição e projeto educativo, está sempre em processo e depende das relações que o visitante mantém, com as exposições e constroem suas narrativas a partir das lembranças e imaginações, fenômenos próprios da condição humana.

O Museu é ambiente exemplarmente narrativo. O fato de instaurar-se como museu, numa dada sociedade, já é revelador de sua disposição narrativa. A coleção de objetos é, originariamente, organizada sob ótica narrativa, implicada quase sempre na recuperação ou conservação de uma história a ser contada. Esse registro narrador é marcante na origem das instituições museais, que assumem perfis mais ou menos comprometidos com histórias oficiais.

No caso do Museu do Ouro podemos sentir os diálogos temporais, por meio de narrativas sugeridas pela organização das exposições e pela seleção de objetos,

símbolos do passado colonial. Nessa medida, a coleção de origem é marcante para sugestão de determinadas narrativas do passado histórico mineiro e brasileiro. Conquanto possamos admitir que o processo museológico seja, em grande medida, influenciado pela concepção expositiva e pela seleção do acervo-base das exposições, podemos também supor que, como instituição social e educativa, o museu também expande-se ao mundo histórico, pleno de renovações e devires.

Haverá sempre outras narrativas presentes nos espaços vazios, nos focos de luz, nas legendas, nas falas e nos silêncios dos educadores de museus, professores, estudantes e na partilha entre outros visitantes, que convivem com a proposta cenográfica, concebida por curadores e museógrafos. Haverá tantas outras subterrâneas, mas reveladas por meio das correrias de fazendeiros no Pompéu que histórias ouvidas, à beira de fogão à lenha, podem fazer pulsar.

Os museus recebem visitantes que dialogam com as exposições. Os visitantes são sujeitos andarilhos que percorrem um determinado trajeto na relação com objetos, cenários e outros sujeitos no museu. O museu pode convidar a percorrer esse trajeto, disponibilizando-se aos visitantes transformados em andarilhos (Pereira (2007), que trilham o museu em sua busca por conhecimento ou outras mediações. Nesse trajeto, produzem outras narrativas, reinventam, recontam, incluem narrativas fantásticas, a partir de suas memórias. Haverá espaço para imaginações na experiência sensível com enunciação de novas imagens, sínteses, narrativas poéticas, recriações, imaginações.

No caso do Museu do Ouro, em Sabará, a narrativa tenta recriar universos inspirados na realidade, com salas ambientadas no século XVIII, sendo que os objetos são elementos partícipes do contexto no qual o que importa é a associação. Os vestígios são colocados em relação ao ambiente, ou seja, a casa setecentista, que é a sede do Museu do Ouro e que foi a casa da Intendência. Nesse espaço haverá sempre disputas pela memória, pois cada objeto

exposto poderá ser visto, também, como sobrevivente de uma sociedade marcadamente desigual, reguladora e sob julgo metropolitano.

Sob compreensão das injunções do passado, o Museu poderá ser objeto de inquirição no tempo presente, sob pena de submeter-se ao congelamento social e cultural. Não custa lembrar que “o mundo histórico está sempre presente e o indivíduo não o considera apenas de fora, mas está entretido nele. (DILTHEY, 2010, p. 284).

Ao admitirmos que o museu é copartícipe da relação entre indivíduos e mundo histórico, estaremos admitindo a multireferencialidade dos objetos, inclusive daqueles eleitos como relíquias, com recomposição narrativa permanente.

IV MUSEU E COMUNIDADE: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

De acordo com o serviço educativo do Museu do Ouro, o público mais assíduo é composto por professores e estudantes da grande Belo Horizonte. Os escolares advindos de outras cidades, na maior parte das vezes, não visitam exclusivamente o museu, o que revela a peculiaridade do Museu do Ouro, cravado em circuito patrimonial, com repercussões em seu plano narrativo. Desse modo, as escolas optam por realizar trabalho de campo, no município, pela sua excepcionalidade arquitetônica abordando os símbolos da sociedade colonial como as igrejas, praças e casarões, sendo que o Museu do Ouro está, quase sempre, inserido nessa rota de visitas.⁸

Articulado a visitas ao município de Sabará e sob circuito colonial patrimonializado, ao Museu do Ouro chegam demandas também mais típicas que essa lógica de abordagem implica: que seja representante legítimo do passado minerador, que encene a sociedade colonial, que

⁸ Segundo a responsável pelo serviço educativo, o Museu passou por várias mudanças após a criação do IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus), inclusive a criação da vaga de técnico em assuntos educacionais. O serviço educativo começou a ser reorganizar em 2010, o que também possibilitou maior integração entre o Museu e a comunidade.

possibilite a revivenda das relações entre a administração metropolitana e os administradores na colônia, que materialize o fausto colonial, etc.

Consideramos que há, ainda, desafios a enfrentar para amadurecimento do projeto educativo do Museu, que fortaleçam a relação museu e escola. Os projetos educativos compartilhados podem favorecer a que de um grande depósito para guarda de objetos-símbolo do nacional, o Museu transforme-se, articulado à escola, em cenário de encantamentos, de proposição de perguntas, de debate de questões de natureza histórica, tematizações, inquições, emancipações e partilhas de uma ética do sensível (RANCIÈRE, 2009, 2010) no tempo presente, fazendo os diálogos constitutivos do pensar e sentir histórico.

Sabará, nessa ótica, poderá ser vivenciada como município do século XXI, às voltas com os emblemas da patrimonialização e, como várias outras da região norte-metropolitana de Belo Horizonte, também sob ameaça imobiliária que corrói e destrói o registro histórico patrimonial. Além disso, a relação museu e escola poderá ganhar novos contornos, pois o Museu do Ouro poderá provocar análises não somente sobre o que ele tem como acervo-primário, mas sobre os trabalhos da memória e da história, no tempo da vida em curso. Nesse caso, trata-se de uma educação compromissada com uma ética dos viventes, aqueles capazes de balançar as certezas narrativas impostas por força das lembranças do que lhes contaram os mais velhos e, em grande medida, os mais fortes, em outros tempos.

Afirma-se o desafio, posto aos museus, de diálogo profícuo com a escola, com vistas ao ensejo de experiências significativas para professores e estudantes, relacionando os tempos de pré-visita, visita e pós-visita e com articulações entre as demandas docentes e os projetos educativos, culturais e sociais do Museu. Interrogamo-nos se o episódio da visita pode ser potencializado com ações articuladas, vislumbrando espaços de troca de experiência entre educadores, no museu e na escola, afirmando a necessidade de adensamento desta relação, com superação do modelo de primeira e única

visita, sem vínculos e sem negociações para idealização do projeto de visitação. No caso específico do Museu do Ouro, não temos dúvidas em dizer que a pré-visita se realiza não apenas na escola mas, em grande medida, no município de Sabará, que realiza-se como macro cenário, contexto e ícone interpretativo para compreensão e problematização do Museu do Ouro.

De acordo com dados recém coletados pelo IBRAM, a alta porcentagem de museus que não realiza atividades com as comunidades pode ser a mesma daqueles que não possuem serviços educativos.⁹ Esse fato é significativo, uma vez que pode obstaculizar as relações entre os docentes com os museus, dificultando sua frequência em outras situações que não seja a de uma visita escolar. Os docentes, como sujeitos sociais e culturais, podem frequentar os museus em outras situações e, a partir disso, ressignificarem suas atividades com os estudantes. Especificamente no município de Sabará, há possibilidades muito enriquecedoras de articulação entre os projetos e ações em curso na vida social e aqueles realizados pelo museu, conforme veremos.

Consideramos que este dado relativo à desvinculação do museu com a sociedade pode ser interferente nas percepções que os professores elaboram, a respeito da função social do museu, o que pode reforçar uma compreensão deste como instituição encastelada, inacessível ou sacralizada, por um lado, ou como instituição sensível, aberta e criativa, por outro. Sendo assim e levando-se em conta os territórios de pertencimento em que se realizam as experiências, avaliamos que os vínculos sociais estabelecidos pelos museus podem interferir, favoravelmente, no desenvolvimento de projetos de parceria destes com os professores e nas impressões que os docentes têm sobre o museu e seu papel na sociedade, com repercussões na prática educativa.

O Museu do Ouro está participando, desde 2011, de um projeto no Bairro do Pompéu, que tem como objetivo

⁹ IBRAM/MINC – *O museu em números*. Disponível em <<http://www.museus.gov.br/publicacoes-e-documentos/museus-em-numeros/>>.

abordar a história do bairro por meio da metodologia da história oral. O projeto faz parte das ações financiadas pelo programa Pontos de Memória do IBRAM que visa apoiar ações de reconhecimento da memória social em uma metodologia participativa e dialógica valorizando:

(...) o protagonismo comunitário e concebendo o museu como instrumento de mudança social e desenvolvimento sustentável. Em estágio pleno de desenvolvimento, são capazes de promover a melhoria da qualidade de vida da população e fortalecer as tradições locais e os laços de pertencimento, além de impulsionar o turismo e a economia local, contribuindo positivamente na redução da pobreza e violência. (Texto do sitio do IBRAM, <<http://www.museus.gov.br/programa-pontos-de-memoria/>>)

O programa se articula aos museus e prioriza ações museais nas comunidades. Os coordenadores do programa entendem que é uma forma de fortalecimento social daqueles que, historicamente, foram expropriados do direito de narrar e expor suas próprias histórias, suas memórias e seus patrimônios nos museus (CHAGAS *et al.*, 2010, p. 261). Para Chagas, os processos museais podem surgir, a partir do acervo de problemas dos indivíduos de determinada comunidade. Nesse caso, *o interesse no patrimônio não se justifica pelo vínculo com o passado seja ele qual for, mas sim pela sua conexão com os problemas fragmentados da atualidade, a vida dos seres humanos em relação com outros seres, coisas, palavras, sentimentos e ideias* (CHAGAS, 2002, p 74).

Em Sabará, o projeto foi lançado no dia 24 de outubro de 2011 e objetiva incentivar e formar contadores de histórias, no bairro do Pompéu. A ação prioriza as memórias subterrâneas que são passadas nas redes familiares e de amizades, que ficam “esquecidas”. Compreendemos que o projeto suscita a análise das memórias subterrâneas, aos moldes do que nos diz Michael Pollak, que postula a pulsação advinda das memórias construídas no silenciamento, do elemento contraditório, na confecção de uma teia de lembranças majoritárias que são oficializadas em suportes

materiais responsáveis pela manutenção de uma dada ordem vigente. Para Pollak, na sociedade contemporânea a fronteira entre o que se diz e o silêncio separam (...) *uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor.* (POLLAK, 1989, p. 6).

No Pompéu, os coordenadores do projeto optaram por uma relação dialógica com a comunidade, com a realização de rodas de memória em que foram usados processos artísticos para incentivar os moradores a narrar histórias. Além da comunidade, órgãos públicos e entidades locais de interesses afins, foram convidados a participar com o objetivo de ampliar a rede de trocas e fortalecer as ações que, espera-se, no futuro terão sustentabilidade, a partir da própria comunidade do Pompéu. Esse projeto revela um movimento crucial, ao Museu do Ouro, para constituição de outro acervo narrativo e educativo, marcadamente local e sob a ótica da partilha comunitária de seus registros de memória no tempo da vida em curso.

Segundo dados do projeto, a cada encontro, os dois coordenadores e também artistas – Aline e Chicó – lançavam uma temática e começavam contando e cantando uma história. A partir daí um conto ia puxando o outro e, naturalmente, surgiam músicas e lembranças. O repertório ia sendo construído e orientado pela equipe responsável. Foram realizados 20 encontros, cada um de 03 horas com a presença de músicos, educadores, cozinheiras, crianças, borracheiros, radialista e contadores de histórias.

Como resultado final foram produzidos um CD com trovas e contos e um Caderno de Memórias com histórias narradas pelos moradores do Pompéu. De acordo com o relatório do projeto, a partir do contato direto com a comunidade novas ações foram sendo programadas em parceria com o Museu do Ouro, uma vez que:

Sabará é uma cidade histórica, por isso, a imagem do museu sempre circula pelo cotidiano e imaginário dos

seus moradores. A realização do projeto em parceria direta com o Museu do Ouro (IBRAM) foi marcante tanto para a construção teórica e prática reflexiva das pesquisas de campo quanto para a percepção e divulgação dos conceitos de memória e narrativa como elementos a favor da cidadania e da dignidade social. (Relatório Final do Projeto).

De acordo com a técnica em assuntos educacionais do Museu do Ouro e uma das integrantes da equipe, o projeto possibilitou outra visão sobre o Museu. A população de Sabará muitas vezes considerava o museu pouco dinâmico voltado apenas para o turista ou para públicos externos. O projeto do Pompéu e outras ações que estão sendo desenvolvidas pela equipe, segundo narra, vêm contribuindo para reverter essa visão do museu como depositário de coisas velhas e mortas, ou como cenário articulado exclusivamente ao circuito de visitação externa, apresentando novas possibilidades de uso daquele espaço.¹⁰

No livro *Memórias do Pompéu*, os moradores José Alves e Isabel Cristina expressam essa visão:

Foi fantástico isso. Sendo esse trabalho uma parceria com o IBRAM, foi melhor ainda, pois quebraram em nossa concepção os muros que separam o povo da história. Explicando melhor: o museu era percebido como algo muito distante e morto. Apenas com espaço para o passado. Mas o que percebemos é muito ao contrário, o museu está vivo e fazendo história. Isso é muito legal.

Outro aspecto de destaque é a parceria firmada com a Escola Municipal Rosalina Alves Nogueira, espaço em que os processos educativos museais foram desenvolvidos. Sempre às quintas-feiras à noite, em uma sala de aula da escola, a equipe do projeto realizava a roda de memória, deixando fluir as lembranças de cada sujeito da comunidade: o tempo da infância, os ensinamentos da avó, os lugares, os cheiros e os sabores de outros tempos e dos tempos de hoje.

¹⁰ Segundo a técnica em assuntos educacionais, ações como oficinas e cursos são bem recebidas pela população de Sabará, e contribuem para aproximar o museu e a comunidade.

Nessas reuniões era permitido lembrar e imaginar, o que muitas vezes a formação escolar interdita ou subestima. A ação da música e literatura, feitas por Aline Cântia e Chicó, funcionaram como mediadores culturais dessas memórias:

Na verdade, no começo, eu nem queria participar disso. Eu sou muito tímida e não entendo muito *desse negócio de contar história*. Mas, além de Silas insistir pra eu ir, eu achei o Chicó e a Aline tão simpáticos e tão simples que acabei aceitando participar uma vez pra experimentar. Fui e acabei participando de todas as reuniões. Adorei *ouvir as histórias e até contei alguns causos de família ou de pessoas do Pompéu que eu sabia*. Quando dei por mim, tava eu num estúdio, vejam só, gravando minha voz num CD. Só Chicó mais Aline mesmo. Gostei muito. (*Fia – Moradora do Pompéu*).

O livro traz também uma narrativa significativa sobre a vida nas Minas Gerais. O hábito de contar histórias, a relação com o fogo, as práticas de alimentação, a biografia dos andarilhos e dos personagens emblemáticos dos lugares. Nas salas de aula da escola Rosalina Alves Nogueira:

Abria-se o reino da memória, a deliciosa roda de histórias onde cada um deixava fluir as suas lembranças mais queridas... do tempo de infância, os ensinamentos das avós, os lugares, cheiros e sabores. Brincadeiras, cantorias, escuta, tradição, identidade. Construção coletiva e registro da memória local, aprendizado da narração artística. A frondosa árvore desabrochava suas flores. (Isabella Menezes, in: *Memórias do Pompéu*).

Era o momento de lembrar, de imaginar, de narrar a partir das experiências vividas no Pompéu. As lembranças são acionadas sobre a forma de atos, ações, que são definidas pela percepção subjetiva do universo e, dessa forma, a memória permite a relação do corpo presente com o passado e a interferência no processo atual de representações do mundo (BOSI, 1994, 47). Com a possibilidade aberta pelo projeto, as pessoas da comunidade tinham a oportunidade de recordar, *que é muito bom quando isso paga a pena (Faixa 4, A vida e o*

trem, Cd Memórias do Pompéu). É muito interessante notar que o ato narrativo, provocado pelo projeto, é localizado num universo lúdico, musical, literário, articulando memória, literatura, música e história por meio de eventos afetivos e compreensivos. A força identitária das ações do projeto é expressa nas inúmeras produções que gerou até então, revelando a capacidade de lembrança que os Museus podem provocar, sobretudo quando por meio deles atuam sujeitos de memória, artistas e educadores comprometidos com a vida cultural e a convivência comunitária. Criam-se, dessa forma, outras maneiras de pertencimento identitário, com interrogações e conteúdos culturais subliminares ao disposto homogeneizador, por vezes alheio, do discurso da mineiridade.

Na trova *A vida e o trem*, feita a partir do poema de Silas da Fonseca e Lourdinha Reis, são evidenciados alguns elementos culturais das Minas Gerais que se perderam com as transformações da modernidade.

Lá vem a locomotiva, **lá vem o trem**
Como a serpente no zigue-zague, no vai
e vêm
Vou embarcando nessa viagem
Eu vou também
E vendo a vida pelos caminhos que vai
o trem
Oia o menino de calça curta
Correndo alegre de pé no chão
Parece até que pulou de mim
Pra viver assim sem afobação
Rompendo terras, **volvendo serras por**
mim passadas
Ali embaixo, corre o riacho, já pesquei lá
Num túnel escuro, te desconjuro
e curidão
De novo a luz e a alegria em meu
coração
Um bem-te vi, quase que me viu
Mas o trem partiu na horinha H

Não fica triste meu passarinho
Volta para o ninho que eu vou voltar
Roupas dançando, ao som do vento lá
no varal
Um abacateiro espalhando sombra pelo
quintal
Fumaça azul de uma chaminé lembra
comunhão
**Broa, café, e queijo, bule passando de
mão em mão**
Aê, pipoca, amendoim, bala de goma
quem quer comprar
Olha seu moço, tou sem almoço
Um sanduíche me traga já
Ao longe avisto, minha estação e o povo
a esperar
Também apita meu coração pois lá ela está
Já vai partir a locomotiva, já vai o trem
Como a serpente no zigue-zague, no vai
e vêm

Estão expressos nessa trova os traços da “mineiridade”, referendadas também pela exposição do Museu do Ouro. Os hábitos alimentares, a geografia que (con)forma o olhar dos mineiros, o viver sem pressa e antes de tudo, o “não perder o trem”. São traços identitários dos mineiros expressos nas narrativas dos moradores do Pompéu que foram referendados pela literatura que caracterizou a vida em uma região montanhosa, com elementos marcantes da vida entretecida em *vai e vem*. Como foi dito acima, para a literatura da mineiridade aqui teria se formado uma sociedade *sui generis*, reafirmada nos museus criados em Minas, na década de 30 e até aqueles de fundação mais recente como o Memorial Minas Vale, que faz parte do Circuito Cultural Praça da Liberdade.

O trabalho com a memória assim compreendido volve e revolve serras, abre-se ao sempre renovado ato da lembrança, pleno de sentires e gestos do passado, mas sob tempo regente presente. Note-se o uso da temporalidade

vigente para referir-se ao zigue-zague serpenteado do trem das Minas, nesse movimento que é o da vida no tempo do trem e o da história rememorada, ao mesmo tempo.

O menino que pulou do observador vai e vêm, observa e rememora, acompanha o trem e nele embarca: é passageiro e admirador de uma história que reconta os viveres de sua comunidade. O poema adota a descrição típica dos inventários – “Roupas dançando ao som do vento lá no varal” – mas de um inventário não exatamente de objetos estáticos, como no Museu do Ouro, mas de objetos em movimento. Ventos, sombras, fumaças, desconjuros fazem mo-ver os gostares da lembrança, sob território montanhoso serpenteado pelo trem do menino. Como em Villa Lobos, em que o menino e o trem põem-se na roda da vida sem destino, o trem das memórias do Pompéu é um alumbramento face aos arbítrios da paralisia histórica. Esse menino de Pompéu, que vê a vida desconjurando escuridões, é aquele capaz de romper terras, solver curvas e abrir-se ao passado sorvido com café e broa de fubá. Esse é o movimento que fractaliza a rigidez contida em histórias congeladas. A preservação não pode prescindir do mundo histórico e dos muitos bules que ainda passarão de mão em mão sob as estrelas do Pompéu.

Existem confluências entre as histórias contadas pela comunidade do Pompéu e aquelas propostas do museu. Em ambas, a forte presença da mineração e dos emblemas, silenciamentos, dores e sinais da escravização e subjugação de populações africanas e indígenas. Em ambas, as expressões dos modos de fazer, da religiosidade e das lendas que constituem os registros culturais das muitas Minas. Há polaridades entre histórias dos povos do campo e da cidade, numa clara oposição ou hierarquização entre o urbano e o rural, com predomínio representacional do primeiro sobre o segundo sob a égide do Museu, mas não por entre serpentes e trens mineiros. Em ambas a dor da perda de um passado que é criança brincante de calças curtas. Em ambas, e principalmente aqui, a seu modo, Minas Gerais: única e múltipla, símbolo e ruína, vida e morte.

O Museu do Ouro dá materialidade às histórias narradas nas trovas e no livro Memórias do Pompéu. Ao

adentramos o pátio dos fundos do museu nos deparamos com um grande triturador de minério, objeto significativo para a comunidade, uma vez que ali no Pompéu sempre esteve presente a extração de metais e pedras preciosas. No começo com a extração aurífera, posteriormente com a instalação da Mineradora Morro Velho. Foi pela extração aurífera que o arraial se desenvolveu, pelos empreendimentos Coronel José Pompéu ou do Padre Paulista Guilherme Pompéu, conforme as histórias narradas pelos moradores (Faixa 1, Cd Memórias do Pompéu). A Mineradora Morro Velho construiu, no Pompéu, casas para os operários e suas famílias, um casarão em estilo colonial para funcionar como hospital e aqueceu o comércio no povoado. A Companhia de Trens Central do Brasil operava em Pompéu uma estação de trem para levar os moradores de Sabará a Caeté.

É assim que segue, em trabalho de memória, a relação desse Museu dourado e a comunidade narradora do Pompéu, nas Minas Gerais. Falamos de um contexto de experiências do viver histórico, marcado pelos movimentos lentos de um moinho d'água, banhado em águas que vão e vêm, por tapetes floridos em chão histórico, lutas indígenas pelo direito à terra e sob o céu azul de estrelas, criadas por mulheres, ao pilar arroz.

V REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Eclea. Memória e sociedade. Lembranças de Velhos. São Paulo: Ci das Letras, 2003.

DIAS, Fernando Correia. Mineiridade: construção e significado atual. *Ciência & Trópico*. Recife, v. 13, n. 01, jan/jun, 1985.

DULCI, Otávio Soares. As elites mineiras e a conciliação. ANPOCS, Ciências Sociais. Hoje. 1984.5. Paulo, Cortez Ed., p. 7 ss.

IBRAM & IMERSÃO LATINA. Memórias do Pompéu. *Narrando e Cantando as Histórias do Lugar*. Sabará, 2012. [no prelo].

IBRAM. Museus em Números. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/publicacoes-e-documentos/museus-em-numeros/>>.

JULIÃO, Letícia. Enredos Museais e Intrigas da Nacionalidade. Belo Horizonte, UFMG, Tese de Doutorado.

MUSEU DO OURO. <<http://museudoouro.wordpress.com/>>.

PEREIRA, Junia Sales & CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 383-396, set.-dez. 2010.

Pompéu, Sabará. Verbete. Wikipédia. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Pomp%C3%A9u_\(Sabar%C3%A1\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Pomp%C3%A9u_(Sabar%C3%A1))> acesso em 03/04/2013.

THE SKY OPENS UP BETWEEN STARS AND SINGING TANGLED IN A MUSEUM AND ITS MEMORY WORK

Abstract

The proposal of this paper is to analyze established relations between Museu do Ouro and the community of Pompeu, Sabara – MG. We have based up on materials developed in the Pontos de memória program between 2011 and 2012 in that settlement developed from auriferous economy.

The debate starts on the Museu do Ouro's collection and how it relates to the historical narrative of Minas Gerais, giving materiality to specific characteristics of Minas Gerais lifestyle, the so called mineiridade.

We discuss how the museum is essentially narrative and how the project narratives intertwine with the Museum purposes.

Keywords: Museum. Exhibition. Narrative. Mineiridade. Community.

Data de recebimento: outubro 2013

Data de aceite: dezembro 2013

VIDA NA CIDADE EM OLHARES SOBRE A FAVELA: A CRIANÇA E SEUS MODOS DE ENTENDER O MUNDO

Juliana Maddalena Trifilio Dias¹
Sonia Regina Miranda²

Resumo

Esse artigo busca apresentar os resultados de uma pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, relativa à compreensão sobre os sentidos e mediações que produzem, na criança, diferentes compreensões acerca da ideia de favela. Para tanto, buscou-se refletir, de modo especial, sobre os modos pelos quais se podem desencadear diferentes formas de expressão das crianças. Tentou-se aprofundar a compreensão sobre como sua fala e seus desenhos, para muito além de seus textos formais manifestos em uma prova escrita, podem ser apropriados, no âmbito da pesquisa educacional – e consequentemente do movimento produzido na sala de aula – como dispositivos que permitem interpretações do ato educativo e, sobretudo, modos de compreender as interlocuções e mediações que se mesclam no saber escolar.

Palavras-chave: Infância. Favela. Saberes escolares. Cidade e educação. Aprendizagem espacial.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da área de Teoria e Metodologia do Ensino de Geografia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Email: juliana.madalena@ufjf.edu.br

² Doutoranda em Geografia pela Unicamp. Doutora em Educação pela Unicamp. Pós-Doutora em Didática das Ciências Sociais pela Universitat Autònoma de Barcelona. Professora da área de Teoria e Metodologia do Ensino de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Email: sonia.miranda@ufjf.edu.br

“Todos nós, que vivemos em cidades, temos nelas pontos de ancoragem da memória: lugares em que nos reconhecemos, em que vivemos experiências do cotidiano ou situações excepcionais, territórios muitas vezes percorridos e familiares ou, pelo contrário, espaços existentes em um outro tempo e que só tem sentido em nosso espírito porque narrados pelos mais antigos, que os percorreram no passado. Estes espaços dotados de significado fazem, de cada cidade, um território urbano qualificado, a integrar esta comunidade simbólica de sentidos, a que se dá o nome de imaginário. Mais do que espaços, ou seja, extensão de superfície, eles são territórios, porque apropriados pelo social”.

Sandra Jatahy Pesavento

“O olho vê. A Memória revê. A imaginação transvê”.

Manoel de Barros

OLHAR – E ESCUTAR – CRIANÇAS E JOVENS

Dar voz à criança no ato da pesquisa e no interior da ação pedagógica segue, muitas vezes, como um dos grandes desafios de configuração de nossas práticas educativas. Auscultar a criança e o jovem, colocando foco sobre suas inteligibilidades sobre o mundo, interpretando seus modos de expressão sem que o universo – e o olhar – do adulto se imponha, no interior do ato educativo, como um momento que encerra um fluxo de diálogo e pensamento não constitui tarefa fácil. Em certa medida, esse desafio de prática e de pesquisa segue como uma mola propulsora da investigação no campo da Educação e, desse modo, vem conformando campos teóricos e caminhos de pesquisa, há várias décadas. Um desafio que permite o transver, compreender as plausibilidades do outro, capturar modos de compreender o mundo. Um desafio essencial à possibilidade de o educador vir a se converter em um parceiro de novas sensibilidades.

Em um contexto como o que vivemos na contemporaneidade, no qual as aprendizagens do mundo se plasmam por entre múltiplos espaços educativos, escolares e não escolares, avançar na compreensão dos modos pelos quais os

conceitos sociais fundamentais se organizam e se convertem em elementos narrativos, por parte da criança e do jovem, representa um caminho promissor no sentido de se avançar não só na compreensão relativa à compreensão dos campos disciplinares, mas da própria epistemologia da Educação.

DE UMA PERGUNTA DE VIDA PRÁTICA, NO COTIDIANO DE UMA PROFESSORA, A UM PROBLEMA DE PESQUISA

Uma escola particular, uma turma de alunos de 6º ano e uma aula de Geografia. Nesse cenário trivial, passível de ser reconhecido e imaginado em inúmeras realidades educativas, se encontravam os germes daquilo que viria a se converter em um caminho posterior de pesquisa e gerador de uma dissertação de Mestrado, desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa Cronos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Um acontecimento singular disparado no ritual de sala de aula se converteria em uma trajetória de pesquisa de longo espectro, a partir do momento em que um instante daquele cotidiano se fez suspenso sob o ponto de vista de suas implicações culturais e cognitivas mais profundas. Esse trânsito não é sempre fácil de ser evidenciado nas pesquisas até porque, no caso do campo investigativo das Ciências da Educação, muitas vezes, a ancoragem da pesquisa sobre um tema de prática não se faz notar de modo direto.

Nesse caso, que originou a pesquisa aqui narrada em alguns de seus fragmentos, as inquietudes de uma professora se converteram em um movimento de problematização de algo aparentemente banal, uma cena repetitiva em sala de aula: o professor propõe um questionamento e os alunos respondem segundo aquilo que fundamenta suas bases mais profundas de saber.

Naquela manhã específica, ao trabalhar o tema “Fatores de localização industrial”, os alunos foram questionados pela professora que, posteriormente se deslocaria em função daquele evento para um lugar de pesquisadora, sobre os

motivos que levaram uma multinacional a ter escolhido uma cidade do interior e não uma metrópole para sua sede. Foi quando um aluno imediatamente levantou a mão e com o olhar de quem tinha a resposta pronta na cabeça disse: *“Esta empresa jamais poderia ir para o Rio de Janeiro porque lá ela seria assaltada todos os dias”*. Ao ser inquirido sobre o porquê de sua ideia, uma resposta definitiva: *“Por que lá tem muita favela e tá cheio de bandidos”*. E seguiu o menino pronunciando os nomes dos bandidos “mais famosos” veiculados nos noticiários. Depois de instantes de silêncio, uma nova pergunta – o que era uma favela? – projetava uma resposta em uma outra direção argumentativa: *“Favela é um aglomerado urbano com o mínimo de 51 habitações...”*

O aluno apresentou sua noção de favela que não dialogava com a definição do IBGE ou dos livros didáticos. Qual era o conceito de favela, afinal? Como aqueles saberes poderiam entrar em diálogo?

O aluno que disse nunca ter ido ao Rio de Janeiro, falara com muita convicção e raciocínio elaborado sobre a relação violência e favelas. Naquela aula, ele apresentou elementos em sua fala associados à mídia, como nomes de traficantes e, a partir deles, estabeleceu sua associação de violência à cidade que tem favelas. Essa associação realizada pelo estudante sinaliza um movimento interno tecido a partir de sua experiência indireta com aquela cidade. Ele afetou-se pelas imagens que tocaram seus sentidos e foi possível que experimentasse uma noção entre Rio-favela-tráfego. Mas, se nunca havia ido àquele lugar, por que temê-lo? Se existiu o temor, existiu, também, alguma forma de experimentar a favela.

Aquele diálogo inicial suscitou algumas questões sobre a aprendizagem espacial das crianças. Como elas percebem a favela? Com quais noções sobre favelas chegam à escola? A partir de quais referenciais o sujeito elabora sua noção de favela? Neste sentido, o foco de investigação deixou de ser a favela e tornou-se o olhar da criança sobre aquele espaço.

Aquele aluno, com 11 anos, se mostrava como um ator social inserido em um contexto urbano no qual mantém

relações. Suas práticas de sociabilidade, seu momento pessoal próprio do ‘adolescer’, construído em meio a uma vida escolar em processo, não podem ser apartados daquilo que nos leve a compreender as representações de favela, que pautam sua formação. Uma pergunta central, nesse cenário, se impunha e que nos auxiliaria a pensar aquele sujeito como um ícone de uma prática social mais ampla: Quais são as práticas sociais de memória que atravessam o ser criança e a constituição do sujeito, que pensa e reflete o mundo nos dias de hoje, em suas múltiplas mediações midiáticas? Como podemos, pela pesquisa e pela prática escolar, capturá-las?

Com esses sujeitos, a utilização do desenho como uma narração gráfica nos permitiu a visualização do que tem sentido e significado, para a criança, em sua noção de favela, possibilitando a compreensão desse espaço aberto. Ao percebemos esses sentidos, foi possível alcançar quais os valores sociais, históricos e culturais que permeiam o pensamento da criança antes de estudar o tema na escola. Dessa forma, pudemos identificar quais os fios de memória pública, que perpassam as relações sociais das crianças, sobre a noção de favela.

Mas, um aspecto precisa ser contextualizado: a opção pelos desenhos. Diante do cenário da favela, no espaço urbano e do desejo de compreender qual a concepção das crianças sobre o tema, surgiu o desafio: como abordar tal assunto com crianças?

A OPÇÃO PELOS DESENHOS

O que me agrada principalmente, na tão complexa natureza do desenho, é o seu caráter infinitamente sutil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria. O desenho fala, chega mesmo a ser muito mais uma espécie de escritura, uma caligrafia, que uma arte plástica. (Mario de Andrade)

A procura se deu, como em Mario de Andrade, pela sabedoria na sutileza dos desenhos das crianças e a

compreensão do espaço favela, nas complexas relações sociais entre sujeitos que têm voz e lugar no cenário urbano.

O desenho foi mesmo uma opção de fuga. Fugir da palavra, seja ela oral ou escrita, como transmissora única de conhecimentos e de informações. Mas também foi uma opção de aproximação. Aproximar de uma linguagem mais própria para a transmissão de conhecimentos acerca do espaço, onde os elementos deste seriam apresentados espacialmente, sem a necessidade de um encadeamento de palavras e expressões. Ao olhar um desenho já se tem uma visão global do mesmo e o podemos “ler” em vários sentidos, a partir de vários pontos. Também é assim com o espaço e com a cidade. (OLIVEIRA JR., 2006, p. 4).

Essa busca pela aproximação foi pautada na ideia de que “o geógrafo humanista deve obviamente ter habilidades linguísticas, deve desenvolver uma sensibilidade para com a linguagem de modo que possa ler, por assim dizer, as entrelinhas de um texto e ouvir o que não foi dito em uma conversação.” (Tuan, 1980, p. 159). Essa busca se deu através do desenho da criança como uma alternativa de linguagem que pudesse nos permitir ler sua imagem, ouvir seu pensamento e ver sua postura a respeito da favela, uma vez que para o autor, é “através da interpretação da experiência humana ela mostra o lugar pelo sentimento.” (TUAN, 1980, p. 162).

Através da linguagem procuramos identificar os sentidos atribuídos ao vocábulo “favela” na interação com o outro. A alternativa metodológica escolhida que pôde aproximar as pesquisadoras dos sujeitos e serviu como instrumento de interlocução, foi o desenho infantil.

Segundo Vygotsky, “o desenho é uma linguagem gráfica e que surge tendo base a linguagem verbal” (VYGOTSKY, 1994, p. 149). Com esse ponto, a ideia metodológica foi compreender, através das apresentações dos desenhos, como os alunos concebem a ideia de favela. Com os desenhos, o objetivo foi dar voz à criança e dentro de seu contexto num cenário de relações sociais, que se configuram no espaço urbano, uma vez que, segundo Sueli Ferreira (1998), a

imaginação recria nossa experiência guardada. Com isso, foi possível ver, através da criatividade, quais as experiências que configuram o modo como a criança percebe o mundo. Se os sentidos atuam na configuração do conhecimento do indivíduo, é possível reforçar a ideia de que a criança pode nunca ter ido à favela, mas pode ter, em sua memória, a noção que foi estabelecida a partir de seus sentidos e que lhe possibilitaram a experiência.

Essa visão dialógica, a partir dos desenhos e apoiada em Bakhtin, permitiu aplicá-la sob dois aspectos. O primeiro que esta pesquisa possibilitou um encontro com os sujeitos através do diálogo. Foi a partir desses diálogos que pudemos compreender as dúvidas que nos levaram à pesquisa e tecer comentários sobre a temática. Antes da pesquisa possuíamos uma noção de favela que foi se transformando, ao longo dos encontros com os alunos. O segundo aspecto encontra-se na relação dialógica que estes sujeitos estabelecem com o mundo. A criança a ser investigada ocupa, sob o ponto de vista das relações, um lugar no mundo e é com base nele que estabelece diálogos que a formam. Dessa maneira, o sujeito apresenta-se como um cristal que reflete e se refrata sob a luz da realidade. Ou seja, se o sujeito reflete e refrata a luz da realidade, é porque com ela interage, ela o forma e sobre ela o sujeito atuará. Se a favela é uma realidade urbana que está posta e passível de ser percebida, o sujeito através de suas relações, diretas ou indiretas, irá interagir com este espaço. Essa interação se faz ativa em sua formação pessoal e, a partir deste ponto, o sujeito poderá atuar na realidade, com base nas relações que estabeleceu com tal temática, no caso da pesquisa, tecendo suas concepções.

Mantendo a linha dialógica, a relação entre signos é contextual, produz e se insere numa realidade, através de um diálogo, feito na relação entre as pessoas e esta pesquisa pretendeu perceber como a criança vê tais relações. Além disso, retratam a variação de tempo e espaço, valores e culturas socialmente inseridos. A criança reflete, em seus desenhos, as esferas sociais a que pertence. “O desenho das crianças é, afinal, o desenho de um mundo.” (SARMENTO, 2011, p. 23).

Os signos pela criança representados não indicam algo extra realidade, mas ao contrário, sinalizam suas relações e pensamentos acerca do mundo em que se insere. O desenho como texto e mediado por sua linguagem própria, permitiu a identificação da teia de relações sociais, em que estão inseridos os sujeitos sociais pesquisados.

A proposta metodológica não foi levar as crianças diante de uma favela para que a representassem, uma vez que para Vygotsky, “elas não desenham o que veem e, sim, o que conhecem” (VYGOTSKY, 1994, p. 148). Elas desenham de memória sobre o que sabem das coisas, sem ver, apenas com a imaginação. “Al dibujar, El niño lleva AL dibujo todo lo que sabe Del objeto o que representa y no sólo lo que vé.” (VYGOTSKY, 1987, p. 96). Representam o que sabem sem que necessariamente estejam vendo fisicamente o local. Com isso, os desenhos puderam representar o que as crianças sabem sobre as favelas e, desse modo, puderam refletir seus caminhos de apropriação. Assim, a criança desenha um mundo apropriado com os valores e significados de seu contexto refletidos, em seus traços desenhados. Por conseguinte, não foram avaliadas as formas das figuras representadas, os desenhos serviram como elo que desencadeou a narrativa da criança.

Nesta pesquisa, buscamos compreender como as crianças – sujeitos e atores sociais – percebem, concebem e apresentam suas noções sobre uma parcela do espaço urbano: as favelas.

Para compreender a relação entre percepção do espaço favela e experiências dos sujeitos com o espaço, foram entrevistados 25 estudantes do 7º ano, do ensino Fundamental, de uma escola particular³, que não são moradores de favelas e analisados 140 desenhos, produzidos por todos os estudantes daquela série. Os sujeitos foram alunos já no final da infância, escolhidos por desejar dar-lhes escuta, através da pesquisa neste cenário urbano no qual a favela

³ Nesta pesquisa não foram divulgados nomes da escola, dos alunos e professores envolvidos no universo investigativo.

se insere. Todos os alunos elaboraram os desenhos quando cursavam o 6º ano, durante as aulas de outro professor, que trabalhava a temática. Por circunstância da pesquisa, o professor disponibilizou os trabalhos dos alunos para uso no futuro. As produções ficaram arquivadas e, no ano seguinte, a pesquisa se desenvolveu na mesma escola.

Todos os 140 desenhos foram analisados e tiveram seus dados tabulados, a partir de elementos que se repetiam com maior frequência e por aqueles que poucas vezes foram representados. Essa etapa foi desenvolvida apenas entre o olhar das pesquisadoras e os desenhos a serem observados. Os desenhos não estavam acompanhados das vozes de seus autores o que aumentou o desejo de ir ao encontro dessas crianças, para compreender suas noções de favelas.

Ao circular pelos corredores da escola contando sobre a pesquisa, os alunos se apresentaram espontaneamente para rever seus desenhos e participar das entrevistas. Individualmente, os 25 alunos foram entrevistados de forma semiestruturada, a partir dos desenhos em mãos. Dessa forma foi possível rever os desenhos que haviam produzido no ano anterior e conversar, inclusive, sobre esse deslocamento temporal entre a elaboração e as entrevistas.

O ato de lembrar ou esquecer o momento da elaboração, ou o próprio desenho, devido ao deslocamento temporal entre a elaboração dos desenhos e a fase das entrevistas, foi um aspecto interessante na pesquisa. Como possuíamos as fotos dos desenhos, alguns entusiasmados, chegaram a procurá-lo em casa, mas sem a certeza de o terem recebido de volta pela professora. A maioria quando olhava, sorria encabulada por ver aquele desenho feito na série anterior. Outros, ainda, diziam nem se lembrar mais daquele desenho. Neste sentido, alunos trouxeram detalhes, que foram repetidos por outros colegas, do momento em que elaboravam a atividade e ainda se recordavam das explicações dadas pela professora. Outros, não lembravam o porquê do desenho, nem detalhes daquele dia. Muitos chegaram a descrever o comportamento da turma no momento da tarefa e, ainda, trouxeram comentários feitos

por outros colegas, na hora da execução. O interessante é que as entrevistas foram feitas individualmente e com amigos de grupos distintos, no entanto, as lembranças dos comentários, da explicação e do comportamento da turma eram comuns em muitas falas.

Quando os alunos reencontravam seus desenhos muitas foram as reações. Vergonha, risos, vontade de tocar com as mãos, vontade de não olhar para o que tinham produzido e, sempre, muitos olhares de imaginação. Essa imaginação orientou a maior parte da fala dos estudantes. “Será que na hora pensei isso?”, “será que era isso que queria dizer”, “por que fiz isso?”. Com essas dúvidas foi possível um diálogo entre o que, provavelmente, pensavam sobre favela e o que pensavam no momento da entrevista. Esse deslocamento permitiu ver amadurecimento nas falas, na organização do pensamento e as mudanças de uma passagem de série escolar. Além disso, os alunos puderam contrapor valores representados por eles e aquilo em que creem sobre as favelas e seus moradores. Era como se estabelecessem um diálogo interno e outro conosco, no ato da entrevista.

Ao olhar cuidadosamente cada um dos trabalhos, inúmeras foram as questões que surgiam e maior era o desejo de perguntar “o que é isto?”, “por que desenhou isto?”, “você já foi a uma favela?”. O objetivo passou a ser a oportunidade de diálogo com os autores daqueles desenhos. Neste sentido, ter um considerável número de desenhos, não significava produzir um trabalho quantitativo, onde pudessemos ter um encontro solitário com os mesmos. Significava, sim, o aumento do desejo da busca pelo outro.

A busca pelos detalhes, em cada desenho, aguçava uma análise subjetiva que silenciava os motivos, que levaram os alunos a apresentarem aquelas favelas, ao mesmo tempo em que dava voz às pesquisadoras. A imaginação que era pautada em experiências e valores, que poderiam ser diferentes aos dos alunos revelava o olhar estrangeiro frente aos autores e seus desenhos.

Os diálogos com os alunos nos permitiram analisar o reflexo do mundo externo no interno: interação da criança

com a realidade. “Pela interação com ‘o outro’, cria-se um funcionamento individual de ação, visto que é do plano intersubjetivo que emergem as capacidades que vão sendo internalizadas. Nesse plano, a criança cria a capacidade de ser agente (inter)ativa no processo de aquisição do conhecimento.” (FERREIRA, 1998, p. 51). Se pudemos conversar com alunos nesta etapa de formação, pudemos nos aproximar da riqueza de sua formação de opinião sobre as favelas.

Após as entrevistas e a análise dos dados foi possível aliar as duas vertentes de dados que se mostravam: as falas dos alunos e seus desenhos de favela. Este texto pretende apresentar a articulação entre aquilo que pudemos experimentar, ao conversar com os alunos e aquilo que pudemos observar de seus traços no papel. Afinal, o que desenharam e como foram as conversas?

DESENHOS, OLHARES E VOZES

Ao olhar para o desenho de M3, pela primeira vez, tivemos a sensação de que nos deparávamos com um cemitério. Ao invés de ser uma favela com casas, era um cemitério com túmulos bem contornados. Se o Sol é conhecido por inúmeras metáforas e uma delas é vida proporcionada por sua luz, o desenho de M3, ao negar essa luz para todos, traz mais do que a escuridão dos lugares, traz a ausência de vida para aquelas favelas. O desenho permite o efeito de um lugar frio e escuro.

Relacionado os desenhos, menos da metade apresenta elementos como nuvem, sol, pássaros e árvores. Por que o sol ou o céu não estariam representados na mesma proporção que são os morros, por exemplo? Será que contrariam o jargão de que o sol não nasce para todos?

Todavia, mesmo que aparentemente, o sol símbolo de muitas metáforas como luz e vida e que não nasça em todos aqueles locais, estes podem existir na condição de lugar para seus moradores, conforme Tuan (1983). Se o lugar é pausa, segurança quando nele me identifico e crio laços afetivos, essa pausa identitária existe porque o lugar possibilitou a

segurança que, possivelmente, não seria encontrada onde o espaço não é o seu. Existe, portanto, uma afinidade entre espaço, lugar, liberdade, individualidade e percepção, ainda que o sol possa não ser representado na visão do outro e compreender aquele lugar como alguém que está fora do nível de relações diretas, entre os favelados e suas favelas. Se para o autor “quando o espaço nos torna inteiramente familiar torna-se lugar” (TUAN, 1983, p. 83), se evidencia a ideia que as pessoas são livres para transitar entre espaços e, à medida que o percebem aos seus modos, aos seus valores e à sua identidade. Esse espaço, a elas, se apresenta como um lugar. O que corrobora com o pensamento de que o espaço pode ser compreendido de diferentes formas, a partir das noções que o sujeito carrega em sua formação.



Pesquisadora: “Se você tivesse que escolher uma cor, qual viria à sua cabeça quando pensa em favela?”

M3: Preto e marrom.

Pesquisadora: Algum motivo especial?

M3: Ah, as construções, os tijolos marrons, de cor meio fechada, e o tempo de escuridão.

Pesquisadora: E aí você fez um sol. E como é que fica essa história da escuridão que mencionou?

M3: É eu fiz um sol! (risos). É, eu fiz aqui pra demonstrar que aqui é a, no primeiro plano aqui, tem casas feias, construções ruins, malfeitas e tal, e mostrar que em outro

patamar da cidade tem construções, aqui é um, eu não coloquei construções, mas tem um clima diferente, tem paisagens bonitas, diferente da favela. (apontando para o desenho).

Pesquisadora: E esse sol chega lá na favela?

M3: Ahhhh... eu quis demonstrar que não chegava, quis mostrar bem a escuridão.

Pesquisadora: E não ter a janela tem a ver com escuridão?

M3: Às vezes sim. Porque o acabamento, ninguém se preocupa muito com isso..., aí eu penso que as casas devem ser mais frias, escuras, a energia elétrica, não deve ter muita energia e tal, pode ser um fator e, também, por ser escuro.

Pesquisadora: E por que as pessoas têm suas casas assim?

M3: Ah, porque elas não têm apoio de ninguém pra construir, pra morar e tal, e o dinheiro que elas juntaram por algum tempo elas fazem uma construção bem rústica assim... pra não gastar nem muito e ter ali pelo menos um canto pra morar.⁴

M3 o traz de modo mais explícito uma divisão na cidade, que vai além do tipo de construção ou da paisagem em questão. O aluno se refere à luz solar e à escuridão.

Para M3, o Sol não acompanha o jargão e, por isso, não nasce para todos. Suas casas apresentam-se sem janelas como uma escolha dos moradores que, por terem baixa renda, precisam priorizar onde investir o pouco que tem. Todavia, o aluno também ressalta a sensação provocada pela falta de janelas: casas frias e escuras. Essa descrição vai ao encontro do medo que, associado à favela, gera o medo do escuro naquele espaço.

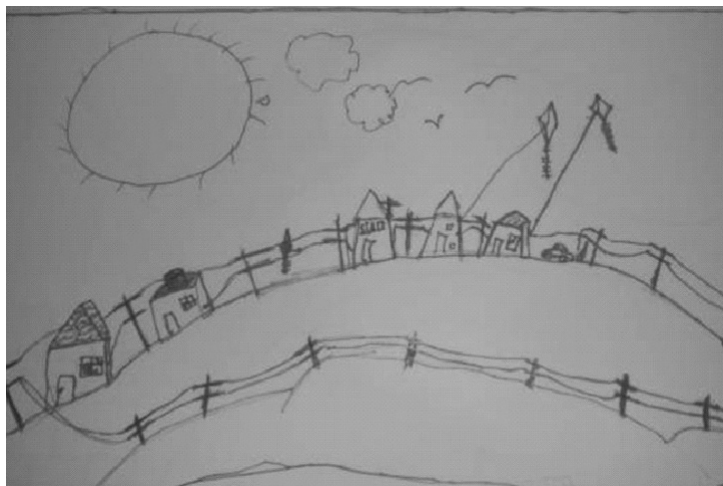
Mas o curioso na fala de M3 é pensar que aquelas casas não se iluminam pelo Sol. Uma luz que atinge outros planos da cidade, mas não o espaço favela. Uma luz que ilumina as paisagens bonitas e escurece seu oposto na favela.

M3, em seu raciocínio, explicou qual a lógica que utilizou para minimizar a chegada de luz àquele lugar. Ao

⁴ Todos os trechos das entrevistas foram transcritos conforme as falas dos alunos e respeitando suas pausas.

dividir seu desenho em planos deixou claro que existem outros pontos da cidade, além da favela representada e que a luz caminha em direção, ou a partir do horizonte. Com seu riso tímido, mas coerente ao seu pensamento, o aluno demonstra que a presença do Sol não foi por acaso e, sim, foi desenhado com o intuito de iluminar outras paisagens que não a favela. No entanto, apesar de sua fala categórica sobre o espaço favela, sua noção sobre os favelados se apresenta de modo bem interessante como poderemos ver mais adiante. Essas cores e argumentos dos alunos vão tecendo imagens que, para eles, compõem aquilo que seriam as favelas. Porém, curiosamente, os sons não caminharam somente ao encontro da escuridão, gerada pelo medo e pela violência. Os barulhos imaginados pelos alunos sinalizam que existe uma possibilidade de vida e vida atraente nas favelas, o que notoriamente não pode ser entendido pelas cores apresentadas pela maioria dos entrevistados.

J1 trouxe uma entrevista interessante marcada por sua origem europeia. Ao olhar seu desenho e relacioná-lo com essa informação, o primeiro pensamento que tivemos foi que o aluno não conhecia as mesmas favelas que seus colegas.



A impressão é que seu desenho aparenta ser uma fazenda com cercas que circundam as casas, enquanto as crianças se divertem soltando pipas, num dia de sol. O

que destacamos é a sensação bucólica que o desenho traz, inclusive pela semelhança com uma fazenda. No entanto, após a entrevista identificamos que são fios e postes!

Na comparação com seu país, J1 relata que desconhecia essa realidade que teve contato somente aqui no Brasil. Para ele os moradores de favelas têm uma vida difícil e não mereciam estar nessa situação. O aluno explica que, por morar no Brasil desde o início do ensino fundamental, sua noção foi tecida através da convivência com amigos que lhe demonstravam como era uma vida simples economicamente. Em sua fala não aparece a questão do tráfico ou da polícia, apenas o tiroteio foi citado, associado à imagem da TV. O aluno entende a violência como atitudes de pessoas que precisam alimentar sua família.

J1: “A favela é um lugar onde pessoas vivem, pessoas que não tem dinheiro, mas não quer dizer que sejam criminosos. Só alguns são porque roubam pra poder alimentar a família.”

A favela, em sua noção, não é um lugar de medo e violência. Seu desenho permite uma sensação de tranquilidade proporcionada por elementos como o sol, nuvens e pássaros ladeados por pipas de crianças. Sua ideia de diversão e tranquilidade nasceu da convivência com amigos “pobres” que lhe ensinaram a soltar pipas e, a partir disso, passou a ver a vida dessas pessoas como algo difícil e que, nem por isso, deixaram de serem pessoas boas. Ou seja, o aluno acredita que as pessoas sejam boas, mesmo que estejam envolvidas em atos que o amedrontam. Seu contato com classes econômicas diferentes o levou a uma atitude e visão de mundo frutos de sua experiência com essas pessoas, o que segundo Tuan (1980, 1983), foi permitido por seus afetos que foram tocados nessas relações estabelecidas nos lugares do outro. Neste sentido sua vivência pôde novamente ser destacada, a partir do trecho que se segue:

Pesquisadora: “E você teria vontade de conhecer a favela?”

J1: É... (silêncio), eu já fui amigo de dois meninos que eram da favela e eles eram maior legal, eu ficava soltando pipa com eles, mas agora se mudaram.

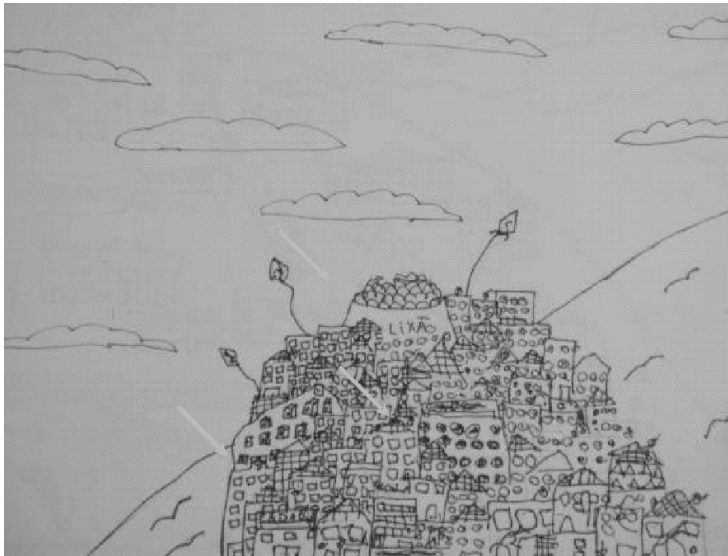
Pesquisadora: Era perto da sua casa?

J1: Era.

Pesquisadora: Você foi a casa deles?

J1: Fui e eles na minha. A gente brincava muito e eu aprendi um monte de coisas legais!”

O desenho de R1 foi um que, desde o início, nos interessou. A favela encontra-se no centro do desenho de um morro que está rodeado por nuvens ao fundo. A favela é um amontoado de casas que, apesar de bem diferentes entre si, é difícil identificá-las no corpo da favela. São casas que vão se misturando umas às outras e com elas existem algumas pipas, que sobrevoam o local, além de pichações indefinidas nas casas. No entanto, alguns elementos se destacam por seu tamanho: um lixão no topo do morro, um cemitério e um hotel no centro da favela, embora não haja pessoas representadas no desenho.



O que destacamos é a impressão do amontoado e do sufocamento que o desenho traz. É um desenho que não

nos permite identificar a diversidade sem a padronização das casas. A sensação é de confusão, calor, barulho e dificuldade para chegar ao lixão, por exemplo. Ao mesmo tempo existe, curiosamente, um hotel no centro da favela e um cemitério. É um desenho que nos aguça a vontade de ficar olhando para ver o que tem, ao despertar a sensação de surpresa e curiosidade.

O “lixão” é um elemento que nos salta aos olhos quando observamos seu desenho. Curiosamente, este não foi o primeiro signo representado pelo aluno e, sim, o último.

Pesquisadora: “E aí você colocou o lixão no topo do morro né?”

R1: É, porque eu tinha esquecido... depois que eu tava acabando que eu lembrei.

Pesquisadora: Ah, tá. Não foi seu pensamento inicial colocar ele lá em cima?”

R1: Não.

Pesquisadora: Ele teve um destaque aqui. Foi sua intenção dar esse destaque a ele?”

R1: É, acho que procurei deixar ele bem grande pra mostrar mesmo que lá na favela tem muito lixo.

Pesquisadora: E esse lixão é do pessoal da favela, ou por exemplo, o pessoal de toda a cidade usa?”

R1: Não, só da favela.

Pesquisadora: Quem leva esse lixo pra lá?”

R1: É... ai... (silêncio) Ah, talvez fossem os moradores mesmo, a favela é muito grande.”

O aluno traz dualidades entre sua fala, desenho e escolha dos elementos que representassem sua favela. Ao mesmo tempo em que idealiza um depósito de lixo na parte mais alta de sua favela, imagina um hotel como ponto atrativo para aquele espaço. Ou seja, ele expõe um ponto de insalubridade e mau cheiro simultaneamente a um lugar para encantar quem vem de fora para, na favela, se hospedar.

Visto isso e diante de tantos elementos, um merece destaque por sua singularidade: o hotel! Segundo R1,

ele representou esse elemento pensando nas pessoas que desejam visitar parentes na favela; nas que desejam conhecer a favela e para incentivar a economia através do turismo. Ao questioná-lo sobre conhecer uma favela, ele respondeu que iria e ainda ficaria lá hospedado.

Pesquisadora: “E aqui, o que é esse maior aqui?”

R1: Pelo que eu lembro acho que isso aí é um hotel.

Pesquisadora: Pras pessoas da favela?

R1: É, pras pessoas que vem pra favela olhar.

Pesquisadora: Turistas?

R1: É... (duvida) Ah, talvez amigos das pessoas da favela.

Pesquisadora: E você, teria vontade de ir a uma favela?

R1: Ah, eu teria vontade de ir conhecer, ver como é a rotina das pessoas, conhecer melhores lugares, visitar as casas, pra ver as coisas que tem dentro.

Pesquisadora: Você ficaria hospedado nesse hotel?

R1: Ah, ficaria.”

A partir do hotel o aluno destacou que, apesar dos filhos terem que ajudar em casa, a favela permite que eles possam brincar na rua e ele, no caso, não pode; destaca também que lá, naquele emaranhado de casas, deve se ouvir muitas vozes de pessoas que ficam conversando e se distraíndo; outra ênfase foi dada ao cemitério para que as pessoas de lá possam ser enterradas lá mesmo, porque senão elas gastariam muito dinheiro com todo esse transporte (como no dia-a-dia), por fim, enfatiza que o hotel tem um ponto privilegiado pela vista que o morro lhe proporciona. Ou seja, apesar das sensações do desenho, o raciocínio de investimento e diversão, que o aluno apresenta, funcionaria como discurso de guia de turismo para um atrativo da cidade e não como um ponto de terror.

Mesmo com a separação de valores e atitudes atribuídos por R1 às classes sociais, essas diferenças poderiam se encontrar e conviver, através de elementos de diversão que foram destacados na fala do aluno.

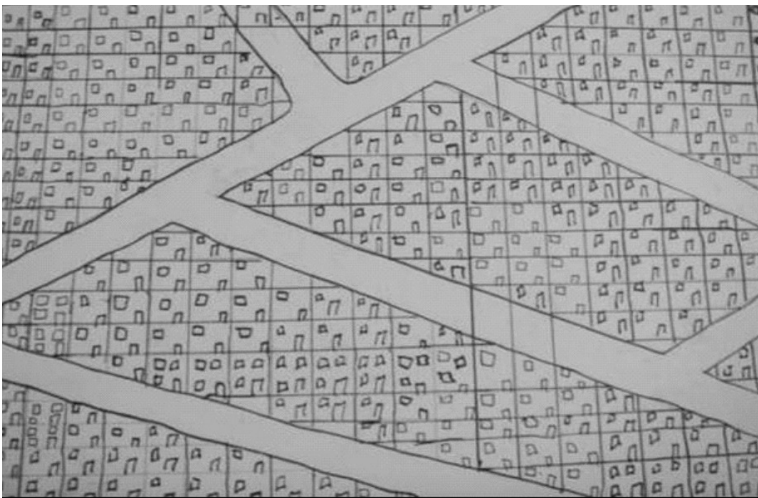
R1 traz a possibilidade de aproximação com os sujeitos da favela pelo viés do turismo, no qual o indivíduo é passageiro no referido lugar. Sua percepção do espaço favela traz o caos na configuração das casas ao lixão, no entanto, seu pensamento em relação às pessoas é de aproximação.

Pesquisadora: “E barulho? Você acha que teria qual barulho?”

R1: Ah, acho que teria muitos risos...

Pesquisadora: Como assim?

R1: Ah! Eu imagino na favela as pessoas rindo... sei lá... conversando e se divertindo. Acho que o pessoal que mora perto é mais amigo, sabe? Seus filhos devem ficar brincando... não sei... imagino...”



O desenho de T2 apresenta ruas com traçados destacados que ocupam todo o espaço, suas casas são padronizadas com uma, duas ou três janelas e porta. A impressão é que este seja um tabuleiro quadriculado.

Destacamos o silêncio que esse desenho proporciona. Um olhar que procura e não sabe o que busca. Uma pausa que espera algo acontecer. Busca por um movimento. Uma interrogação que procura imaginar o que existe por trás das inúmeras portas e janelas. Uma estranheza que nos faz olhar

para os lados sem compreender. O inesperado. O incomum. E, ao mesmo tempo, os gritos desse desenho silencioso. É um desenho que suscita interrogações!

T2: “Eu quis pegar o ponto da superlotação das favelas. E mostrar também que não tinha muita infraestrutura, as casas são mais ou menos, são muito ruins mesmo... e... são quase sempre iguais, mais ou menos.

Pesquisadora: Você já foi a alguma?

T2: Já. Eu já fui muito porque eu tenho parentes que moram em favela, aqui em Juiz de Fora e eu vou quase sempre lá.

Pesquisadora: E o que você sente quando vai lá?

T2: Ah, eu não sinto insegurança não, porque eu nunca escutei nada de errado e tal. Sempre normal quando eu fui lá.

Pesquisadora: E onde estariam as pessoas nessa sua favela?

T2: Dentro das casas. Fugindo do tráfico.

Pesquisadora: E como é a vida na favela?

T2: Imagino que a vida seja harmoniosa, porque as pessoas, a vizinhança é muito forte na comunidade aí as pessoas têm um pouco mais de companhia, mas na favela o problema mesmo é o tráfico e a comunidade ajuda a acalmar isso. Eu sinto que nessas comunidades tem muita união nas famílias... Eu acho legal. Normalmente as pessoas, que passam mais dificuldades, são mais unidas com a família do que as que não têm dificuldade...”

O aluno T2 foi além dos laços de amizade e atribuiu, às comunidades, uma ideia de famílias unidas. Essa união é refletida em interação entre os moradores e acalento contra as dificuldades. T2 destaca, em sua fala, um sentimento que talvez seja o que procura em sua vida, tendo em vista que é criado por sua avó e, por ser um pouco distante de seus outros parentes. Com isso, seu modo de ver a favela revela uma admiração pela maneira como aqueles moradores conduzem seu dia-a-dia. Uma admiração que o faz ver as dificuldades como mais uma chance da comunidade se unir.

Seu discurso transita por entre aspectos físicos da favela e a subjetividade das relações estabelecidas entre os moradores. Sua vivência naquele espaço e a convivência com os moradores lhe permitiram uma experiência, *in loco*, com uma percepção focada no sentimento das pessoas. Apesar disso, é notório que o aluno também considera a noção de favela daquele que fora dela está.

Ao dizer que não se sente inseguro, já admite haver quem se sinta. Descrever como normal, acreditamos não ser o mesmo sentido atribuído por alunos, aqui discutidos anteriormente. Seu sentido induz a uma noção daquilo que seria padrão ou comum dentro da favela, como as pessoas fugirem do tráfico e se unirem em prol da comunidade. Com essa “normalidade” de fuga e aproximações, o aluno revela que a vida dos moradores de favelas tenha um caráter dinâmico, que sinalize a insatisfação com a violência e a solidariedade advinda do encontro com o outro. Em contrapartida, o aluno altera o foco de olhar para aquela realidade. Seu ponto de vista passa a ser da favela para a sua vida e não o contrário como outros alunos demonstraram. Assim, quando diz que admira a união das famílias e ainda atribui isso ao fator econômico, o aluno indica sua condição de desejar viver essa união e ressalta que é criado por sua avó. Sua visão de quem convive com amigos de alto poder aquisitivo aponta para um cenário de diferenciação de valores, onde o seu ideal seria aquele de famílias unidas em si e através de comunidades de vizinhança.

Diante de falas e desenhos de favelas uma pergunta foi recorrente: o que é favela?

G2: “Favela é um lugar, uma comunidade que haveria os moradores do bem mesmo... que queriam ganhar a vida dignamente, tipo uma vida normal, mas que pela falta de escolaridade e tudo mais, alguns acabam indo pro mundo do crime, que deixa a favela com essas coisas assim... de violência.”

L1: “Ah, é um conjunto habitacional onde as pessoas vivem muito precariamente, que não tem muita condição

porque não tem saneamento, não tem água encanada, esgoto ao ar livre, a Prefeitura não dá muita importância, e é onde as pessoas moram em morro, morro assim que pode deslizar, porque não tem nenhum arquiteto que vai lá, aí pode saturar o solo, aí cai, aí pode deslizar, ter erosão; aí se cai um morro pode cair o outro, vai caindo várias casas, aí é onde as pessoas ficam sem lugar pra morar. Então é isso, as pessoas não terminam as casas, as pessoas não tem um aspecto que a gente vê muito bom, que as pessoas não pintam as casas, a gente não vê as casas por dentro, mas tem pessoas que são muito caprichosas e cuidam da casa, mas as vezes você não entra na casa da pessoa, então só vê por fora, você generaliza e pensa que a favela é só coisa ruim”.

M1: “Favela? (Silencio). Ah, quando eu penso em favela em diversão, o pessoal vem no final de semana, conversando... mas quando tem filme, reportagem, assim... eu já penso mais em pessoa com arma lá dentro, aí eu já não sei como é... se é esse clima de alegria ou se é essa violência... assim...”

M2: “É um lugar, um conjunto de pessoas, de condição baixa, que a maioria é boa gente, mas uma minoria influente, principalmente por causa do tráfico de drogas causam uma má impressão... Mas não aconteceria se o governo desse uma luz elétrica, um esgoto mais bem tratado.”

T2: “Uma favela? Um lugar onde vivem pessoas que não tem muitos recursos financeiros e querem ter uma vida melhor como todo mundo da cidade.”

Y1: “Favela? Um lugar onde as pessoas ficam na comunidade e gostam de viver sua vida, sempre unidas na mesma classe, com os mesmo costumes, mesmas brincadeiras, e principalmente um lugar onde tem união, brincadeiras, amigos, essas coisas...”

Com tantas possibilidades de olhar para a realidade, não há como silenciar tantos saberes. E para não silenciá-los, essas escutas revelaram muitas buscas... Buscamos um

olhar de quem se vê no outro, de quem o respeita e com ele interage. Encontramos nesse olhar dos alunos essas visões de mundo, que refletem e refratam a realidade focalizada a partir de seus lugares. Investigamos a favela não como um objeto a ser dessecado, mas como um cenário para que pudéssemos olhar pessoas! Buscamos na escola um campo de pesquisa que nos permitiu o encontro com sujeitos de lugares e formações diferentes ocupando o mesmo espaço. Encontramos, na discussão sobre espaço, a força da individualidade de cada lugar como mais um formador do sujeito. Uma pesquisa cheia de sujeitos-vida...

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encontros com os alunos bem como suas percepções de favela despertaram outras maneiras de compreensão da realidade. Se, no princípio, estávamos focadas em um único conceito de favela, ao longo da pesquisa precisamos reconfigurar aquela certeza. Com a discussão sobre espaço e lugar, a partir da Geografia Humanista, passamos a admitir o modo diferenciado como o sujeito se relaciona e percebe o espaço. Dessa forma, o espaço-favela também se configurou como cenário para essa possibilidade de olhares dos sujeitos. E, ao compreender que os alunos continuavam imbuídos de uma análise espacial, tivemos mais um reposicionamento: não se tratava de falar em favela e, sim, em favelas.

A pluralidade das favelas foi apresentada pelos alunos, a partir de seus sentidos e sentimentos por esses lugares. Suas percepções foram aguçadas por experiências diretas ou mediadas com as favelas.

Não coube a essa pesquisa considerar apenas a experiência direta e *in loco*. A busca se concentrou no entendimento daquilo que gerava, ou reforçava, a força desse sentimento expressado. Nessa busca algumas mediações foram destacadas durante as entrevistas como da família, escola ou amigos. No entanto, uma não só foi apresentada como discutida pelos alunos: a mediação pela mídia televisiva.

Os alunos relataram inúmeras vezes que imagens que se recordam de favelas são aquelas onde as favelas são palcos de violência. Com fugas, perseguições, tiros e mortes a favela foi descrita como um lugar onde, verdadeiramente, essas cenas se repetem. O que se pode constatar é que além das imagens que vão se consolidando no senso comum, forte também é a ideia de que essas sejam as verdadeiras imagens das favelas.

Com as falas e descrições sobre as favelas foi possível notar que “uma veracidade se instala, as palavras são sons de uma discussão verdadeira, indiscutivelmente real.” (Almeida, 2004, p. 42). Apesar disso, os alunos analisam que somente imagens de violência são atribuídas ao espaço das favelas o que justifica que suas percepções e visões sejam aquelas veiculadas.

“A televisão constitui hoje, simultaneamente, o mais sofisticado dispositivo de moldagem e deformação do cotidiano e dos gostos populares e uma das mediações históricas mais expressivas de matrizes narrativas, gestuais e cenográficas do mundo cultural popular.” (BARBERO, 2004, p. 26).

Esse dispositivo de moldagem, deformação e apresentação do cotidiano das favelas ao público em massa tem contribuído para uma noção de favela baseada em imagens de violência. Todavia, neste trabalho, elas não demonstraram ser o fim de um modo de se pensar esse espaço. O medo não foi relatado pelos alunos como um sentimento único, tampouco algo que seja uma barreira intransponível no convívio entre moradores e não moradores de favelas. Ao contrário, o medo suscitou dúvidas em relação à programação assistida e permitiu uma abertura para o encontro com o outro nessas cidades divididas.

Nessa possibilidade de saírem de suas realidades de não moradores de favelas e irem ao encontro desse outro, um sentimento foi fortemente associado à imaginação dos alunos e suas percepções, acerca do cotidiano naquele espaço.

Inúmeras vezes o vocábulo “alegria” foi repetido nas entrevistas e em suas demonstrações nos desenhos. Os alunos acreditam que as favelas sejam espaços de alegria, convivência e diversão. Algo que, segundo alguns alunos, seria o ideal em suas vidas, onde estão ladeados por vizinhos que não se falam. Essa admiração se tornou uma forma de aproximação de realidades geográficas distintas e sinalizou percepções que vão além daquelas trazidas pelas reportagens discutidas pelos alunos.

Imaginar que os vizinhos se reúnem em churrascos abertos à comunidade, onde as pessoas cantam em suas casas e as crianças brincam nas ruas, foi o modo que os alunos encontram para descrever a alegria vivida no cotidiano das favelas. Esse compartilhar espaços e vivências pelos moradores nas favelas se apresentou como o grande atrativo aos alunos para suas realidades.

Para Tuan (1980, 1983), a percepção dos espaços e lugares levam os sujeitos à reflexão e à suas visões de mundo. Essa visão, por sua vez, os impulsiona a uma atitude de acordo com as referidas percepções. Esse modo do autor ler o mundo pôde ser entendido, a partir do que essa visão de alegria gerou nos alunos. Esse sentimento com um misto de admiração levou os entrevistados a ponderarem as imagens assistidas de violência e a traçarem possíveis planos de ação em suas vidas. Neste sentido, a supremacia da violência foi coloca em dúvida diante de sentimentos também trazidos pelos estudantes. Suas dúvidas sinalizaram essa capacidade de leitura do mundo, inclusive, das fortes mediações que relataram. Esse ato de duvidar que as favelas não sejam tão ruins e violentas, como apresentadas, gerou uma nova possibilidade: ir ao encontro do outro na favela.

Essa atitude pretendida reflete a intenção dos alunos de perceberem em *in loco* aquilo que, para eles, seria viver numa favela. Eles acreditam que assim poderão ver se a favela se aproxima mais daquilo que imaginam ou daquilo que assistem. Independente desse contraponto, o que orienta esse pensamento é a vontade do aluno de se colocar como protagonista de suas reflexões e ações. Esse desejo

de ir a estes encontros revelou noções que transcenderam à curiosidade pelo local e caminharam no sentido de uma responsabilidade social.

O raciocínio exposto pelos alunos foi: se eles vivem numa classe favorecida economicamente, estudam as desigualdades sociais e as percebem nas cidades, se cobram, portanto, que façam algo para minimizar tal desigualdade ou para ajudar aqueles que são desfavorecidos economicamente. Essa é uma visão de quem está de fora de uma determinada realidade e nela tem vontade de se inserir, a partir da ajuda às pessoas. Nesse sentido, eles poderiam ajudar a quaisquer indivíduos em lugares e situações completamente diferentes das descritas, no entanto, suas percepções e reflexões sobre as favelas os impulsionaram ao próprio ambiente em questão.

Essa escuta dos alunos nos levou a ressignificar aquilo que pensávamos sobre favelas. Buscamos um conceito definido de favela e, no entanto, nenhuma conversa revelou que a favela para os alunos seja, apenas, o conceito do IBGE ou de livros didáticos. As favelas foram definidas pelos alunos a partir de percepções e repletas de experiências por entre espaços e lugares.

Essa pluralidade de favelas vai ao encontro de uma disciplina de leitura e posicionamento de mundo, no entanto, como elas têm sido abordadas? Os alunos não se detiveram aos saberes escolares para relatarem suas experiências e noções de favelas e, nesse sentido, como o ensino de Geografia pode acolher essa pluralidade? A questão novamente retorna ao professor que, em sala de aula, está diante de outros saberes que podem estar sendo silenciados em nome do saber, dito, científico.

As favelas desenhadas e apresentadas demonstraram algo mais do que os saberes escolarizados. Elas sinalizaram a força da experiência e das mediações nas construções das noções daqueles espaços. Força essa alimentada, principalmente, pelo destaque da mídia televisiva num processo de apresentar, aos telespectadores, imagens em reportagens, novelas, filmes ou em publicidade.

Todavia, mesmo diante dessa intensidade, os alunos

demonstraram ultrapassar seus padrões de consumo televisivo. Ao imaginarem a favela como um lugar de alegria, eles transcendem a força das imagens de medo, ao desejarem ir ao encontro do outro. Nessa ótica, o medo consumido por essa programação é quebrado e ponderado num cenário de experiências e percepções de favelas.

Nesse sentido, os alunos apontam, nas entrelinhas, um desejo de ir e vir nas cidades. Algo que não os restrinja entre colégio e condomínios num percurso feito com automóveis. Se o medo separa realidades socioeconômicas distintas, a alegria de um possível cotidiano pode os aproximar e permitir as rupturas de fronteiras. Não seria, então, a escola um bom lugar para garantir essas ressonâncias?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2004.

BARBERO, Jesús Martín & REY, Germán. *Os exercícios do ver. Hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Senac São Paulo, 2004. 2ª ed.

DIAS, Juliana Maddalena. *Crianças e Favelas: Percepções, Mediações e Sentidos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010. 290f.

FERREIRA, Sueli. *Imaginação e Linguagem no desenho da criança*. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. *Desenhos e escutas*. In: 29ª reunião da Anped. GT 12: Caxambu, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. IN: Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância – Altino J. Martins Filho & Patrícia D. Prado (Orgs.) – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia. Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar – a perspectiva da experiência*. Trad. Livia de Oliveira. Rio Claro: Difel, 1983.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social Da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 5ª ed. 151p.

VYGOTSKY, L. S. *La imaginacion y El arte em la infancia*. Mexico: Hispanicas, 1987.

LIFE IN THE CITY – GLIMPSES OF THE FAVELA: THE CHILD AND THEIR WAYS OF UNDERSTANDING THE WORLD

Abstract

This article seeks to present the results of a survey carried out under the Program of post graduate education in Education at UFJF, concerning the understanding of the senses and mediations that produce different understandings about the idea of the slums in children. For this purpose, sought to reflect, in particular, about the ways in which it can trigger different forms of expression in children. An attempt was made to deepen understanding about how children's speech and drawings manifests beyond formal text in a written test, and can be interpreted, within the framework of educational research – and consequently the movement produced in a classroom – like devices that allow interpretation of the educational act and ways of understanding the interlocutions and mediations that merge in the educational knowledge.

Keywords: Childhood. Favela (slums). Knowledge. City and school education. Spatial learning.

Data de recebimento: outubro 2013

Data de aceite: fevereiro 2014

ver

PRÁTICAS CULTURAIS E DE MEMÓRIAS: *CHEIRO* DE CURRÍCULO DE HISTÓRIA QUE EMERGE DOS *TEMPEROS* USADOS NOS *FAZERES* DE UMA ALFABETIZADORA COM A **EJA**

*João Carlos Ribeiro de Andrade*¹
*Lana Mara de Castro Siman*²

Resumo

Neste trabalho, desenvolvido como dissertação de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMG, atenta-se especificamente aos movimentos construídos por uma alfabetizadora da/com a Educação de jovens e adultos na construção de um currículo de História a partir do trabalho desenvolvido durante uma prática cultural de visita ao Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte. Nela evidenciaram-se, a partir das relações da professora com os saberes dos alunos, o museu e os seus objetos musealizados, diferentes potencialidades formativas para os alunos e professora. Numa perspectiva metodológica de estudo de caso, todo processo da visita foi acompanhado – o antes, o durante e o pós-visita.

Palavras-chave: Fazeres Docentes. Currículo de História. Educação de jovens e adultos.

¹ Mestre em Educação pela UEMG, Professor da rede pública estadual de Minas Gerais.

² Doutora em Didática da História pela Université de Laval. Professora do Programa de Pós graduação em Educação da UEMG

1 “ENTRADA”

Cheiros, temperos e fazeres. Metáforas e dimensões de uma poética, experiências construídas no espaço da cozinha. Espaço historicamente negligenciado à cultura ocidental judaico-cristã. Por quê? E os fazeres aí realizados? Historicamente são pouco apreendidos e analisados pelas racionalidades niveladoras (GIARD, 2009). E os sujeitos culturais que aí trabalham? As mulheres, ou, não seria a “mecânica feminina”? Contemporaneamente, espaços, fazeres e sujeitos profissionais de outros campos estão implicados em processos análogos.

Os trabalhos de Certeau (2007) e Boaventura Santos (2010), ainda que em campos epistemológicos sensivelmente diferentes, instigam-nos a explorar as potencialidades escriturais, que emergem do cotidiano comum dos humanos fazeres, na perspectiva de não se desperdiçar experiências e, assim sendo, oxigenar outras escrituras mais formais.

Durante este trabalho serão apropriadas algumas dimensões que emergem dos fazeres, dos saberes das “escrituras” da cozinha, para construir uma compreensão mais densa (GEERTEZ, 1989) e poética (BACHELARD, 1982) das experiências realizadas por uma alfabetizadora (por que não uma faze(n)deira, plagiando Otto Lara Resende?) com a Educação de Jovens e adultos – EJA. Fazeres em realização no contexto de uma prática cultural de visita ao Museu de Artes e Ofícios – MAO, em que foi possível observar e apreender dimensões, um certo cheiro de currículo de história, que emergia de seu trabalho.

Durante a experiência de cozimento e tempero, elaborados no trabalho da dissertação de mestrado foi-nos possível atentar para processos realizados pela alfabetizadora,

³ Importante ressaltar que durante o acompanhamento do trabalho da alfabetizadora, no decorrer do ano de 2010, ao olharmos os cadernos de alguns dos alfabetizados identificamos fotos e outros registros de práticas culturais vividas, entre elas: visita a exposições e outras atividades culturais realizadas na cidade de Contagem/MG.

durante prática cultural de visita ao MAO³, que configuram um currículo de história.

Nesse artigo, visando a apreender elementos que configuram um currículo, retomamos dados que foram obtidos por meio de entrevista semi-estruturada com a docente, de questionário estruturado junto aos discentes e, ainda, dados obtidos por meio de registro fílmico e fotográfico, relativos aos tempos e espaços da preparação à visita, em sala de aula, da visita ao Museu de Artes e Ofícios e de seu retorno em sala de aula. Nessa retomada, deslocamos nosso olhar dos fazeres ordinários do docente, na produção de uma prática cultural e de memória, junto aos discentes (objeto central da dissertação) para, nesse momento, apreender dimensões de currículo de história, que emergiram dos tempos usados pela alfabetizadora, sem formação específica em História, durante seus fazeres.

Neste artigo, sobre uma prática cultural e de memória, no processo de visita ao MAO, estarão em foco as relações entre os fazeres docentes e a construção curricular de história. Assim pensando, apresentaremos, inicialmente, um breve panorama dos debates implicados nos campos teóricos privilegiados neste trabalho e, logo após, em diálogo com a empiria da pesquisa, sinalizaremos para as potencialidades dos fazeres de uma alfabetizadora de EJA, na construção de um currículo de história.

2 TROCAS DE SABORES ENTRE CAMPOS DE SABERES

As epistemologias do(s) cotidiano(s) instigam-nos a elaborar e construir compreensões que dialogam com diversas outras gnosiologias. As artes de cozinhar (LUCE GIARD, 2009) oportunizam-nos fecundas possibilidades para apreender e compreender os saborosos cheiros, que emergem da mistura intencional e, por vezes improvisada, de diversos ingredientes. Dito de outro modo, na cozinha os usos e a mistura de saberes e fazeres potencializa a criação de “mil e um” pratos outros, quiçá mais criativos, contemplando os gostos, sensibilidades e outras diversas

necessidades dos sujeitos socioculturais que demandam alimentos. Bela metáfora para pensar a prática docente, na criação de um currículo de História.

Contemporaneamente, nos campos das pesquisas educacionais, há um razoável grau de consenso quanto à necessidade de se construir “pontes”, interfaces entre os diversos campos e seus pesquisadores sem, é claro, negligenciar suas especificidades. No que tange especificamente à relação entre currículo e formação de professores de História, Martins (2007) evidencia este movimento ao afirmar que:

Em recente evento de pesquisadores do ensino de história, as discussões sobre *currículos* estiveram fortemente associadas à *formação de professores*, demonstrando uma guinada em relação aos debates anteriores, nos quais a preocupação maior era a de problematizar conteúdos e formas de pesquisas em currículo e ensino (2007, p. 149. Itálicos Nossos).

Fundamental atentarmos-nos ao “recente”. É um movimento que está em construção o que, até certo ponto, pode ser compreendido como um processo “contra o desperdício da experiência”, nos termos de Boaventura Santos (2009). A seguir, apresentamos os campos com os quais vamos trabalhar, para análise da empiria, com vistas a revelar elementos do currículo de História construído pela docente, durante uma prática cultural e de memória, envolvendo os sujeitos/discentes e o Museu de Artes e ofícios, situado em Belo Horizonte. Minas Gerais.

3 FAZERES DOCENTES COM A EJA: APOSTA EM UM OLHAR COMPREENSIVO

Os Fazeres Docentes, presentes nos processos de elaboração de um currículo de História que emerge de visitas a museus, são sutis e, fundamentalmente, imbricados em fenômenos relacionais. Vê-los, dessa forma, exige superar visões *moralizantes e prescritivas*, assim como compreensões mecanicistas. Tardif e Lessard (2005) sugerem pistas:

Privilegiando mais o *estudo do que os docentes fazem* e não tanto prescrições a respeito do que deveriam fazer ou não deveriam fazer. Dito de outra forma, nosso estudo é orientado pela idéia geral de que a docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano, ou seja, *descrevendo e analisando as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho* (2005. p. 37. Itálicos nosso).

Descrever e analisar as atividades materiais e simbólicas da docente em seu próprio local de trabalho, tal como sugerem Tardif e Lessard (2005) demanda empreender esforço epistemológico. Portanto, caminharemos das estruturas globais para os movimentos cotidianos, das racionalidades institucionais para as singularidades e invenções do trabalho docente, nos vários ambientes educativos, em que se fazem presentes. Não se trata, no entanto, de repudiar e ou ignorar as tensões existentes entre essa perspectiva epistemológica e aquelas que abordam o ensino ‘pelo alto’, buscando estabilidades conceituais e invariantes institucionais.

Visando apreender e compreender este movimento, acompanhamos uma alfabetizadora da Rede Municipal de Contagem/MG, que trabalhava com uma única turma da EJA, atendida pela Escola M. Francisco Sales Diniz, localizada no bairro Darcy Ribeiro, região periférica daquele município.

Para analisar os deslocamentos cotidianos desta profissional, apropriamo-nos do trabalho de Certeau (2007), especialmente *A invenção do cotidiano: 1-as artes de fazer*.

3.1 POSSIBILIDADES DE CERTEAU

O trabalho de pesquisa, construído e coordenado por Certeau (2007), emerge “[...] de uma interrogação sobre as operações dos usuários supostamente entregues à passividade e à disciplina (2007. p. 37)”.

Embora sobre outras bases epistemológicas, extraem-se das pesquisas realizadas dessa pesquisa possibilidades de aprofundar análises do trabalho docente, sugeridas por Tardif e Lessard (2005).

Para compreender os caminhantes sociais, o pensador francês priorizou a compreensão dos movimentos operatórios denominados de táticas. As táticas, segundo Certeau (2007), é “[...] cálculo que não pode contar com um próprio nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível [...] pelo fato de seu não-lugar, pois a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no voo’ possibilidades de ganho.” As táticas são tomadas de decisões, atos ou maneiras de aproveitar uma ocasião. Vimos, aí, um modo de olhar para as práticas e fazeres docentes que nos permitem enxergar – em pleno vôo – um currículo de História emergindo. São táticas construídas antes e, na dinâmica do trabalho, relacionado a práticas culturais e de memória de uma visita ao museu: a escolha da temática histórica com a qual vai trabalhar; a escolha do museu; os critérios de plausibilidade à realização da visita, incluindo desde a mobilização do Museu de Artes e Ofícios junto aos educandos; a exploração das memórias das experiências de trabalho dos estudantes; a exploração das memórias mediadas pelos objetos em “estado de museu”; a re-construção do espaço da sala de aula, possibilitando a circulação de sentidos construídos e resignificados, a partir de histórias vividas pelos alunos trabalhadores da EJA.

4 A COZINHA DA HISTÓRIA: O(S) TEMPERO(S) DO(S) CURRÍCULO(S) DO/NO ENSINO DE HISTÓRIA

Historicamente sabemos que, nas artes dos fazeres da cozinha, estão implicados o múltiplo e o diverso. Múltiplos legumes, folhas e temperos dentre outros, provenientes de lugares e tempos diversos. Os temperos – vide nossas relações históricas com os povos ibéricos e com outros, a partir do século XVI – são de uma enorme variedade. Em grande medida, guardadas as diferentes dimensões e natureza, há um processo análogo nos campo dos fazeres curriculares.

Adentremos na cozinha do currículo de História, onde trabalhos de Abud (2003; 2011), Martins (2007), Mattozzi

(2008) e Gasparello (2012) entre outros, ajudaram-nos a compor uma compreensão dos ingredientes ali presentes.

Ainda que na “cozinha de outra casa”, ou seja, em outro campo de pesquisa Siman (1988; 2003; 2008) indicia problematizações acerca do ensino de história e dimensões da formação dos docentes desta área. Compreendemos que, mesmo tenuemente, seus trabalhos sinalizam potencialidades a ser exploradas nos campos da construção dos currículos no ensino de história. Entre as dimensões, que explicita em seu trabalho, estão a necessidade de se explorar as dimensões das experiências históricas junto aos estudantes, estudar a “história das coisas vivas”; trabalhar com a multiplicidade do tempo histórico e, enfim, construir um *ensino de história como experiência*.

Agora, na cozinha onde trabalham os *chercheurs* do currículo do ensino de história.

O trabalho de Martins (2007) oportuniza-nos apreender e compreender algumas dimensões do trabalho com o currículo de história. Uma primeira é a fundamental interface que está sendo estabelecida entre os campos da formação de professores de história e a construção curricular, conforme já ressaltamos anteriormente. Ressalta, também, as potencialidades compreensivas que emergem da concepção de currículo “como um bem cultural” e como um espaço em que as discussões deste fazer “vêm assumindo” nos encontros do ensino de história, além de ressaltar a importância das teorias pós-críticas, acerca de pretensas identidades fixas. Por fim, refletindo acerca das potencialidades das interfaces entre ensino de história e currículo a autora afirma:

Ela se dá porque o ensino de história e o currículo estão em comunicação, hoje, muito mais pela perspectiva de compreender como se produz o conhecimento histórico escolar e a maneira como ele é legitimado, a que sujeitos e modos de vida referenciam, quais as aprendizagens curriculares se realizam nas escolas. Um campo interpela o outro, dialeticamente (2007 154).

Conforme explicitado anteriormente, esse diálogo

entre campos potencializa compreensões mais densas acerca, sobretudo, dos fazeres docentes no campo das práticas curriculares.

O trabalho de Mattozzi (2008) possibilita, de maneira geral, entender as potencialidades da relação entre o currículo de história e a educação para o patrimônio. Em seu trabalho, é possível apreender como usar dimensões dos bens culturais visando a relacionar currículo de história e educação para o patrimônio.

O trabalho de Gasparello (2012) fundamentado, sobretudo, em Ivor Goodson (1995) e Antonio F. Moreira e Tomaz T. da Silva (1994) e em diálogo com as perspectivas da “Nova História” apresenta um olhar sobre a construção do currículo de história, numa perspectiva histórica e social. Seu foco é argumentar a respeito das possibilidades da história local para a construção de um currículo vivo, para o ensino de história.

Não obstante, acerca do trabalho realizado no cotidiano das escolas afirma a autora:

A prática cotidiana nas escolas, seguindo o modelo oficial, preocupava-se em comunicar um conhecimento factual do passado, repetindo sempre o gesto de dividir, num discurso que considerava ‘morto’ o que o precedia considerando possível um ‘corte’ entre o presente e o passado, e, portanto a concepção de um tempo homogêneo, singular e absoluto (2012, p. 93).

Mas, segundo a mesma autora: “[...] inúmeros foram os professores que, isoladamente em suas salas de aula, enfrentando pressões e carências de toda ordem, procuraram e procuram romper com uma história que só privilegia fatos passados, considerando a possibilidade de problematização histórica, a partir da realidade vivida (2012, p. 93)”. E, no que tange às potencialidades da recente produção historiográfica, afirma: “A renovação metodológica da produção historiográfica recente configurou uma nova concepção de História que tem interferido nos movimentos de reformulação curricular (2012, p. 97)”.

Nesse sentido, ao revisitar nossa empiria nos foi pos-

sível observar fortes indícios de um currículo, que dialoga com aspectos da historiografia contemporânea: a relação memória e história, o cotidiano da história, o trabalho como campo de cultura.

Por fim, o epistemológico Merleau-Ponty (2011) possibilitou-nos apreender dimensões de sensibilidades e de perceptibilidades vividas, durante os fazeres da alfabetizadora. Estes movimentos detém o potencial de aproximar professora e alunos a um *currículo de história como experiência*.

5 CURRÍCULOS DE HISTÓRIA QUE EMERGEM DOS TEMPEROS USADOS POR UMA ALFABETIZADORA COM A EJA EM SEUS FAZERES

Entendemos, como propõe Miranda (2007), que as dimensões da arquitetura, das relações profissionais e institucionais, enfim a cultura escolar e a cultura do lugar estabelecem densos diálogos com a construção de saberes e currículo da história escolar. Ao dialogar com o campo da cultura, Miranda (2007), embora reconheça as diferenças entre os lugares da cultura escolar convida-nos a superar olhares classificatórios e de supostas “ausências” de saberes e de referências culturais, sobretudo, de sujeitos oriundos das camadas populares.

Assim, apreender percepções visuais, imaginativas do lugar e do espaço no qual se localiza a escola e a sala de aula, onde alfabetizadora e alfabetizados da EJA constroem seu trabalho com a história, densifica nossa compreensão dos temperos e outros ingredientes usados, durante a prática cultural de visita ao MAO. As dimensões lugar (TUAN, 1983) e espaço (CERTEAU, 2009), onde se localizam a escola e o MAO potencializam-nos compreender as urdiduras e tessituras dos fazeres da alfabetizadora, sem formação específica em história, entre eles a invenção de um currículo de história escolar.

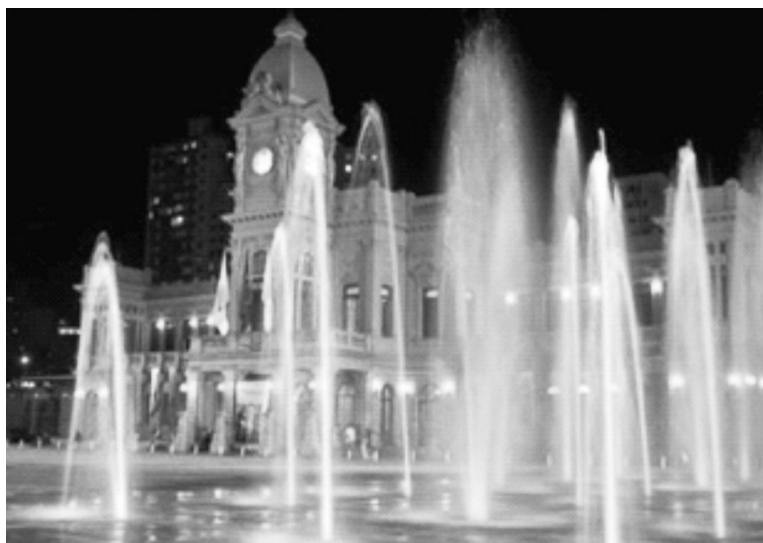
Vejamos o quanto imagens fotográficas favorecem a apreensão e compreensão e perceptibilidades do lugar e dos espaços com/nos quais a alfabetizadora e alfabetizados trabalharam.

Eis, então a seguir, fotografias que representam as dimensões dos espaços e de suas arquiteturas em que se localizam a escola e sala de aula, onde foi realizado o trabalho que acompanhamos:



Fonte: foto realizada durante pesquisa do mestrado.

Imagem I – Lugar onde se localiza a E. M. Fco. S. Diniz.



Fonte: sítio eletrônico do MAO.

Imagem II – Lugar onde se localiza o MAO.

Convidamos os leitores a *escutarem, lerem* (MERLEAU-PONTY, 2011) estes lugares e *imaginarem* (Esta não poderia se constituir em uma epistemologia potencializadora de dimensões da formação docente?) as potenciais experiências construídas pela alfabetizadora e alfabetizados da EJA, durante as *idas e vindas entre estes lugares*⁴ (Por que será que pluralizamos este movimento?). Em que medida os *fiões de memória* das experiências de trabalho daqueles adultos alfabetizados potencializaram uma reconstrução do “desencaixe” (GIDENS, 1991) das dimensões temporal e espacial entre estes lugares? Quais fazeres e saberes a alfabetizadora mobilizou para que os sujeitos discentes, com os materiais de suas memórias, construíssem pontes ou “encaixes” de modo a lhes permitir tornar o espaço cultural – o Museu de arquitetura monumental – em seu lugar?

Vejam as astúcias de seus fazeres presentes em suas ações e gestos: produziu um projeto para solicitar o transporte no dia da visita; relacionou-se com a direção da escola e com o setor de transportes da Secretaria Municipal de Educação, para solicitar o traslado dos alunos no dia da visita; explicitou as intencionalidades da visita aos adultos e idosos, levando em conta suas experiências de Trabalhadores; construiu combinados acerca dos horários e deslocamentos para o dia da visita ao museu.

Para promover a apropriação do Museu como lugar de pertencimento de seus educandos buscou, como propõe Miranda (2007), superar olhares classificatórios e de supostas “ausências” de saberes e de referências culturais dos sujeitos, oriundos das camadas populares. Convidou seus educandos a lembrarem-se das suas “caminhadas pela cidade” (alguns adultos relataram, durante os processos de preparação, ver o MAO ao passarem de ônibus pela praça da estação); complementou seus saberes com os seus explicitando aspectos da história da cidade de Belo Ho-

⁴ Miranda (2007), dialogando com o campo da cultura, oportuniza-nos compreender que há diferenças entre estes lugares. É fundamental assim superarmos olhares classificatórios e de supostas “ausências” de saberes e de referências culturais, sobretudo, de sujeitos oriundos das camadas populares.

rizonte. Mobilizou as memórias de experiências de trabalho – lembranças da labuta com o carro de boi, lavando um tacho na “bica”, o uso de um pilão para descascar o arroz – potencializaram um cozimento e cosimento de dimensões de tempos e espaços diferentes. Assim, os fios de memórias oportunizaram aproximações entre os lugares vividos de outrora, as experiências de sala de aula e aquelas vividas na relação com os objetos em exposição no MAO.

Durante os processos de preparação da visita, visitando o MAO e, posteriormente, dialogando acerca da visita realizada, em sala de aula, foi possível apreender narrativas enunciando “*cosimentos*” entre tempos e espaços social e geograficamente separados, entre lugares de pertencimento e movimentos de construção outros pertencimentos. As lembranças oportunizaram, também, relações diversas com as “situações mundo”. Durante alguns de seus fazeres, a alfabetizadora, usando imagens de onde se localiza o MAO e imagens de alguns dos objetos em exposição no museu, potencializou dimensões daquelas relações tempo/espaço. Também no pós-visita, durante os relatos, acerca das experiências vividas com os objetos e, ao final, com um trabalho no qual apresentou imagens acerca da visita realizada ao museu – um ato de memória – foi possível apreender novamente potenciais relações entre tempos e espaços social e geograficamente separados. Estes movimentos serão explicitados logo abaixo. Apreendemos aí outras possibilidades que emergem do(s) trabalho(s) com a(s) memória(s), a partir dos fazeres docentes.

Esses fazeres indiciam aspectos de um currículo de história como experiência, sinalizando a presença de porosidades nas relações tempo/espaço/lugares, que emergem dos *fios* de memória e das *linhas* das histórias narradas sobre experiências de trabalho dos alfabetizados da EJA.

Esses fazeres foram construídos na relação alfabetizadora/alfabetizados, sujeitos socioculturais implicados em dimensões objetivas e subjetivas da existência humana⁵. Durante essa prática cultural e de memória, outros

fazerem foram construídos, potencializando a realização de um currículo de história como experiência durante a alfabetização da EJA.

Nos processos de potencializar a construção de dimensões de um currículo de história, nossa alfabetizadora constrói diversos outros fazerem. *Sensível*⁶ às experiências socioculturais dos alfabetizandos, escolhe a temática histórica *Trabalho* para desenvolver durante os processos desta prática cultural; considerando essa temática realizou a escolha de um museu específico, no caso, o MAO; fez pesquisa na Rede Mundial de Computadores, acerca do MAO e elaborou um texto para mobilizar aquele espaço junto aos estudantes. Explicitamos assim, alguns dos “tempos” presentes na emergência de um currículo vivo e com significado para os alfabetizandos da EJA.

Vale lembrar que, segundo ela, pela *primeira vez* visitaria um museu com estudantes.

A escolha do museu para realizar o ensino de história, (RAMOS, 2008), dialoga também com a perspectiva segundo a qual “os museus são bons para pensar”, (BRECKENRIDGE, 2007) e arriscamos afirmar, para *inventar* currículos como *experiências sensíveis*.

Logo no início da entrevista, a alfabetizadora explicitou o critério usado para a escolha da temática trabalho, apontando os motivos que a levaram a escolher o MAO:

“[...] Como nós trabalhamos com adulto e a questão do **trabalho** é uma questão forte, importante pra eles [...]”.

Portanto, a escolha do MAO se deve à temática central de sua exposição que se constitui, de forma privilegiada, de objetos de trabalhos realizados, entre os séculos XVI e

⁵ Para uma verticalização acerca destes sujeitos sugerimos respectivamente as leituras de Lelis (2008) e Arroyo (2005).

⁶ Compreendemos que essas dimensões históricas (BURKE, 2000; PESAVENTO, 2004) precisam ser mais bem analisadas na formação de professores e construção dos currículos escolares. E ainda, interrogamos: em que medida essas sensibilidades interrogam as epistemologias das ciências de referência, sobretudo em suas dimensões das práticas durante as licenciaturas?

XIX, no Brasil pré-industrial, sobretudo em Minas Gerais⁷.

Durante sua entrevista foi possível apreender como, em sua prática, a professora busca *sensibilizar* aqueles estudantes para o trabalho com a história escolar:

“Todos os instrumentos são próprios de um **trabalho de campo**, é você sai, você tá buscando informações **fora da escola**, é... às vezes com um **filme**, é... Eu já passei alguns filmes, como a época da mineração, a gente já trabalhou a questão da formação do povo brasileiro, a questão dos índios, e aí **a partir da daí é que a gente tem como trazer esses assuntos pra dentro da sala de aula** (Grifos Nosso).”

Ressaltamos, neste trecho da entrevista, a dimensão da *sensibilidade* da alfabetizadora em estimular os estudantes adultos e idosos aos saberes e sabores da história escolar. É fundamental explicitar que, muitos destes sujeitos estudantes, carregam representações, não poucas vezes cristalizadas, de um ensino de história memorialista, livresco e factual. Assim, é fundamental às alfabetizadoras com a EJA atentarem para os usos de trabalhos de campo, relações com espaços culturais fora da escola, filmes, entre outros fazeres que possam sensibilizar aqueles estudantes ao campo da história escolar. Por analogia com Merleau-Ponty (2011), é possível compreender que os trabalhos de campo, os usos da película cinematográfica potencializam o ato de *aproximar*, *apreender* e *aprender* os saberes históricos escolares através dos sentidos. Ou seja, no movimento do ensino de história, os gestos do olhar, do escutar, do tocar oportunizam a mobilização de variadas sensibilidades, perceptibilidades que dialogam com dimensões mais *sensíveis* da história escolar, potencializando assim o “ensino de história como experiência” (SIMAN, 2008). Em certa medida, ao menos hipoteticamente, esses fazeres da alfabetizadora possibilitaram reconstruir dimensões de certo “desencaixe”, (GIDENS, 1999), operado pela modernidade pedagógica,

⁷ Para um conhecimento mais denso acerca das potencialidades educativas deste espaço cultural sugerimos acessar o sítio eletrônico do mesmo: <<http://www.mao.org.br/>>.

(NUNES, 2000). Vamos então apreender e compreender outras configurações dos processos desta prática cultural.

5.1 PREPARANDO E MISTURANDO “INGREDIENTES” E “TEMPEROS”

Durante a preparação da visita ao MAO, em sala de aula, a docente usou as TICE's, no caso o Power point, para apresentar fotografias, imagens do museu e de alguns objetos da exposição. Logo de início, a profissional, poeticamente (BACHELARD, 1982) usou uma imagem do lugar, no qual está localizado o espaço da caixa do museu de artes e ofícios. Durante a apresentação da *imagem II* (**apresentada acima**), emergiu um vozerio expressando múltiplos sabores e saberes históricos escolares:

Prof.: “Vamos ver na próxima imagem, o que na próxima imagem, o que nós temos. Olha lá! Quem conhece esse lugar?”

Aluno: Praça da Estação?

[...]

Aluno: É o museu da Praça da Estação ali né!?

Prof.: É o museu da Praça da Estação. É o Museu que nós vamos fazer a visitação. É o Museu de Artes e Ofícios.

[...]

Aluno: Um dia eu fui lá, no centro lá, aí eu entrei nessa água aí ali.

[...]

Aluno: Mas eles não gosta não. Um dia os mendigo tava tomado banho, eles tirou tudo de lá, a polícia⁸.

⁸ Em decreto número nº 13.708 de 09 de dezembro de 2009, o prefeito de Belo Horizonte proibiu “[...] a realização de eventos de qualquer natureza na Praça da Estação, nesta Capital.” Aquele gerou um movimento contestatório, a partir de 01/10 denominado “Praia da estação”. Este movimento conquistou Lei 10.277/11 que garante o uso dos espaços públicos de forma gratuita, ressalvadas algumas restrições. A partir de 2010, outros movimentos como: “A Juventude OKUPA a Praça” e o movimento “Carnaval é Política”, em 2012, com duas marchas “A Marcha da Estação” e a “Plaza de La Estación” visam denunciar a pretensa vigilância do poder público municipal acerca dos espaços públicos desta cidade.

Prof.: Vocês estão vendo o relógio?

Aluno: Hanham...

[...]

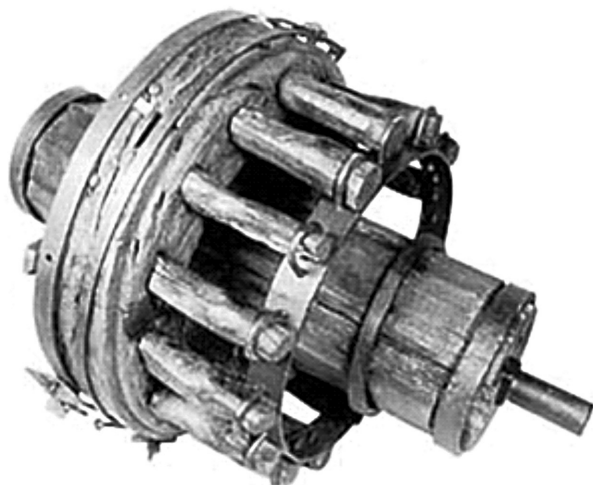
Prof.: Tá! Lá, aqui no alto tem um relógio. Esse foi o primeiro relógio público em Belo Horizonte. Então toda a história da nossa capital mineira que é Belo Horizonte começa, vamos dizer a porta de entrada da história está ali, na região da estação, da Praça da Estação.

[...]

Os “ingredientes” usados provocaram densos diálogos com as histórias de vida, histórias da cidade e experiências com o lugar, vividas por um dos alfabetizados jovem. Apreendemos, neste movimento, as potencialidades dos fios de memórias relacionadas a lembranças vividas naquele lugar, onde será realizada a visita. Potencialmente, emergem aí aproximações entre tempos e espaços de lugares diferentes. Nestes deslocamentos, durante a preparação, um currículo de história escolar estava sendo *inventado* para a primeira visita que estudantes e professora iriam realizar ao Museu. Há que se ressaltar que a alfabetizadora, em alguns momentos, reforça narrativas de uma história canônica da cidade. Ambiguidades dos fazeres docentes em classe (MARIE-CHARTIER, 2000). Em outro momento da preparação a alfabetizadora usou outros “temperos”. Eis uma das imagens usadas, e a narrativa que emerge, a partir da apresentação da mesma e de outras, usadas pela alfabetizadora:

Vamos ver o próximo aqui. Pois é, lá dentro da exposição, da visita tem uns caminhos que a gente pode seguir e um dos caminhos é da arte. E essa é uma peça. Alguém **imagina** o que pode

ser?



Fonte: sitio eletrônico do MAO (Rodízio transmissor de uma moenda. Peça número 1652)

*Aluno (s): É da roda da carroça.
É o eixo né?
Pra mim é o eixo do engenho.
É pra tocar boi. É uai, você amarra o boi, vai tocando
e vai rodando. Eu já toquei muito boi. Sou de Ponte Nova e
meu pai tinha usina de fazer rapadura.*

Prof.: Vamos ver outra peça?

Aluno (s): É de sapataria.

De sapateiro.

Chama pé de ferro.

Soca o sapato aí e prega a tachinha.

E ali bate o prego. É igualzinho um pé mesmo.

Prof.: Uma outra.

[...]

Aprendemos, neste trabalho, aprendizagens de ler os objetos “em estado de museu” em sala de aula, em preparação à visita, conforme sugere Ramos (2008). Observamos, neste processo de alfabetização com a EJA, fazeres potencializadores de um currículo de história escolar, que incitam a aprendizagens da leitura das ranhuras, desgastes, formas, abusos e indícios de uma aprendizagem usando

Práticas culturais e de memórias: *cheiro* de currículo de história que emerge dos *tempos* usados nos *fazeres* de uma alfabetizadora com a EJA

a *imaginação, contemplação* dos objetos (A *imaginação e contemplação* não podem compor o currículo de história, que emerge durante a alfabetização com a EJA?). Assim, por analogia com Merleau-Ponty (2011), arriscamos afirmar que se iniciou, neste processo, aprendizagens de exploração de dimensões de sensibilidades e perceptibilidades na relação com os objetos museais. Compreendemos que emerge destes processos indícios de aprendizagens do sensível: ler com o olhar, com o tato, com a imaginação. O uso das imagens durante a preparação da visita potencializam os usos dessas sensibilidades e perceptibilidades para oferecer novos indícios, a respeito da construção de um currículo de história como experiência, carregado de sentido para os estudantes.

Esses fazeres foram fundamentais ao processo de preparação da visita ao museu. Além de mobilizar saberes sobre o lugar, a alfabetizadora também buscou implicar, seduzir (não seria *esta dimensão* também fundamental?) os alfabetizando para a relação com os objetos em “estado de museu”. Buscou também seduzir, afetar os adultos e idosos para aquele lugar, no qual se localiza o MAO. Dimensões estas pouco trabalhadas pela modernidade que “segrega dimensões da experiência” (GIDDENS, 2002).

5.2 NO MUSEU, SENTINDO E PERCEBENDO A “FERVURA” DOS OBJETOS

Durante a visita, alfabetizadora e os alunos adultos e idosos, armados com os trapos da coragem adentraram aquele imenso espaço efervescente. As “lenhas” usadas foram, sobretudo, a imaginação, olhares cintilantes, os tateamentos hesitantes mas curiosos, o corpo em movimentos de pequenos passos. Estavam a desvelar os mundos dos objetos e do museu ou museus? Durante nossa observação da visita, foi possível apreender dimensões de invenção de museus e objetos imaginados. Objetos foram re-colocados, inventados. Seus corpos foram seduzidos, suas mentes afetadas pelas “fervuras” dos objetos. Histórias e Memórias se entrelaçaram, acotovelaram.

Preparados para a *visit-ação* do olhar, observaram cores na arquitetura da praça, na caixa museal; identificaram luzes, ausência de luminosidades, formas geométricas aquilinas, círculos, semicírculos, leques. Em outras palavras, um *espetáculo rítmico das águas na praça, criando espelhos, quadros, paisagens e experiências que emergem das dimensões objetivas criadas pelo homem na cidade, na praça*. Esses inventos humanos capturados por outra criação humana – a fotografia – possibilitou que a alfabetizadora mobilizasse poética e cognitivamente os estudantes da EJA.

5.3 DE VOLTA À SALA CONVERSANDO SOBRE “INGREDIENTES”, “TEMPEROS” E “CHEIROS”

Gestos, sorrisos, “objetos em trânsito” (CARVALHO e PEREIRA, 2011), narrativas, imaginação, deslocamentos de carteiras, cadeiras. Estes movimentos possibilitaram a invenção, em sala de aula, de uma grande roda de conversa. (A sala de aula não pode ser um espaço potencialmente poético, na perspectiva Bachelardiana, a qual possibilita compor o amálgama de um currículo de história como *experiência*?). Estes processos foram flagrados e fragrados (Por que não?) pós a visita na escola. Esses instantes apresentam alguns dos “temperos”, usados pela alfabetizadora, que potencializaram olfatar diversos “cheiros” de um currículo em “*cozimento*” e “*cosimento*”. Ou seja, sendo fogueado, costurado, misturado, enfim, experienciado. A grande *roda de conversa* na qual foi transformada a classe, pela alfabetizadora, possibilitou a mobilização de gestos, olhares, risos entre outras sensibilidades e perceptibilidades (MERLEAU-PONTY, 2011). Oportunizou, também, a circulação de “objetos em trânsito” – objetos que os alunos trouxeram de casa seguindo solicitação da educadora – e múltiplas leituras com e a respeito dos mesmos foram realizadas: ato de preservação, histórias e memórias potencializadas por uma relação mais densa acerca dos significados que aqueles objetos foram conquistando, naquele movimento de circularidade(s). Há que se ressaltar que, durante aquele movimento, a alfabe-

tizadora dialogou com dimensões do trabalho, para além das dimensões da modernidade. Novamente, as dimensões de fios de memória de experiências de trabalho, mediadas pelos “objetos em trânsito” e em “estado de museu” potencializaram deslocamentos da sala de aula para o museu, deste para a classe e outros lugares nos quais as experiências daqueles sujeitos foram vividas. Em tudo isso, apreendemos, indícios da invenção de um currículo de história como experiência. Eis, um daqueles cenários, no qual uma alfabetizanda faz uma reflexão sobre os objetos do ofício de sapateiro:

Aluna: O jeito de comprar sapato era meio esquisito, né. Eu pensava que mesmo antigamente, o sapato sempre ficava à disposição. A gente fica pensando assim: será que era assim mesmo? A gente tinha que encomendar sapato? Ia demorar um tempo, minha avó contava que se o sapato estragasse antes da hora, tinha que esperar um tempo pra comprar um sapato novo. Acostumava com o sapato apertado, igual o rapaz tava explicando mesmo, né. E olha pra você ver, a gente chega numa loja e tem um monte de sapatos pra você escolher, aí você olha como mudou, né. Se você não quer, você escolhe em outra loja. Como mudou tanta coisa, né. E hoje não precisa esperar, você vai lá e compra.

Profa: Outra atividade aí é a questão do sapateiro, do trabalho com o couro, né. Era tudo de couro. Os objetos ali, o arreio para cavalo, e todo aquele processo da preparação do couro, foi possível a gente estar vendo, né.

Aluna: O sapato antigamente era feito pra durar, hoje eles fazem sapato pra durar um mês, né. Também a qualidade abaixou menos, porque no máximo um mês, não dá pra você ficar dois meses com o sapato.

Profa: A visão hoje do consumir, consumir, consumir. Então se você for fazer um sapato muito resistente, não vai ser descartável, vai durar um tempo maior (Grifos Nosso).”

Nesse movimento, vemos que da relação com os objetos do ofício de sapateiro emergiram outras histórias, outras temporalidades, a partir de problematizações cons-

truídas pela alfabetizanda adulta em torno daquele objeto/documento presente no museu, *selecionado pela docente alfabetizadora* para explorar o trabalho com a História. Ainda que, de maneira tênue e ambivalente, aqueles fazeres da alfabetizadora aproximam de algumas dimensões contemporâneas da “Nova Historiografia”, o que nos possibilita arriscar afirmar na construção de potencialidades de um “novo currículo” de história (GASPARELLO, 2012) durante processos de alfabetização com a EJA. Não emergem daí potencialidades de se explorar dimensões poéticas do currículo de história, durante a alfabetização com a EJA?

Após explorar densamente as potencialidades dos objetos, em diálogo com as experiências dos alfabetizados, explicitando as dimensões de Histórias mais próximas das vidas deles, logo tendo sentido para eles (FENELON, 2008; SIMAN, 1988; 2008), a alfabetizadora, em um gesto de *sensibilidade histórica* e ousadia, solicitou-lhes que procurassem, em casa, objetos que falassem de histórias de vida deles. A propósito, eis um dos cenários em que a docente propõe a uma educanda que recordasse sobre algum objeto que se relacionasse com sua história de vida:

“Aluna: Lá em casa tem um rolo de linha que é da mãe do meu esposo, aí a avó dele era tecelã, então ela mexia com negócio de tecer, coberta, esses negócios, né...”

“Profª: Agora esse rolo, faz parte da história do seu marido, não é isso?! E aí você tem a tarefa agora de pensar algum objeto da sua história, que traz alguma lembrança, pra gente contar um pouco (Grifos Nosso).”

Um *rolo de linha*, potencialmente, pode ser tratado como um documento em sala de aula (MIRANDA, 2007). Por analogia com Merleau-Ponty (2011), não se poderia explorar a relação do tato, do olhar, enfim, das sensibilidades docentes e dicentes na invenção de currículo de história durante a alfabetização com a EJA? Nesses fazeres, que emergem da *sensibilidade histórica* da alfabetizadora,

atenta às experiências sócio culturais, etárias, de gênero dos alfabetizandos, a docente mobiliza objetos do cotidiano experiencial dos estudantes/trabalhadores, buscando entretecer diálogos com dimensões de outras Histórias, aproximando-se de práticas curriculares mais vivas.

6 SOBRE ALGUNS BREVES COMENTÁRIOS DOS FAZERES E SABORES DAQUELA COZINHA

Atentos a não desperdiçar experiência, (SANTOS, 2009), “re-fuçamos” em nossa empiria. Autorizamos-nos, como aquele “navegante roseano” de a “terceira margem do rio” buscar outras margens. Analisar, com mais vagar, os fazeres daquela alfabetizadora que, sensível às experiências sócio culturais dos alfabetizandos da EJA, elegeu a temática do Trabalho e escolheu o MAO para desenvolvê-la. Uma tática de resistência às modernidades pedagógicas (NUNES, 2000) que “segregam estas experiências” (GIDDENS, 2002).

Com relação à docente alfabetizadora, sem formação específica em História, sua prática cultural de visita ao MAO envolveu diversos fazeres: escolheu a temática histórica que dialogava com a vivência dos alfabetizandos, no caso, o trabalho; selecionou um museu, que de acordo com a mesma, os objetos de sua exposição trabalham com aquela temática; pesquisou informações acerca do Museu de Artes e Ofícios na Rede Mundial de Computadores, entre outros.

Observamos que a profissional esteve sempre atenta às especificidades dos alfabetizandos. Durante a preparação convocou o museu e seus objetos em sala de aula, usando imagens que permitiram trabalhar com dimensões de sensibilidades e perceptibilidades durante a alfabetização histórica. Compreendeu-se ser fundamental à educação histórica durante a alfabetização com a EJA, potencializar a aprendizagem do olhar, da escuta e começar a tatear as imagens, os gestos e objetos apresentados. Na visita, mobilizou as experiências de trabalho rural, aqueles reallizados na cozinha de vários dos estudantes durante a

observação, audição ou tateamento de alguns dos objetos. No pós-visita construiu uma *roda de conversa* em sala de aula, mobilizou o museu, seus objetos junto aos alunos, emergindo aí “cheiros”, sinais de um currículo da história viva. Aquele movimento potencializou a circulação de olhares, percepções da expressão de um sorriso do colega – expressando dimensões do prazer da relação com um lugar, um monumento, com objetos que em certa medida “prosearam” (ou será que esta experiência não é plausível?) com eles. Assim, pudemos observar no registro filmico da visita, o movimento de entreolharem-se, de se perceberem acolhidos e mobilizados pelo olhar do outro, a percepção do esforço do colega para narrar sua experiência, oportunizou a construção de um ambiente “aurático” potencializador de diversas narrativas históricas escolares. Os movimentos, deslocamentos do corpo potencializaram densas relações com o mundo, (MERLEAU-PONTY, 2011). No retorno à sala de aula, no pós-visita, convidou os alfabetizando a buscarem em casa objetos que “falassem” de suas histórias, o que provocou um verdadeiro quiprocó em sala e a aula se constituiu em especial experiência curricular.

Durante todos esses processos, realizados a partir dos fazeres da alfabetizadora, apreendemos a emergência de fios de memória(s) de experiências de trabalho dos alfabetizando, mediados pela relação com objetos museais, o que favoreceu aproximações de tempos e espaços, antes excluídos do cotidiano das classes de EJA.

Apreendemos, também, indícios que nos possibilitam afirmar que a docente buscou trabalhar com fontes mais fluídas objetivando, segundo nos informou, sensibilizar os estudantes para o estudo da História e, com esses gestos, tangenciou, em certa medida, dimensões epistemológicas sinalizadas por Merleau-Ponty (2011).

Assim, dimensões dos olhares, do tato, da audição, imaginação foram evocadas para a realização de um currículo de história que emerge das “coisas” sensíveis, das perceptibilidades. Aqui, não poderíamos problematizar dimensões dessas experiências para interrogar a ciência

de referência, quando trabalhada durante a alfabetização com pessoas adultas e idosas? A mobilização dos sentidos, potencialmente, oportunizou aos alfabetizandos da EJA, aproximações com sabores e saberes da história escolar, visando compreender e construir significados sociocognitivos mais densos a esta área do saber escolar. Na esteira de Giddens (2002), ainda que tenuemente, compreendemos ser possível afirmar que esses fazeres da alfabetizadora sinalizam potencialidades para ultrapassar dimensões de certa “segregação da experiência” elaboradas pelos cânones da modernidade pedagógica, na contemporaneidade.

No entanto, a profissional, embora tenha partido das experiências de vida dos estudantes e buscado fontes mais densas para construir um currículo de história como experiência, em vários momentos não deixou de resvalar para o trabalho com dimensões canônicas ou currículo tradicional. Contradições dos fazeres ordinários de um ofício composto (TARDIF e LESSARD, 2005).

Enfim, a partir de nossas análises, podemos afirmar que os fazeres docentes construídos nas práticas culturais pelas alfabetizadoras revelaram aproximações, muitas vezes ainda tênues, de um currículo de história como experiência. Observamos que dimensões das sensibilidades na relação com as imagens e objetos oportunizaram a alfabetizadora e os alfabetizandos a aprenderem, com fruição, nucleações temáticas de uma história escolar. Esses são fenômenos sutis e enquanto tais demandam outras experiências e pesquisas para que se possa adensar a compreensão de novas possibilidade de construção curricular.

7 REFERENCIAS

ABUD, Kátia M. A construção curricular na sala de aula. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 171-183, out. 2003.

_____. Currículos de História: a criação da tradição e o código disciplinar. In: FONSECA, Selva G. e JÚNIOR, Décio G. Orgs). *Perspectivas do Ensino de História: ensino,*

cidadania, e consciência histórica. p. 67-74. 2011.

ANDRADE, João Carlos Ribeiro. *História e memória nos afazeres docentes ordinários com a EJA*. 2011. 301p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Minas Gerais.

ANHORN, Carmen T. Gabriel e COSTA, Warley. Currículo de História, Políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan/abr., 2011.

BACHELARD, Gaston. *A poética do Espaço*. Livraria Eldorado Tijuca Ltda. Rio de Janeiro. (s/d). p. 5-66.

CARVALHO, Marcus Vinícius e PEREIRA, Júnia Sales. *Sentidos dos tempos na relação museu-escola*. Caderno Cedes. v. 30. p. 383-396, 2010.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 13. ed. Petrópolis: Vozes. 2007. 351 p.

GASPARELLO, Arlette M. *Construindo um novo currículo de História*. In: NIKITIUK (Org.) *Repensando o Ensino de História*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 85-101.

GEERTZ Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LOPES, Marta; GREIVE, Cyntia (orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte. Autêntica. 2000. pp. 391-398.

MARIE-CHARTIER, Anne. *Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168. jul./dez. 2000.

MARTINS, Maria do C. Currículo e formação de professores de História: uma alegoria. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 145-158. Jun. 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 4ª Ed. São Paulo. Martins Fontes. 2011. p. 279-326.

MIRANDA, Sônia R. *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007.

NUNES, Clarice. (Des)Encantando a Modernidade Pedagógica. In: MENDES FILHO, Luciano; LOPES.

RAMOS, Francisco R. L. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SIMAN, Lana M. de C. A história na memória: uma contribuição para o ensino de história de cidades. 1988. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

_____. Memórias sobre a história de uma cidade: a história como labirinto. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 241-270, jun. 2008.

TARDIF, M. LESSARD, Claude. *Trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CULTURAL PRACTICES: THE ‘SMELL’ OF HISTORY CURRICULUM THAT EMERGES FROM THE ‘SPICES’ USED BY A TEACHER IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Práticas culturais e de memórias: *cheiro* de currículo de história que emerge dos *temperos* usados nos *fazer*es de uma alfabetizadora com a EJA

Abstract

Cultural practices: the ‘smell’ of history curriculum that emerges from the ‘spices’ used by a teacher in youth and adult education

This text focus on the practices of a teacher in youth and adult education that intended to build a history curriculum based on the activities developed during a cultural visit to the Museum of Arts and Crafts of Belo Horizonte. Taking into consideration the interactions occurred between teacher and students sharing their private and scholar knowledge and the museum objects, it was noticeable its educational impact. The three moments of the visit (pre, during and post) was monitored by the following gathering data procedures (case study format): written, filmic and photographic reports, semi-structured interview with the teacher, and the students’ final reports. The process of crossing the theoretical references and data support the following evidential conclusion: Teachers’ procedural knowledge constructed on cultural practices support the feasibility and reliability of a History curriculum where the cultural experience defines the structural and procedural frames. This is a challenge towards the fields of curriculum and the teachers’ of Youth and adult education’ education programs to whom this contribution aims to contribute.

Keywords: Teachers’ practices. History curriculum. Youth and adult education.

Data de recebimento: outubro 2013

Data de aceite: janeiro 2014

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2001-2009)

*Gizelda Costa da Silva¹
Selva Guimarães²*

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns resultados de uma pesquisa, realizada em nível de Doutorado em Educação, cujo objeto de estudo foi a História e Cultura Afro-Brasileira no ensino de História, nos anos finais do ensino fundamental, a partir da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e as suas implicações nos currículos, na formação e na prática docente. Este texto apresenta uma análise da produção acadêmica sobre o tema desenvolvida no âmbito dos Programas de Pós-Graduação. Trata-se de uma cartografia das Teses de Doutorado defendidas no país, no período de 2001 a 2009, e publicadas no Banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior).

Palavras-chave: História da África e cultura afro-brasileira – Lei 10.639/2003 – Produção acadêmica.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns resultados de uma pesquisa realizada em nível de Doutorado em Educação, cujo objeto de estudo foi a História e a

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia. E-mail: gizeldacostadasilva@gmail.com

² Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Bolsista de Produtividade do CNPq. E-mail: selva@ufu.br

Cultura Afro-Brasileira no ensino de História, nos anos finais do ensino fundamental, a partir da aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003 e as suas implicações nos currículos, na formação e na prática docente. Neste texto, buscamos analisar a produção acadêmica sobre o tema, desenvolvida no âmbito dos Programas de Pós-Graduação. Trata-se de uma cartografia das Teses de Doutorado defendidas no país, no período de 2001 a 2009, e publicadas no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior). As palavras chaves utilizadas para a realização da busca foram: *história da África, cultura afro-brasileira, preconceito, racismo, movimento negro*. Os dados coletados no site da CAPES (www.capes.gov.br) constituíram-se de resumos das teses, juntamente com os elementos bibliográficos: título, ano, nome do autor e do orientador, instituição, e palavras chave das teses.

O procedimento de investigação se restringiu à busca, registro e catalogação das informações ano a ano, leitura e análise da totalidade dos resumos. Após o levantamento das teses publicadas no período de 2001-2009, realizamos um balanço, organizando os dados por temas, áreas, anos, locais de produção, instituições e autoria. Os dados foram sistematizados, analisados e apresentados em forma de gráficos e tabelas, objetivando favorecer análises qualitativas do histórico da produção e de categorias discursivas delineadas nos resumos e demais indicadores.

Ferreira (2002) questiona se é possível traçar um determinado “estado da arte” utilizando como fonte apenas os dados bibliográficos e os resumos. Ela nos alerta para as limitações do material (resumos) ao inventariar a história de uma área de conhecimento. O pesquisador deve, segundo a autora, ir além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz num determinado tempo e lugar para aquelas questões a que se referem “o quê” e o “como”. (2002, p. 265). Considerando os diferentes modos de elaboração dos resumos, a heterogeneidade das marcas textuais, as normas relativas ao gênero do discurso, as especificidades do Banco

de Teses da CAPES e as finalidades dos resumos das teses, concordamos com a autora em relação às dificuldades. O material oferece indícios parciais, limitados, diversos sobre um mesmo trabalho. Assim, os resumos possibilitam leituras que nos contam uma realidade, uma história da produção acadêmica em determinado tempo, que, a nosso ver, é parte de um todo.

O levantamento do conjunto de resumos foi efetivado no ano 2010, com a finalidade de mapear as Teses produzidas nos anos 2000, abarcando o período anterior e também posterior à aprovação Lei Federal nº 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade dos estudos de história da África e da cultura afro brasileira no Brasil. Este texto se materializou no contexto de desenvolvimento de uma pesquisa mais ampla, uma tese em nível de doutoramento, acerca da formação docente, currículos e práticas de ensino de História. Como uma das etapas da produção da Tese, procuramos identificar quando, onde (lugares, instituições onde foram produzidas) o quê, os temas, as áreas bem como outros aspectos significativos, tais como tendências, recorrências e ausências temáticas e conceituais, esboçadas nos registros da produção do conhecimento. Entendemos, a partir do diálogo com outros autores (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001; MOREIRA, 2001; CANEN e XAVIER, 2011; GUIMARÃES, 2012), que os estudos denominados “estados da arte ou do conhecimento” – mesmo considerando as dificuldades e as limitações dos resumos como fontes – são relevantes para a produção de saberes na medida em que nos ajuda a inventariar e problematizar silêncios, ênfases e lacunas, a indicar tendências, com possíveis potenciais de desdobramento, na produção na área e com expectativas de impactos nas teorias e práticas... (Canen e Xavier, 2011). Neste caso, considerando a relevância teórica, política e social da temática “história e cultura afro-brasileira”, julgamos pertinente a publicação do inventário como uma contribuição ao debate, na área do ensino de História e da educação multicultural. Concluímos, como

indica Ferreira (2002), que é possível ler em cada resumo e no conjunto deles outros enunciados, outros resumos, outras vozes significativas para a construção coletiva de saberes.

LÓCUS: PRESENÇAS E AUSÊNCIAS

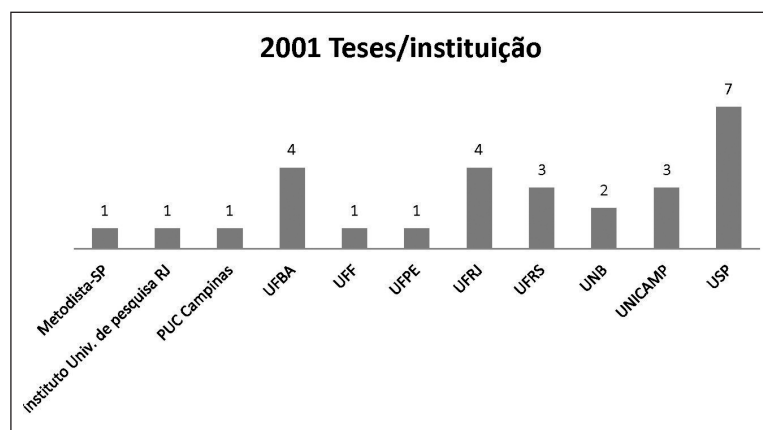
Uma primeira evidência que nos proporcionou a investigação dos registros no Banco de Teses da CAPES foi o crescimento da produção acadêmica sobre o tema, nos anos pós 2003, em especial no ano 2005, ocorrendo, posteriormente, um recuo e estabilização quantitativa. Elaboramos questionamentos e algumas possíveis hipóteses: o aumento do percentual de Teses ocorreu devido à aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003? A própria legislação, como documento de uma política pública, demandada historicamente, não é resultante também do maior interesse pela temática? Os pesquisadores atenderam, incorporaram as demandas dos movimentos sociais que pressionavam o Estado no sentido de políticas afirmativas curriculares como o estudo dos temas relegados pela História e demais campos das ciências humanas? Como se deu este movimento no interior das lutas por uma educação inclusiva e multicultural?

Localizamos, no ano 2001, 28 registros de teses no site da CAPES, relacionadas ao tema. A USP – Universidade de São Paulo, maior universidade do país, liderou o desenvolvimento de pesquisas. No conjunto, a produção se concentrava nas universidades do centro sul do país, limitadas aos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. A tendência verificada não é observada apenas nessa área, como assinalam os números apurados em outras pesquisas e agências. Bahia e Pernambuco foram os estados da Região Nordeste que tiveram participação mais constante no rol das pesquisas neste campo, no período investigado.

Os gráficos, a seguir, demonstram um histórico dos indicadores da produção de teses por instituição, ano a ano. É possível visualizar o crescimento do número de teses e das

instituições produtoras; lócus das pesquisas, assim como a distribuição no território nacional. Na região centro-sul, a maior produtora foi a USP, seguida da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro e da UFBA – Universidade Federal da Bahia³ na Região Nordeste. Neste ano, 11 programas de Pós-Graduação registraram produtos sobre a temática.

Gráfico 1 – 2001 Teses/Instituição.

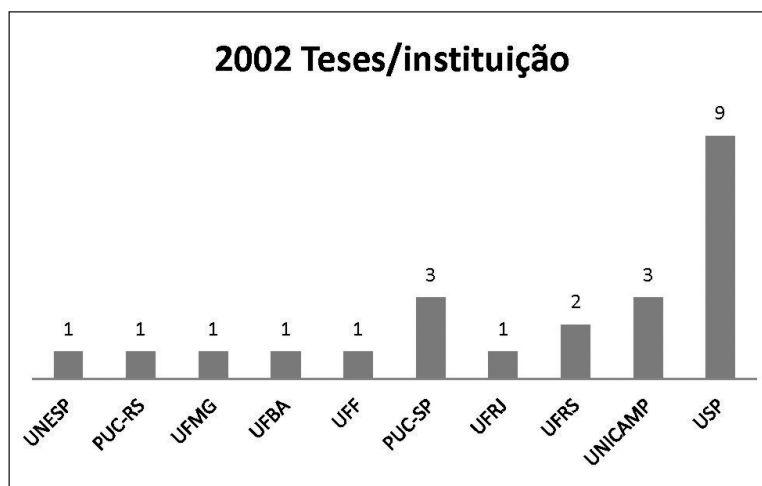


Fonte: autoras, 2010.

No ano de 2002 foram localizadas 23 teses no site da CAPES. Um crescimento tímido, a situação permaneceu similar ao do ano anterior, com a inserção do estado de Minas Gerais, apresentando um trabalho desenvolvido na UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. O papel de destaque ficou com a USP (nove teses) seguido da UNICAMP – Universidade de Campinas e da PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica, ambas com três teses.

³ O Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia foi criado em 1959 pelo professor Agostinho Silva e, desde então, desenvolve estudos, pesquisas e ações comunitárias na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afro-descendentes. Site <http://www.ceao.ufba.br/>

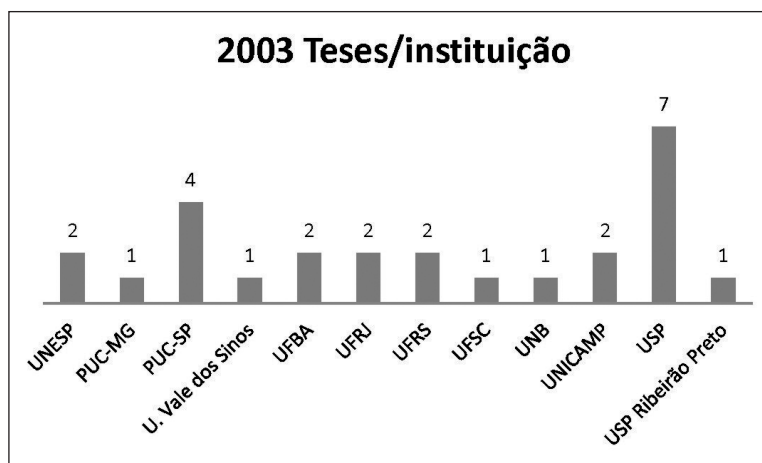
Gráfico 2 – 2002 Teses/Instituição.



Fonte: autoras, 2010.

No ano 2003, ano de intensos debates no início do Governo do Presidente Lula, acerca da questão racial, da agenda nacional de políticas públicas afirmativas, foi criada a SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (21 de março de 2003) e instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, bem como a Lei 10.639/03 que alterou a LDB, Lei 9394-96 e estabeleceu a obrigatoriedade dos estudos de história da África no currículo escolar, do ensino fundamental e médio. Neste ano, de acordo com o Banco de Teses, foram defendidas um total de 26 teses, sendo 16 delas no estado de São Paulo, em instituições públicas e privadas, ratificando, como já afirmamos, a concentração dos Programas de Pós-Graduação – nível de Doutorado e, portanto, de pesquisadores, linhas de pesquisa e investimentos públicos e privados no ensino superior nesse estado.

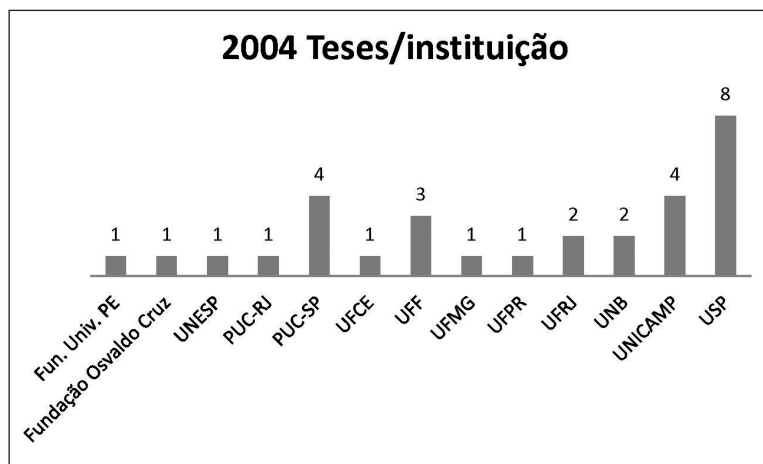
Gráfico 3 – 2003 Teses/Instituição.



Fonte: autoras, 2010.

Em 2004, um ano após ter sido sancionada a Lei 10. 639/2003 no bojo de uma série de ações visando a implementação da política nacional, dentre elas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana”, pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) em 10 de março de 2004, a tendência de crescimento foi mantida. Foram localizadas 30 teses no Banco. Constatamos a predominância das instituições paulistas, mas houve um acréscimo dos lugares de produção com a entrada de outros centros de produção, a UFCE-Universidade Federal do Ceará, PUC-RJ-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, UFPR-Universidade Federal do Paraná e da Fundação Oswaldo Cruz. A UFBA esteve ausente no gráfico deste ano. Na análise dos dados ponderamos alguns aspectos, tais como o fato de os dados serem relativos a 2003; o tempo de conclusão de um tese, em geral quatro anos, tempo de financiamento das bolsas de estudo pelas agências de fomento que acaba por abalizar a conclusão das pesquisas e integralização dos créditos de doutorado.

Gráfico 4 – 2004 Teses/Instituição.



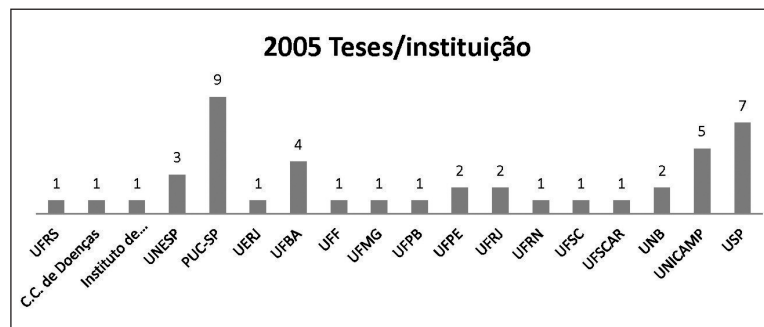
Fonte: autoras, 2010.

O ano 2005 apresentou o ponto mais elevado de produção, no período analisado. Evidenciamos um salto de 30 para 44 trabalhos, A PUC-SP e a USP lideraram, mas instituições de outras regiões também apresentaram a conclusão de pesquisas como UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), UFCE (Universidade Federal do Ceará), UFPB (Universidade Federal da Paraíba), UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e a UFUSCAR (Universidade Federal de São Carlos), o que nos indica a ampliação e diversificação dos centros, grupos de pesquisa e dos programas de pós-graduação nas diferentes regiões do país.⁴ Este crescimento confirma, dentre outros fatores, que o debate produzido em torno das políticas públicas afirmativas, envolvendo os movimentos sociais, governos, universidades, Ongs, sindicatos e diversos setores impactaram as políticas educacionais e a produção acadêmica em torno da temática. As questões étnicas, raciais, multiculturais

⁴ Um exemplo destes grupos é o NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB) que coordena Fórum Interinstitucional em Defesa das Ações Afirmativas. Sites <<http://www.acoes.ufscar.br/> e <http://www.neab.ufscar.br/>>.

tornaram-se parte da agenda nacional dos movimentos sociais e dos debates acadêmico-científicos.

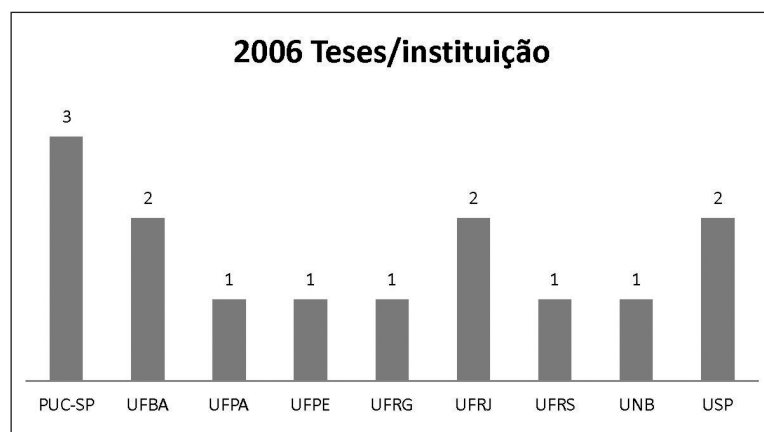
Gráfico 5 – 2005 Teses/Instituição.



Fonte: autoras, 2010.

No ano seguinte, 2006, houve uma arrefecimento da produção relativa ao tema, assim como da participação das instituições, mantendo a tendência observada nos anos anteriores.

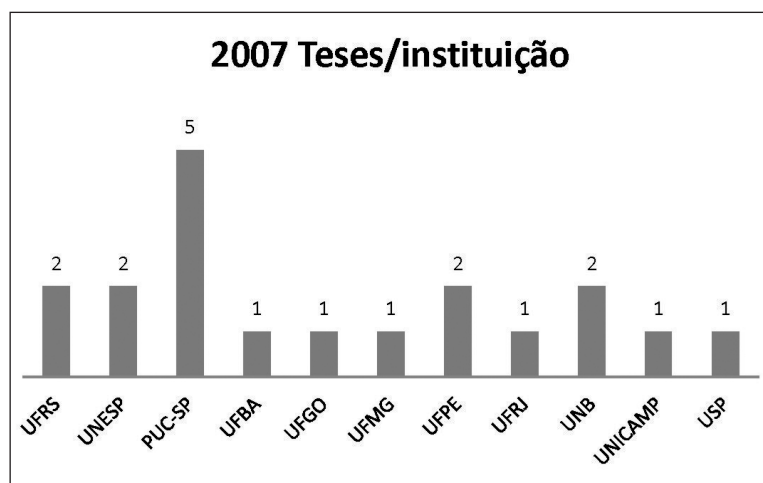
Gráfico 6 – 2006 Teses/Instituição.



Fonte: autoras, 2010.

No ano 2007, o número de teses registrado foi de 20 que confirma uma tendência de recuo e certa estabilização na produção total e em particular da USP-Universidade de São Paulo. No entanto, o estado de São Paulo continuou liderando. Registra-se os expressivos resultados da PUC-SP, em parte decorrente de convênios internacionais firmados pelos Programas de Pós-Graduação da instituição com países africanos. O estado de Goiás entrou no mapa acadêmico apresentando um registro de Tese.

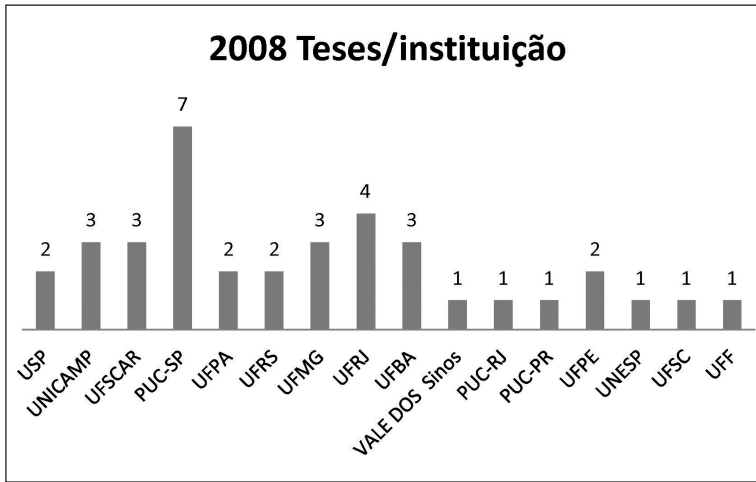
Gráfico 7 – 2007 Teses/Instituição.



Fonte: autoras, 2010.

Em 2008, localizamos o registro de 19 teses. A PUC-SP se manteve na liderança. A Universidade do Vale dos Sinos, a UFSC, a UFPA e a PUC-PR também apresentaram teses sobre a temática. Estes números revelam como os Programas de Doutorado estavam mais distribuídos em outras regiões do Brasil.

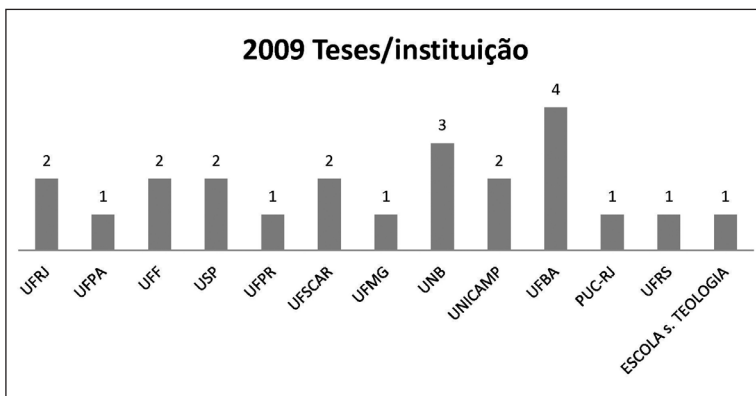
Gráfico 8 – 2008 Teses/Instituição.



Fonte: autoras, 2010.

No último ano investigado, percebemos uma retomada do crescimento da quantidade de teses, elevado para 23 no ano 2009. A UFBA, neste ano assumiu a liderança das pesquisas sobre o tema. Passou a figurar também neste gráfico as Escolas de Teologia.

Gráfico 9 – 2009 Teses/Instituição.



Fonte: autoras, 2010.

O sistematização e leitura dos dados confirmam o crescimento da produção acadêmica – Teses – em termos quantitativos, pós 2003. Também observamos, como supra mencionado, do número de Programas de Doutorado que apresentaram produtos na área, anteriormente concentrados na região sudeste, todas as regiões geográficas do país passaram a figurar no mapa dos estudos sobre “África.” Lembramos que o interesse pela temática foi recorrente nas universidades públicas e também nas universidades privadas confessionais.

Em relação às abordagens teóricas, a análise dos resumos nos permite afirmar que, nas teses defendidas, há uma tendência, principalmente na UFBA – Universidade Federal da Bahia, pela abordagem econômica, social e cultural da história do negro, extrapolando a questão da “Escravidão” como foco de análise. Há, claramente, uma ênfase na crítica a essa visão restrita sobre a história e a cultura dos afro-descendentes, da população negra, bem como a valorização dos aspectos positivos da herança cultural africana.

ÁREAS DE PRODUÇÃO: CAMPO MULTI/INTER/ TRANSDISCIPLINAR

Para alargarmos a compreensão sobre o estado do conhecimento, classificamos as produções por área, enfatizando a quantidade de teses produzidas por Áreas, no período de 2001 a 2009. A área que apresentou o maior número de registros foi História, totalizando 45 teses, seguida por Educação: 39 teses. Houve um incremento das investigações em História após a aprovação da Lei 10.639/03, mantendo-se regular após este período. As áreas de Sociologia, Ciências Sociais e Antropologia ratificaram a histórica e relevante contribuição para o campo científico, totalizando 64 teses registradas no Banco da Capes.

As áreas de Letras, Comunicação e Psicologia apresentaram 35 registros de teses. Algumas áreas apareceram uma produção menor, sendo também posteriores à aprovação da Lei, como, por exemplo, Artes, Teatro e

Literatura, áreas citadas na Lei 10.639/03, além de História, como especiais para a inclusão da História da África e da cultura afro descendente. De acordo com a referida Lei, no artigo 26: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o estudo sobre História e Cultura afro-brasileira” (BRASIL, 2003).

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).⁵

Na tabela 1, a seguir, apresentamos um desenho das áreas/quantidade de teses produzidas no país e publicadas no Banco da Capes para uma melhor visualização dos dados.

A diversificação de áreas com interesse no tema expressa a configuração de um campo de estudos multi/inter/transdisciplinar sobre a questão étnica e racial no Brasil. Antes da aprovação da Lei 10.639/2003, as áreas identificadas com a temática eram História, Educação, Sociologia, Ciências Sociais, Antropologia e Comunicação. Paulatinamente o tema passou a ser objeto de investigação de áreas distintas como Saúde Coletiva, Clínica Médica, Artes, entre outras descritas na tabela. Esses resultados apurados no Brasil corroboram vários estudos. Para Hall (2009) o campo dos estudos culturais é fundamentalmente transdisciplinar, compreende posições críticas além das fronteiras disciplinares. Os estudos são tecidos com vários fios numa trama que envolve múltiplos trabalhos e movimentos sociais e acadêmicos. Ki-Zerbo (2010), ao delinear os princípios que devem nortear a metodologia

⁵ BRASIL. *Lei 10.639/2003*. Brasília, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 25/10/2007.

Tabela 01 – Produção acadêmica (teses) sobre a temática no período de 2001-2009 por área de conhecimento

Área/Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
História	3	3	2	6	8	4	6	9	4	45
Educação	5	2	3	5	4	2	1	12	5	39
Sociologia	4	2	4	3	7	0	2	0	2	24
Ciências Sociais	0	3	4	0	5	2	2	3	1	20
Antropologia	2	3	2	3	4	0	1	5	0	20
Letras	2	2	3	2	1	1	2	0	0	13
Comunicação	3	3	2	0	0	0	1	2	0	11
Psicologia	1	2	2	1	2	1	1	1	0	11
Geografia	0	1	0	0	1	0	0	2	2	6
Saúde coletiva	1	0	0	2	1	1	0	1	0	6
Linguística	0	0	0	0	1	1	0	0	2	4
Estudos literários	0	1	2	0	0	1	0	0	0	4
Ciências política	1	0	0	0	0	0	1	0	1	3
Teologia	0	0	0	1	1	0	0	0	1	3
Ciência da religião	1	0	0	0	0	0	1	1	0	3
Economia	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Artes	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Desenvolv. Rural	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
Clínica Médica	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Arquitetura	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Biofísica	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Enfermagem	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Geociências	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Ecologia	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Serviço social	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Direito	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Teatro	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Literat. Estrang. mod.	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Língua portuguesa	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Planej. Urb. e reg.	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Total Anual	25	23	25	23	36	17	19	40	22	230

Fonte: autoras, 2010.

de pesquisas sobre a história da África, reafirma a abordagem interdisciplinar, considerando a complexidade e a interpenetração de fontes, narrativas, línguas, concepções, intercâmbios e influências multidimensionais.

O desenho multidisciplinar da área nos lembra Morin (2000) ao defender a religação dos saberes, a crítica ao conhecimento mutilado, compartimentado. Para o autor, o termo latino *complexus* significa “o que é tecido junto”. Contrapondo-se ao reducionismo e à simplificação, descreve o pensamento complexo como um tipo de pensamento que não separa, mas une e integra, buscando as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida, respeitando o singular ao mesmo tempo em que o insere em seu todo.

Trata-se, segundo o autor de uma atitude de aprendizado sobre a condição humana por meio das articulações entre unidade e diversidade intrínsecas aos seres, considerando as inter-relações dos conhecimentos dispersos em disciplinas ou áreas estanques como ciências naturais, humanas, filosofia, arte, religião. Nesse sentido, destacamos a multiplicidade de áreas de pesquisa acerca da História da África e da cultura afrobrasileira, para a compreensão dos diversos aspectos constituintes dos sujeitos e processos históricos, fundamental para a formação da consciência e a valorização do pertencimento étnico-racial dos cidadãos.

Como enfatizado por Morin⁶, dentre as características da educação fundamentada no pensamento complexo estão: noções de sujeito; a utilização de diversas fontes linguagens no processo de ensino e aprendizagem; presença da dialógica na vida até a morte, com suas contradições insuperáveis; a religação dos conhecimentos que culmina com a transdisciplinaridade⁷. A transdisciplinaridade, como

⁶ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Unesco, 2000.

⁷ NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: LITTO, F. M. *Educação e Transdisciplinaridade*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>>. Acesso em 10/11/2011.

o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. O inventário construído nos apresenta mais que esse caminho, esse desafio!

TEMÁTICAS: ÊNFASES E OMISSÕES

As análises dos resumos das Teses e das palavras-chave citadas nas pesquisas demonstram, ao longo do período abordado, alguns temas recorrentes, ênfases como por exemplo à categoria “História”, localizada em maior quantidade em todos os trabalhos. Como já ressaltamos foi a área do conhecimento com maior produção, seguida da área de Educação. Na sequência, a ênfase recai no termo “África” em “afro-brasileiro, negro, identidade, multiculturalismo, racismo, candomblé, mulher negra, etnia, preconceito, professores, ensino, cotas raciais, livro didático.”

Algumas palavras-chave/categorias/temáticas são quase ausentes. Apareceram apenas uma vez, entre elas, estão aquelas relacionadas aos estudos de áreas como Saúde por exemplo. Entre as citações em menor número, uma omissão que nos causou estranhamento está o conceito de alteridade. Para TODOROV,⁸ trata-se de um conceito fundamental, pois

Pode-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu...) Esse grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais”. Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres

⁸ T., Tzvetan. *A Conquista da América: a questão do outro*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a mesma espécie (TODOROV, 1991, p. 3).

Para o autor, existe uma diferenciação na relação com o outro, dependendo do quão diferente ele é de nós, assim de como nos referimos a essa questão. Em sua obra, analisa as diferentes formas dessa relação com exemplos de personagens marcantes na conquista da América, mas especificamente, da América colonizada pelos espanhóis, com ênfase na região onde hoje se localiza o México.

No estudo sobre alteridade realizado por Lopreato (2009), há possibilidade do outro ser considerado semelhante. A autora analisa o conceito de *ubuntu* para a cultura *xhosa* e sua importância para a reconstrução da África do Sul sem *apartheid*. Estabelece uma identificação entre esse conceito e a capacidade de perdoar, ponto de partida de sua pesquisa. A palavra *ubuntu*, (*ubu*) se refere ao abstrato e (*ntu*) ao ancestral, o que dá sentido aos homens. Quer dizer, uma pessoa depende de outras para ser pessoa, a qualidade de ser humano se dá na relação como o outro; uma pessoa não é uma entidade, se faz com o outro. Diferente dos vínculos que os europeus estabelecem na região, individualista e fechada em si mesma, introduzindo o conceito de propriedade privada da terra e dos bens. A autora salienta o sentimento de coletividade que possibilitou ultrapassar o ressentimento de uma forma pacífica, mesmo onde o ódio seria o mais esperado, para isso, os valores ancestrais, passados de geração em geração, a noção de pertencimento ao grupo, aliados a influências pacifistas de lideranças, como Mandela, Biko e Gandhi, possibilitaram a transição da segregação racial do *apartheid* para uma política democrática entre negros e brancos na África do Sul.

Assim, o conceito de alteridade não pressupõe igualdade, mas o respeito à diferença existente entre as diferentes culturas. As heranças ancestrais aparecem em maior ou menor grau, nas diferentes regiões da África. Não significando

um valor maior ou menor, mas diferenças. O exemplo da história da África do Sul é muito rico para essa reflexão. A palavra perdão é de difícil compreensão em um ambiente marcado pela violência, como, por exemplo, pode ser visto pela narrativa do filme lançado em janeiro do ano de 2009, *Invictus*, sobre as dificuldades de Mandela no convencimento dos cidadãos visando construir uma nação, sem ódio entre os povos do país.

Dentre as temáticas pouco citadas na produção registramos, por exemplo: umbanda, Zumbi, perdão, congado, ascensão social, violência, sincretismo, democracia racial e violência. Destacamos uma reflexão sobre a presença pouco marcante entre os temas “Zumbi”. O relatório do Conselho Nacional de Educação que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais sugere o estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na construção da história do Brasil, destacando a atuação de negros como Zumbi:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). (BRASIL, p. 21, 2004).

Para a implementação desta e de outras diretrizes, as Teses e outras produções acadêmicas, em diálogo com outros saberes, provenientes de diversos espaços sociais, podem constituir-se valiosas fontes para o trabalho docente. Evidenciamos no conjunto da pesquisa (Silva, 2010) que muitos professores de História ainda não se sentem preparados para explorar os conteúdos da área nas escolas de ensino fundamental. Acreditamos que esses estudos uma vez divulgados, de maneira ampliada podem colaborar para a formação continuada, em particular daqueles professores que estudaram a temática nos Cursos Superiores de

História. Constatamos que, durante longo tempo, muitas Universidades brasileiras não ofertavam “História da África”, “Cultura africana e afro-brasileira” em seus currículos. No entanto, a leitura crítica dos projetos curriculares recentes de vários Cursos Superiores de História, que formam/habilitam professores, nos permite afirmar que essa realidade está em processo de mudança, pós aprovação da Lei Federal 10.639/03. A tendência verificada, no foi de crescimento e diversificação da produção acadêmica na área, assim como do incremento da formação inicial do professor e da chamada historiografia escolar (livros, materiais didáticos e paradáticos), considerando a realidade educacional brasileira.

A demanda dos professores é pela criação de condições concretas para o desenvolvimento de projetos de ensino e aprendizagem de História que favoreçam a educação para as relações étnico-raciais. Assim, acreditamos que o desafio é a produção e a socialização dos conhecimentos, o que requer compromisso social, democratização do acesso e das relações, ampliação do diálogo entre sujeitos, saberes e práticas nos diferentes lugares sociais. Esse inventário é parte do processo!

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Estatuto da Igualdade Racial*. Brasília: Edições Câmara, 2011.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

_____. *Lei 10.639/2003*. Brasília, 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Anped; Campinas: Autores Associados, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

CANEN A.; XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

FAZENDA, I. C. A. Formação de professores: dimensão interdisciplinar. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, v. 1, n. 1, p. 103-109, Maio/2009.

FERREIRA, N, S de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, agosto 2002, p. 257-272.

GUIMARÃES, S. Formação de professores de Historia: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987-2009). *Cadernos de História da Educação*, v. 11, p. 285-303, 2012.

HALL, S. *Da Diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

KI-ZERBO, J. Introdução Geral. *História Geral da África I*. Brasília: UNESCO, 2010.

LITTO, F. M. *Educação e Transdisciplinaridade*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/>>. Acesso em 10/11/2011.

LOPREATO, C. S. R. O outro como semelhante. Alteridade ubuntu e reconciliação racial sul-africana. In: NAXARA, M.; MARSON, I.; BREPOHL, M. (Orgs.) *Figurações do outro*. Uberlândia: Edefu, 2009, p. 201-224.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000). *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Unesco, 2000.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. LITTO, F. M. *Educação e Transdisciplinaridade*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>>. Acesso em 10/11/2011.

SILVA, G. C. *O Ensino da História e Cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental: currículos, formação e prática*

docente. Tese (doutorado). Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU, 2011.

TODOROV, T. *A Conquista da América: a questão do outro*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HISTORY AND AFRICAN-BRAZILIAN CULTURE IN ACADEMIC PRODUCTION (2001-2009)

Abstract

This article aims to present some results of a research carried out at the level of doctorate in Education, which had as object to study History and African-Brazilian Culture in History Teaching in the final years of primary school, from the implementation of the Law Federal nº 10.639/2003 and its implications in the curriculum, training and teaching practice. This paper presents an analysis of the scholarship on the subject developed within the Graduate Programs. It is a mapping of Doctoral Theses defended in the country during the period 2001 to 2009, and published in the Bank of theses of CAPES (Coordination of Improvement of the Higher Education).

Keywords: History of Africa and African-Brazilian culture – Law 10.639/2003 – Academic production.

Data de recebimento: outubro 2013

Data de aceite: fevereiro 2014

OUTRAS CONTRIBUIÇÕES

REFLEXÕES SOBRE O MAL- ESTAR NA PROFISSÃO DOCENTE

*Margareth Diniz¹
Ivonilda Mercês Prado Oliveira²*

Resumo

O presente artigo busca divulgar as investigações de uma pesquisa qualitativa, realizada em Mariana (M.G), sobre as manifestações dos/as docentes acerca do mal-estar no trabalho pedagógico, analisadas a partir de três eixos: Professor/a e sua formação inicial, Professor /a e seu trabalho; Professor/a e sua prática pedagógica. Nos discursos coletados a partir destes eixos verificamos a expressão paradoxal de suas lidas com a função docente: ora se percebem incapazes e impotentes de resolverem as questões contraditórias presentes no cotidiano escolar e, principalmente, por não serem mais vistos como autoridade e lei, enfim, como Mestres; em outros momentos as falas indicam alegria e prazer em sua função docente, quando elucidam as saídas para lidar com o mal-estar. Podemos verificar então que o paradoxo é inerente ao magistério, assim como um certo mal-estar que não poderá ser de todo aplacado: ora os/as docentes expressam conflitos que se manifestam no dia a dia dos/as profissionais sob a forma de queixas, insatisfações e desânimo, ora manifestam alegria e satisfação com o trabalho.

Palavras-chave: Professor/a. Sintoma. Mal-estar docente.

¹ Professora Adjunta de Psicologia da UFOP. Psicanalista. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação – UFOP. dinizmargareth@yahoo.com.br – Rua Francisco Lobo, 476, Esplanada – BH. CEP 30280-080, 31 (34661090); (31) 99933229 – dinizmargareth@yahoo.com.br

² Graduada em Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa pela UFOP. Especialista em Métodos e Técnicas de Pesquisas Educacionais – UFOP. ivonilda.oliveira@ig.com.br Rua Ipê, nº 160, Bairro Rosário, Mariana, M.G. (031) 3558-4619; (031) 9146-4624 – ivonilda.oliveira@ig.com.br.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa/intervenção objetivou discutir o sintoma, aqui nomeado mal-estar, que está tão presente no cotidiano dos/as professores/as, principalmente, nos recém formados/as e os efeitos deste mal-estar em sua prática de sala de aula, com seus/as alunos/as.

Neste artigo, trabalharemos alguns aspectos relativos à escola e como ela é vista hoje por alguns/as teóricos, bem como o que os/as autores/as comentam sobre o/ a professor/a e as inúmeras menções ao mal-estar docente. O sintoma aqui referido será tomado a partir da Psicanálise, a qual também contribuirá para discutirmos o mal-estar na profissão docente por Freud (1913); Cordié (1998); Canário (2006) e Diniz (1998, 2005, 2010).

Através de entrevistas com o diretor e oito professores/as que lecionam para o ensino fundamental e médio, em uma escola pública estadual, em Mariana-MG, mostraremos, em seus discursos, os desafios e as novas responsabilidades que estes/as profissionais estão encontrando, bem como suas fugas através de alguns sintomas. Segundo Arnoldi (2006), as entrevistas permitem uma grande riqueza informativa, proporcionando ao/a entrevistador/a a chance de esclarecimentos, a inclusão de roteiros não previstos, nos possibilitando o contraste qualitativo aos resultados obtidos.

A ESCOLA

Segundo Arroyo (1986), uma escola possível seria aquela que levasse em conta as peculiaridades e carências da nova clientela e a elas se adaptasse nas metodologias, nos conteúdos e na organização do processo pedagógico; uma escola que transmitisse ensinamentos, hábitos, valores funcionais à realidade, adaptados às necessidades de sobrevivência, trabalho e produção.

Rui Canário (2006) descreve que a escola que conhecemos hoje corresponde a um modelo organizativo

muito estável, cujo principal traço distintivo é a organização em classes homogêneas, no que diz respeito à idade e aos conhecimentos. Neste sentido, a escola representa uma formidável invenção organizacional que permitiu passar de formas de ensino individualizadas (um/a professor/a ensina um/a aluno/a) para modos de ensino simultâneo (o/a professor/a ensina uma classe, considerada como uma entidade única). É esta possibilidade de construir um dispositivo suscetível de, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, ensinar muitos/as alunos/as como se tratasse apenas de um/as, que criou a base do que viria a ser uma escola de massas.

Para Bock (2000), a escola apresenta-se, atualmente, como uma das mais importantes instituições sociais por fazer, assim como outras, a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que o/a aluno/a humanize-se, cultive-se, socialize-se ou numa palavra, eduque-se. E para que isto ocorra o/a professor/a é uma das peças chaves.

Nota-se, assim, que a escola é uma instituição central na vida das pessoas, na qual circulam infindáveis demandas de todas as ordens. Os pais esperam respostas milagrosas da escolarização de seus/as filhos/as, mesmo diante de sua omissão. A direção escolar e os/as alunos/as querem, a todo custo, seus pedidos, prontamente, atendidos sem se importar com os custos, no outro, desse pedido. Diante do excesso de demandas em seu trabalho, o/a professor/a se sente imensamente ameaçado em sua integridade física e psíquica.

Ao analisar as entrevistas em uma escola de Mariana-MG, procuramos entender o sujeito como efeito do discurso evidenciando nos discursos paradoxos, em relação ao magistério. No discurso do diretor, formado em Filosofia, e Licenciando em Matemática, na Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, a escola pesquisada é uma instituição estadual, centenária e inclusiva. Para ele, a escola possui alguns problemas como falta de espaço físico, escassez de profissionais e de materiais pedagógicos e problemas

relacionados com os/as alunos/as e suas famílias, o que não difere de outras realidades de escolas estaduais. Nela são desenvolvidos alguns projetos como: Projeto Político Pedagógico (PPP), a EJA (Educação de Jovens e Adultos), o PAVE (Programa Acelerar para Vencer), destinados aos/as alunos/as, bem como alguns projetos direcionados aos/as professores/as: Processo Formativo em Educação Ambiental, proposto pelo MEC; Sustentabilidade do Meio Ambiente, ofertado pela Companhia Vale; e o mais recente, o Programa da UFOP – Caleidoscópio, através de um grupo de Conversação com os docentes e o Projeto “Luz, Câmera e Educação”, que visa a formação docente através do cinema. É neste programa que a presente pesquisa se ancorou.

Ao analisarmos os discursos dos/das docentes, entendemos que “todo ato de linguagem pressupõe, mesmo ingenuamente, um ato retórico, afinal, quando falamos queremos defender um ponto de vista específico e, sendo assim, o jogo dialógico entre eu e o outro que se estabelece na interação é sempre um ato retórico”. (KARWOSKI, 1996, p. 111).

O/A PROFESSOR/A

Podemos detectar que cada um/a dos/as docentes pesquisados possui perfil bem diferente; uns/as apresentaram-se mais questionadores/as, querendo mudanças na forma enraizada de lecionar, na maneira como devem se portar perante os/as alunos/as, a escola e a comunidade. Todos/as demonstraram aplicar valores e conhecimentos aprendidos nas instituições formadoras, bem como a partir de sua experiência como docente. Alguns/as mostraram menos restrições às regras impostas pela a escola, direção e sistema, expressando uma atitude de passividade e desistência diante da realidade.

Arroyo (1986) aponta que o/a professor/a sempre foi responsabilizado/a pelo fracasso da escola e de sua baixa produtividade. Sempre se esperou dele/a o milagre de salvar a escola e os/as alunos/as do naufrágio de uma instituição

jogada à deriva, nunca desejada politicamente. A imagem do/a professor/a salvador/a de uma causa perdida faz parte do mito criado para inocentar os verdadeiros responsáveis por uma escola falida. Muitos de nossos/as professores/as nunca refletiram sobre a escolha de sua profissão e o quão desafiadora ela é. E as instituições, também, pouco se preocupam em debater esta questão. Assim, quando os/as docentes, especialmente os recém formados, se deparam com a realidade escolar o que se percebe é uma situação impactante, que ora os colocam em movimento, ora os paralisam. Também para os/as professores/as entrevistados/as, a falta de apoio dos/as coordenadores/as e diretores/as das escolas deixam grande parte deles/as inseguros/as, pois se veem sozinhos/as e despreparados/as, quando precisam tomar decisões pertinentes às dificuldades de seus/as alunos/as.

Os/as professores/as que idealizam, excessivamente, o ato pedagógico sofrem, uma vez que o prazer que esperavam, ilusoriamente, encontrar na docência acaba não correspondendo ao esperado. Alguns relatam que os/as discentes os destituem do lugar de professores/as, não somente pelo fracasso, mas principalmente, pela ausência, pela recusa em entrar no jogo da escola. A ilusão da possibilidade de domínio total sobre os/as alunos/as é apontada por Diniz (1997) quando afirma que na medida em que fracassa esse ideal, resta o mal-estar. Nas falas dos/as professores/as, podemos verificar o que eles/as elegem como o maior problema encontrado por eles/as em sala de aula:

Professora (1): (...) a indisciplina não deixa o conteúdo ir adiante; este programa da escola é fictício, porque eles empurram os alunos e, assim, você é obrigada a passar o aluno sem que ele absorva o conteúdo daquele ano, então, como você segue uma sequência no ano seguinte, se ele não aprendeu a base, então, assim é contraditório uma escola para todos mais que escola a gente não pode fazer nada só cumpre ordens, obedece.

Professor (2): o maior problema que a gente enfrenta, em sala de aula, é o desinteresse. Há um desinteresse por

parte dos alunos; até mesmo quando vem à aula, a grande maioria não interessa para as aulas agora a gente não sabe se é o conteúdo, ou se é a disciplina de matemática... existe um grande desinteresse ainda mais que as aulas ainda estão presas a quadro e giz né e livros didáticos.

Canário (2006) diz que um dos principais problemas dos/as professores/as é fazer com que os/as alunos/as trabalhem, estudem. A falta de interesse dos/as mesmos/as constitui uma queixa crônica dos/as docentes, manifestada em múltiplas e diferenciadas estratégias de defesa e recusa de entrar no jogo escolar. No momento atual, muitos/as professores/as se queixam de que os pais não se preocupam em transmitir, aos seus filhos/as, valores mínimos, convictos de que essa é uma obrigação que só cabe aos/as professores/as, estando de antemão dispostos a culpar os/as docentes, de que, no final das contas, se o/a filho/a é um mal-educado/a, a culpa é do/a professor/a, que não soube educá-lo/a.

O autor comenta que os/as professores/as se sentem, assim, injustamente julgados pelos pais como representantes mais próximos do corpo social. De fato, a valorização do trabalho efetivo do/a professor/a em seu local de trabalho só se dá em sentido negativo. Se um/a docente faz um trabalho de qualidade, dedicando-lhe maior número de horas, além das que configuram sua jornada de trabalho, poucas vezes se valoriza expressamente esse esforço suplementar. Não obstante, quando o ensino fracassa, às vezes por um acúmulo de circunstâncias ante as quais o/a professor /a não pode operar com êxito, o fracasso se personaliza imediatamente, fazendo-o/a responsável direto com todas as consequências.

Questionamos os/as professores/as se, na escola que eles/as lecionam, há dificuldades para trabalhar e as respostas apontam, nas entrelinhas, uma crítica quando se trata de analisar a instituição, mas o avento recai sobre o aluno:

Professora (3): Eu acho que dificuldades eu não encontro... tem problemas como a falta de interesse dos alunos eles tem mais interesse perde para o celular perde para a namorada que está lá fora esperando a aula, perde para outros assuntos

sabe mas dificuldade eu não tenho não. Acho, sim, que a escola ficaria melhor se a direção... mas não adianta só a direção e o professor... se todos eles passassem a cobrar mais... levassem mais a sério a palavra...

Professora (4): Ah eu não vejo... dificuldades, né tem alguns impasses que toda escola tem né por exemplo, você esta dando aula e não traz o material necessário, nós marcamos o dia do livro para não pesar a mochila, falo com eles para poupar a coluna deles, o horário confiro direitinho e o dia que tem menos livros eles trazem o livro, então, o dia do livro ele o esquece em casa. Esse é um agravante, né preparo a aula para o livro e nem todos têm o livro, né? Esse é um agravante, mas eu me sinto à vontade, aqui, na escola, eu não tenho problemas aqui.

Embora alguns/mas dos/as professores/as apresentem algumas dificuldades, estas se mostram quase inespecíficas, indo da indisciplina à falta de interesse por parte dos/as alunos/as, falta de recursos didáticos e precariedade no espaço físico. Isto nos mostra um conjunto de fatores que atrapalham um bom desenvolvimento do trabalho docente, porém o acento é dado às relações entre professores/as e alunos/as.

Para Freud (1913), as relações humanas bem como os costumes firmados na cultura suscitam, no sujeito, um intenso mal-estar e as mais severas defesas. Ao ser introduzido no código e na lei social, o sujeito (neurótico) se dirige contra a liberdade e o prazer seguindo em direção à renúncia das pulsões. Por meio das interdições, as proibições retiram o homem de sua natureza e animalidade, tornando-o social, mas isto não ocorre sem uma dose de mal-estar.

Alguns/mas professores/as acabam por incorporar um sentimento de fracasso diante dessa situação. O sentir-se fracassado e a válvula de escape em forma de sintoma ocasiona, de acordo com Diniz (1997), um campo educacional insuportável, com alunos/as indisciplinados/as que não aprendem, e professores/as desinteressados/as, que acabam adoecendo. O sintoma seria, assim, não sinal de uma doença, mas a expressão de um conflito inconsciente que, muitas vezes, se manifesta no corpo, pelos problemas

de adaptação ao trabalho. Freud³ (1976: 445) faz uma observação sobre o conflito que se aplica a esta situação:

(...) apaziguar um conflito construindo um sintoma é a solução mais conveniente e mais agradável para o princípio de prazer, pois poupa ao ego uma grande quantidade de trabalho interno que é sentido como penoso. (FREUD, 1976: 445).

Para a psicanálise, o sintoma é entendido como solução de compromisso, onde o sujeito encontra uma solução para poder dar conta de resolver o conflito entre a problemática inconsciente e suas defesas. O sintoma, em psicanálise é visto de forma diferente da medicina, pois nesta o mesmo é entendido como sinal de doença orgânica, já que o organismo é de ordem estritamente biológica. A noção de sintoma, em psicanálise, aponta para a subjetividade e para algo simbólico, que vem no lugar de outra coisa. Entretanto, no sintoma existe algo de biológico, que incide no real do corpo, quando existe um não sentido que aprisiona o sujeito e não pode ser representado com palavras e não pode ser simbolizado.

De acordo com ALMEIDA (2006)⁴, o sintoma é sempre endereçado ao outro. No caso dos/as professores/as, o não reconhecimento de seu trabalho e a falta de apoio às suas demandas são sinalizadas como uma mensagem endereçada ao outro, na tentativa de serem minimamente ouvidos. Este entendimento aponta para o caráter singular do sintoma.

Segundo ALMEIDA (2006), ao se referir a Lacan, o sintoma é o significante de um significado recalcado da consciência do sujeito. Portanto, o significado de cada sintoma é singular a cada sujeito, dado aos seus mais variados arranjos fantasmáticos, traumas e experiências individuais. Ele, também, esclarece que o homem segue seu percurso de vida desejando reconhecimento, mas tal desejo permanece desde sempre excluído, recalcado. O que adoce o humano,

³ LOPES, Eliane Marta Teixeira. 1997.

⁴ AGUIAR, ALMEIDA; 2006.

então, é o sintoma, e este nada mais é que o sinal de uma disfunção orgânica, um funcionamento que vem do real do corpo, que deve ser atravessado e não curado.

Assim, a fuga através de sintomas ou as vantagens da doença ocasionam certo alívio, mas nem sempre, estes recursos suprem a angústia. Freud⁵, em seu texto de 1910, “As perspectivas futuras da terapêutica analítica”, faz uma alerta em relação à maneira como cada indivíduo lidará com seu sintoma, segundo o autor:

(...) certo número de pessoas, ao defrontar-se em suas vidas, com conflitos que constatarem muito difíceis de resolver, fogem para a neurose e de modo, retiram da doença vantagem inequívoca, embora, com o tempo, acarrete bastante prejuízo. (FREUD, 1910).

Como podemos entender o sintoma, na educação, nomeado mal-estar docente? Para Cordié⁶ (1998), o mal-estar na educação é entendido como fenômeno que envolve aspectos exteriores ao sujeito, como as condições do fazer pedagógico e a problemática do próprio sujeito, já que ensinar não é uma atividade neutra.

Segundo Canário (2006), a expressão mal-estar docente generalizou-se para designar um fenômeno de crise de identidade profissional dos/as professores/as, resultado de vários fatores convergentes. Pois os/as professores/as passaram a ser os/as destinatários/as privilegiados/as de discursos que os/as responsabilizam pelos fracassos do projeto de escolarização generalizada.

De acordo com o autor, entre a retórica que enaltece a missão do/a professor/a e o discurso que o/a critica e o/a culpabiliza, o exercício da profissão do/a professor/a é atravessado por uma ambigüidade, que o faz oscilar entre a visão da mais bela profissão do mundo e a realidade de uma profissão desgastante, esgotante, ou mesmo perigosa. Essa análise se estende para a formação que receberam ou

⁵ LOPES, Elaine Marta Teixeira. 1997.

⁶ AGUIAR, ALMEIDA; 2006.

que idealizam existir, quando constantemente se afirmam despreparados para lidar com a realidade da sala de aula.

PROFESSOR/A E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

De acordo com Oliveira (1978), o/a professor/a deve ser orientador/a, compreensivo/a, cordial, colaborador/a. Preocupado/a com a comunicação real entre ele/a e o/a aluno/a e, portanto, mais afeito ao diálogo, ponto nevrálgico da tarefa docente; diálogo que permite o desenvolvimento das potencialidades dos/as discentes, tanto no sentido da vida interior como no da integração social.

Desta forma, em uma pesquisa desenvolvida por Damasceno e Silva⁷ (1996), a questão do saber docente na sua prática pedagógica e na relação do saber advindo da prática social. O estudo foi desenvolvido em escolas do ensino fundamental e, a partir dos dados levantados, pôde-se perceber o quanto o trabalho docente ainda tem sido embasado por uma racionalidade instrumental. No entanto, os/as professores/as percebem a importância de se desenvolver uma prática pedagógica mais consistente que esteja mais diretamente ligada com a vida dos/as alunos/as.

Os/as professores/as foram questionados sobre as dificuldades apresentadas em sala de aula e quais as estratégias encontradas por eles/as:

Professora (4): Nossa! Varia depende do tipo de assunto que vou introduzir, né às vezes eles saem para pesquisa de campo, dependendo do que vai trabalhar, vai pesquisar. Um dia eu fui dar, por exemplo, numeral. A gente ficou aqui, na porta da escola, marcamos um tempo limitado, né para registrar quantas pessoas desciam para o centro a pé, de carro, de ônibus, de bicicleta e quantas estavam voltando para o lar, né? Nós registramos isso, voltamos para conversar de manhã cedinho. Então, depende do assunto, eles saem para pesquisa em campo, ou ler um texto, ou gravura, não sei, varia do que eu vou trabalhar.

⁷ NUNES; 2001. *Apud* DAMASCENO e SILVA; 1996.

Professor (5): Primeiro, quando tem uma questão de indisciplina, eu interrompo a aula e tento conversar um pouco com eles. Como professor de inglês eu procuro trabalhar o que ensina a teoria estudada na universidade, os textos teóricos, procuro usar a prática comunicativa, o método áudio lingual e tento embutir, nos alunos, a importância de se estudar uma língua estrangeira, tento relacionar... o nível local por se tratar de uma cidade histórica, qual a importância da língua inglesa que, sabendo inglês, numa cidade histórica, com o fluxo considerável de turistas estrangeiros, quem vai trabalhar em uma lanchonete, precisa saber o básico, pelo menos, né para atender o cliente.

Os/as docentes mostraram algumas estratégias para motivar seus/as alunos/as, desde valorizar o ensino para se ter uma boa profissão, até mostrar os valores familiares, incentivar, conversando com eles/as sobre seus problemas mas, ao perguntar-lhes como eles/as percebem suas aulas, alguns/mas expressam que suas aulas ainda são bastante tradicionais, alguns/as tentam inová-las, mas os recursos didáticos são precários. Apesar de saberem das dificuldades enfrentadas consideram, no geral, suas aulas boas:

Professor (6): Ah! Arrastadas as vezes pelo fato de eu insisto o local adequado, às vezes o menino... por exemplo a gente quer estimular a higiene pessoal depois da aula tomar um banho; nós não temos como... ele vai suado para a sala e muitos preferem nem fazer a aula para não suar porque ele reconhece, sabe que não tem um odor muito legal... mas é... no geral a gente faz o que pode na escola mais... não tem desânimo comigo, eu estímulo o todo o tempo.

Professor (7): ... as minhas aulas... eu acho que dentro da proposta... do conteúdo... é do conteúdo... que estão dentro das propostas pedagógicas né... são boas... é eu procuro passar para eles uma noção de cultura geral é :: conhecimento dentro da aula.

Porém evidenciam como seria uma aula ideal:

Professor (7): ... uma aula ideal... uma aula ideal, dentro da minha área que é a arte, seria uma aula que seguiria práti-

ca e teoria ... mas muitas vezes talvez, assim, por falta de recurso mesmo, financeiro, alguma coisa, às vezes não dá para unir essas duas ... práticas entendeu, um local onde o professor possa fazer oficinas com os meninos ensinar a cultura na área...

Professor (8): Uma aula ideal seria uma aula participativa aonde todos pudessem dar sua opinião né de mostrar o... que consegue enxergar por trás daquele conteúdo.

Para os/as professores/as uma aula ideal seria aquela aonde tivessem os/as alunos/as ideais e o que seriam estes/as alunos/as ideais? Seriam aqueles/as que participassem, interagissem, enfim, que houvesse uma troca de informações entre a turma e o/a docente, bem como a (re)valorização da figura do/a professor como aquele/a que representa o saber, que o apresenta, que o torna presente, que o vivifica com a sua presença. E onde buscariam este saber, senão em sua formação?

OS/AS PROFESSORES/AS E SUA FORMAÇÃO

Ao interrogarmos o que os/as docentes acham importante saber para ser um bom/a profissional, os/as professores/as disseram que tem que haver habilidades, conhecimento e competência, enfim, domínio no que vai ensinar:

Professora (1): Eu acho que, em primeiro lugar, você tem que saber o que você vai ensinar... seu conteúdo você tem que dominar mesmo e, em segundo lugar, como passar. Você tem que saber que nem todo mundo tem facilidades em aprender, que nem todo mundo sabe o que você está dizendo, ou seja, não pode partir de pressupostos que eu vou começar daqui adiante, porque os alunos sabem o que eu estou falando vale zero, porque várias vezes uma coisa, entre aspas, idiota para você é difícil e não vai deixar o aluno aprender porque ele não sabe aquela coisinha básica, para ali seguir adiante, então, eu acho que o professor tem que ser flexível, tem que ter muita paciência, porque a profissão é ingrata mesmo ele

Professor (2): Um bom professor... é saber planejar, estar

sempre em curso né e dedicar a uma única escola, aí a gente vai ser um grande professor com certeza.

As falas dos/as professores/as vão ao encontro do que critica o professor Arroyo (1986), quando afirma que os cursos de formação dos/as profissionais da educação têm ocupado seu tempo em repassar as teorias didáticas e psicopedagógicas. Pouco tempo tem sido ocupado em explicitar e aprofundar, teoricamente, as diversas concepções subjacentes de sociedade, de cidadão/a, de trabalhador/a, do processo produtivo e das forças sociais que tecem as formações sociais. No entanto, as diversas teorias sobre didática e desenvolvimento da personalidade, ou determinantes da repetência, ou evasão estão imbuídas e respaldadas em concepções explícitas, ou implícitas, sobre essas realidades. Os centros de formação prestariam um grande favor aos/as profissionais e à educação se ocupassem mais o tempo em explicitar e aprofundar essas concepções.

Segundo Canário (2006), a eficácia de uma formação reduzida a cursos independentes é, com frequência, objeto de críticas, na medida em que, após a formação, só se verificam mudanças nos discursos, enquanto que as práticas anteriores não são alteradas. Os/as próprios/as professores/as queixam-se do caráter teórico de cursos ou ações que lhes disponibilizam um conjunto de saberes dificilmente reutilizáveis no contexto de trabalho.

Para Luckesi (1994), a formação do/a educador/a deveria obter condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Sendo assim, seria necessário não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimento que o auxiliam no desempenho do seu papel, mas o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional.

De acordo com Perrenoud (2001), dizer que as competências (valores e conhecimentos) dos/as professores/as são construídas, aprendidas nas instituições formadoras, é dizer que elas não estavam presentes antes, isto é, só foram

adquiridas após sua formação. Segundo o autor, a diversidade de problemas com os quais o/a professor/a é confrontado em sala de aula, pode-se avaliar que as competências a que recorrem começam a ser construídas bem antes de ele/a decidir tornar-se a ser um/a professor/a.

Sem dúvida, a emergência do desejo de ensinar e de um projeto profissional, às vezes precoce, abraçado desde a infância; às vezes, tardio; às vezes, quase uma vocação; às vezes, por sobrevivência, leva-os/as a buscarem diversos cursos de formação. No entanto, no entender de alguns autores/as, as experiências de vida destes sujeitos podem ser indícios de uma preparação sem que o/a interessado/a tenha consciência disso e muito antes de saber que se tornará professor/a. Pode-se supor, mesmo, que a tomada de consciência de certas competências, por exemplo, capacidade de partilhar seu saber, de explicar fenômenos complexos, de comunicar, de seduzir, de influenciar, condiciona a orientação para o ensino.

Ao interrogarmos aos/as professores/as qual a importância da formação docente para a qualidade do ensino, eles/as reafirmam a sua importância:

Professora (4): Nossa! Eu acho fundamental porque abre... a sua expectativa em relação ao trabalho, o que você está fazendo em sala de aula, qual o seu propósito em sala de aula.

Professor (5): É primordial que o profissional de educação tenha uma formação e tente aplicar o máximo possível o que ele aprendeu. Tem professor que tem o conhecimento, isso não quer dizer que quando o professor está formado que o conhecimento está pronto e acabado, e importante que se faça uma formação continuada, que o professor continue se atualizando, mesmo.

Os/as professores/as foram questionados/as se as disciplinas de educação, ministradas nos cursos de formação inicial, contribuem para a atuação na sala de aula, o que eles/as responderam positivamente, seja pelo suporte metodológico, seja pela didática:

Professor (6): Elas contribuem porque meu curso tem o lado teórico e tem o lado prático e lá nós tínhamos os materiais direitinho e, quando não tínhamos, os professores nos ajudavam a adaptar os espaços de forma que, hoje, trazemos para a escola o que aprendemos lá. Por exemplo, nós não tínhamos uma quadra específica para handebol, a gente fazia boloposte, a gente fazia um queimadão que é o pré-esportivo do handebol, então, a faculdade preparou, sim, até achava que não achava que a prática (porque eu dava aula muito antes de frequentar a faculdade) seria o que bastava... mas na realidade não, o meu olhar é muito mais abrangente depois do curso.

Professor (8): Contribuí na forma didática de você estar elaborando seus planos de aula... e de como você lida com os alunos, a forma de avaliação, de acertar os temas das provas, tem que estar tudo no contexto desenvolvido... e tem a parte prática né que tem que desenvolver na faculdade, que facilita essa colocação na escola. Elas servem de base, tudo depende é da prática, mesmo, toda escola é diferente toda turma é diferente...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos dos/das docentes, em torno de um rendimento escolar satisfatório, vão desde a queixa com relação ao aluno e aos fatores que interferem no bom andamento das aulas, até aspectos familiares e de sua formação. Para eles/as a educação deveria ser vista como uma balança, estar sempre equilibrada: de um lado a escola, com bons/as profissionais, preparados/as com uma boa formação e do outro lado a família fazendo a sua parte. Deveria haver uma cumplicidade entre família e escola, pois não se percebe o que se passa dentro da escola, o que é a escola, sem compreender o que se passa fora dela.

Podemos inferir que, embora haja conflitos vivenciados pelos/as professores/as, por se perceberem incapazes e impotentes de responderem às demandas contraditórias presentes no cotidiano escolar, por não corresponderem a uma imagem idealizada da profissão docente e não sustentarem, subjetivamente, a posição de Mestre, de autoridade e de lei,

impedindo, assim, o fracasso escolar, estas dificuldades são escamoteadas em seus discursos, amenizadas ou deixadas de lado, em nome da missão de ensinar, o que acaba gerando como sintoma o mal-estar que se manifesta nos âmbitos subjetivos e sociais, no cotidiano escolar sob a forma de queixas, insatisfações, desânimo, indisciplina, desinteresse.

No entanto, de uma forma ou de outra, o mal-estar manifesto é consequência das situações vivenciadas no cotidiano escolar, expressas nas entrelinhas, com foco nas relações com seus/suas alunos/as, evocando as angústias vividas por alguns/as, efeito das circunstâncias aversivas com que se deparam todos os dias no trabalho. Mas não devemos nos esquecer que, ao se trabalhar com criaturas, sujeitos vivos, o fascínio, a irritação ou a rejeição são provocadas, bem como algo da satisfação. Neste tipo de ofício, como no caso o trabalho docente, é inerente a existência de um paradoxo: experimentamos sentimentos de amor e ódio, prazer e desprazer quase ao mesmo tempo, como se percebeu nos discursos dos/as docentes durante a pesquisa.

Professora (3): “Eu não tenho problema de indisciplina, não no geral, eles todos tem uma boa disciplina (...) o problema que eu vejo é a indiferença, sabe falta de interesse dos alunos, estarem com o celular, trazem, eu peço para guardar; a atenção deles está voltada para outras coisas do que para a aula”. “(...) sabe eles não estão nem aí, por enquanto, né coitados! Porque, quando estiver, vai ser um pouco tarde para recuperar o tempo, né?”.

Professor (2): “(...) quando o professor consegue trazer coisas novas, o interesse dos alunos muda um pouquinho”.

Professor (6): “Na verdade os nossos alunos nos ensinam a todo dia NE? Nós aprendemos com os nossos alunos (...)”.

As queixas revelam, assim, uma expectativa de melhoria dos problemas levantados ou, simplesmente, a expressão do mal-estar. Ao mesmo tempo em que colocam suas frustrações, tentam, de alguma forma, substituí-las por algo prazeroso, alguma pequena recompensa, vitórias que os/as alunos/as tiveram ou lhes proporcionaram. Enfim,

corroboramos com a posição de (DINIZ; 1997), quando afirma que, à medida que não impedirmos que a angústia, a dúvida, os problemas façam parte de nosso cotidiano, que eles possam ser ditos e discutidos, estaremos nos posicionando de forma diferente ao impossível, da tarefa de educar, sem, contudo, cairmos na impotência que nos paralisa, porque a negação do mal-estar pode, sim, gerar consequências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. *Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação*. LEPSI IP/ FE – USP, 2006.

ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo; ROSA, Maria Virgínia Figueiredo Pereira do Couto. Questões que definem o uso, as vantagens e as limitações da técnica da entrevista. In: *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. 2º Edição, São Paulo: Editora Loyola, 1986.

BOCK, A. E. Cols. *A escola*. São Paulo: Saraiva, 2000.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres professoras? In: *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1997.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e Informação Qualitativa: Aportes Metodológicos*. 4º Edição. Papirus Editora, 2009.

FREUD, S. *O mal estar na civilização*, 1930. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Ed. Standart das obras Completas. Ed. Imago, 1976.

KARWOSKI, Acir Mário. Ethos como argumento retórico na linguagem da propaganda. In: *Gláuks – Revista de letras e artes*. Universidade Federal de Viçosa; Departamento de Letras. vol. 8, n. 1, p. 116, Janeiro / Junho de 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3°. Ed. São Paulo, Cortez, 1994.

MARTA, Eliane; MENDONÇA, João Batista; RICARDO, Marcelo; DINIZ, Margareth; FERREIRA, Tânia. *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Editora: Autêntica, 1997.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, n° 74, p. 36, Abril/2001.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *Nova Didática*. 4° edição, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: FENAME, 1978.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (org.). MURAD, Fátima e GRUMAN, Eunice (trad.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2° edição Ver. Porto Alegre: Artemed, 2001.

POMBO, Olga. O insuportável brilho da escola. In: ALAIN, Renaut et alii. *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

REFLECTIONS ON THE MALAISE IN THE TEACHING PROFESSION

Abstract

This article aims to spread the investigations about teachers' manifestations regarding the malaise in the educational work. This research took place in Mariana (M. G.). To this end, we based on a qualitative research through interviews. The questions which were made to the teachers were organized in three axes: Teachers and their work; Teachers and their pedagogical practice; Teachers and their initial formation. Considering the obtained results, we realize that among the teachers of this school, there are some

paradoxes related to teaching profession: sometimes they express conflicts that were manifest in the professional's day to day in forms of complaints, dissatisfaction and discouragement. Sometimes they manifest happiness and satisfaction with the pedagogical work. We notice this paradox in the teachers' discourses since they have felt themselves powerless and unable to solve conflicting issues in everyday school life, and mainly for not be seen as an authority; in other moments the teachers' speech has expressed pleasure in the teachings profession when they find manners to deal with the malaise.

Keywords: Teachers. Symptom. Malaise in educational work.

Data de recebimento: outubro 2013

Data de aceite: março 2014

AUTORES

ANTONI SANTISTEBAN FERNANDEZ

Professor Titular do Departamento de Didática das Ciências Sociais da Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha. Doutor em Didática das Ciências Sociais.

GIZELDA COSTA DA SILVA

Professora na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Doutora em Educação pela UFU.

GUSTAVO GONZÁLEZ VALENCIA

Professor na Universidade de Caldas, Colômbia. Doutor em Didática das Ciências Sociais pela Universitat Autònoma de Barcelona.

JEZULINO LÚCIO MENDES BRAGA

Professor da área de Ensino de História na Universidade Estadual de Minas Gerais. Doutor e Mestre em Educação pela UFMG.

JOAN PAGÈS

Professor Catedrático de Didática das Ciências Sociais da Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Doutor em Ciências da Educação.

JOÃO CARLOS RIBEIRO DE ANDRADE

Professor de História nas Redes Públicas de Belo Horizonte e Betim. Mestre em Educação pela UEMG.

JULIANA MADDALENA TRIFILIO DIAS

Professora da área de Ensino de Geografia na Faculdade de Educação da UFJF. Mestre em Educação pela UFJF e Doutoranda em Geografia pela UNICAMP.

JUNIA SALES PEREIRA.

Professora da área de Ensino de História na Faculdade de Educação e no Programa de Pós Graduação em Educação da UFMG. Doutora em História pela UFMG.

LANA MARA CASTRO SIMAN

Professora da área de Ensino de História na Faculdade de Educação e no Programa de Pós Graduação em Educação da UEMG. Doutora em Didática da História pela Université de Laval, Canadá.

MARIA PAULA GONZALEZ

Professora do Instituto delDesarrollo Humano de laUniversidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Doutora em Didática das Ciências Sociais da Universitat Autònoma de Barcelona

SELVA GUIMARÃES

Professora Titular na Faculdade de Educação e no Programa de Pós Graduação em Educação da UFU. Doutora em História pela USP. Pós Doutora em Educação pela UNICAMP.

SONIA REGINA MIRANDA

Professora da área de Ensino de História na Faculdade de Educação e no Programa de Pós Graduação em Educação da UFJF. Doutora em Educação pela UNICAMP. Pós-Doutora em Didática das Ciências Sociais pela Universitat Autònoma de Barcelona.

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES

CORPO-CRIAÇÃO: RESSONÂNCIAS ENTRE DANÇA E APRENDIZAGEM

Autor: Marcos Vinicius Amaral Ribeiro

Orientador: Sônia Maria Clareto

Data da defesa: 31 de março de 2011

Estabelecendo vizinhanças entre a dança e a filosofia nômade de Deleuze e Guattari, o presente estudo propõe-se a produzir uma experimentação, em que as noções de corpo e aprendizagem conquistem sentidos de performance e que nos permitam encarnar, nesta escrita, uma política de narratividade que é atravessada pela dança, o dançante professor, os dançantes-alunos. As questões, aqui apontadas, mobilizadas por uma investigação cartográfica que perpassa uma oficina de dança e uma escola de dança, abrem discussões acerca das noções de corpo, arte e aprendizagem, procurando pensar a noção de corpocriação para falar de uma constituição outra do sujeito, a partir do funcionamento de um dispositivo concreto. O sujeito “cai na roda da dança” e vivenciando as improvisações e as imitações inventivas, produz a roda e se produz na roda, performando e performando-se. O sujeito “cai na aula de dança” traçando linhas de fuga que vazam da forma do conteúdo oferecido para um fluxo coletivo, permitindo assim, a constituição de um modo de existir outro, diante da problemática do aprender. A improvisação na roda e a escola de dança como momentos investigativos de campo, ajudam a escancarar o corpo, abrindo espaço para a constituição de um corpo-coletivo, pensado como um elemento potente para se discutir a educação como processualidade. Trata-se de um estudo que foca um caso específico: acompanha um

garoto de 14 anos de idade que, a despeito dos investimentos familiares e dos supostos investimentos da escola, não está alfabetizado e que, através do dispositivo da roda e da escola de dança, cria conexões outras com o aprender. O encontro com este garoto se deu em uma oficina de dança, em uma ONG, que acolhe crianças e adolescentes com diferentes características, entre elas, supostas dificuldades de aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Corpo. Dança. Aprendizagem.

ENTRE AS RAÇAS E O TERRITÓRIO: OS PROJETOS DE NAÇÃO NA HISTÓRIA DO BRASIL DE JOÃO RIBEIRO

Autor: Elvis Hahn Rodrigues
Orientador: Marlos Bessa Mendes da Rocha
Data da defesa: 01 de abril de 2011

A presente dissertação de mestrado tem como tema central o manual escolar História do Brasil, de João Ribeiro. A referida obra foi publicada primeiramente em 1900, destinada aos alunos do Colégio Pedro II. Em 1901, a obra foi dividida em duas versões: a primeira destinada às escolas primárias, e a segunda, destinada aos alunos do ensino científico e das Escolas Normais. Em função do caráter modelar que o Colégio Pedro II tinha em relação aos seus congêneres estaduais, a obra de João Ribeiro tornou-se das mais proeminentes em seu tempo, sendo bastante difundida entre essas escolas. A problemática desenvolvida é a questão da nacionalidade manifesta na obra, a partir dos conceitos de raça e território articulados, em nosso estudo, como os pilares da construção da nacionalidade brasileira. Assim, nosso objetivo central é investigar os projetos de nação expressos na obra, isto é, sua formulação sobre a nacionalidade brasileira e como essa representação é registro de um tempo histórico das ideias, localizado entre o período final da monarquia e o início da Primeira República. A partir dos conceitos de espaço, de experiência e horizonte de expectativa, investigamos na ideia de raça e território, a construção da nacionalidade brasileira expresso em a História do Brasil. Deste modo, compreendemos a obra

como expressão dos debates intelectuais de seu tempo, bem como uma interlocutora ativa, que marca a historiografia de sua época, tornando-se um contraponto à historiografia inaugurada por Varnhagen, na segunda metade do século XIX. Nosso trabalho aponta duas questões sobre o tempo histórico da obra: o primeiro está expresso pela aceitação das teses racialistas, embora não exclusivamente, como modelos explicativos para o atraso da sociedade brasileira diante do Ocidente civilizado e; a segunda na dimensão moral constituída na raça decaída, a mameluca, expressão da raça nacional brasileira. Dentro da obra, essas duas questões estão subjacentes a um território ocupado, ao longo de quatrocentos anos, que garantiria o direito histórico à nação brasileira sobre o território que ocupa. Diante de tal estado social e moral, o horizonte de expectativa apontado por João Ribeiro para aquilo que seria a nação brasileira a longo prazo é de um novo momento de miscigenação da raça mameluca, aqui constituída, com as novas levas de imigrantes europeus, recorrente no período. Esse movimento regeneraria biologicamente a raça brasileira que, ao mesmo tempo, seria remodelada, através da instrução pública, para a vida civil e política republicana.

Palavras-chave: Manuais Escolares de História. Nação Brasileira. João Ribeiro.

REPRESENTAÇÕES EM MOVIMENTO: JOVENS ESTUDANTES DO BATATAL, ENTRE O URBANO E O RURAL

Autor: Aline Cunha de Paula Carneiro
Orientador: Vicente de Paulo dos Santos Pinto
Data da defesa: 15 de abril de 2011

Essa dissertação é resultado de uma pesquisa acerca das relações urbanas e rurais vividas pelos jovens estudantes volantes, filhos de trabalhadores rurais, moradores do bairro Batatal, localizado em Lima Duarte – MG. Portanto, o foco da investigação voltou-se para oito jovens estudantes, com idades entre 14 e 17 anos, que, para darem continuidade ao estudo, necessitam se deslocar do bairro para uma escola que fica no centro da cidade. Para tanto, utilizo uma metodologia de cunho qualitativo, onde as entrevistas semi-estruturadas com o apoio das fotografias buscam compreender como os estudantes representam suas histórias de vida permeadas pela relação urbana-rural. O suporte teórico-metodológico está alicerçado em Doreen Massey, Yi-Fu Tuan, Raymond Williams, Milton Santos, Valmir Stropasolas, José de Souza Martins e Oliveira Jr. As fotografias realizadas pelos jovens estudantes expressam significados pelos quais se definem e se constroem o espaço. Os comentários sobre as imagens produzidas expressam a maneira como eles vivenciam seus deslocamentos, construindo um ambiente em que o urbano e o rural não aparecem dissociados.

Palavras-chave: Representações espaciais. Relações urbanas e rurais. Juventude e espaço.

A POLÍTICA NACIONAL DE ESPORTE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO COMO ESTRATÉGIA PARA EDUCAR O CONSENSO

Autor: Carlos Eduardo de Souza
Orientador: André Silva Martins
Data da defesa: 31 de março de 2011

Este estudo buscou analisar o movimento de institucionalização da cultura esportiva, na aparelhagem estatal brasileira, durante o século XX e início do novo século. Elaborar análise sob a Política Nacional de Esporte alcançada durante o governo Lula/PT que coincide com a criação e consolidação de um Ministério próprio para cuidar da temática esportiva. Os resultados encontrados demonstram que o esporte, no Estado brasileiro, foi marcado pelos mesmos determinantes sócio-históricos que compuseram o desenvolvimento político e econômico da nação e que aquilo que muitos esperavam do governo Lula – ampliação e democratização do acesso ao esporte comprometido com a emancipação do homem –, dado sua trajetória histórica de luta contra modelos hegemonicamente pré-concebidos, não pôde ser observado na prática. Ao contrário, nossas análises afirmam que: as ações do atual bloco no poder vão ao encontro e ao mesmo tempo aprofundam as reformas neoliberalizantes que se encontram – sob os preceitos da social-democracia e da Terceira Via – ancoradas na estrutura e no modelo de Estado que busca adequar política focalizada e Estado gerencial – necessário. No plano da sociabilidade, tal modelo de Estado, fundamenta uma “Nova Pedagogia da

Hegemonia” (NEVES, 2005) baseada na “pequena política” (GRAMSCI, 2007) como expressão de um “novo tempo” onde as diferenças de classe, ideologicamente, não mais existem. Entendendo que a opção teórica não é neutra nem arbitrária, definimos pelo Materialismo histórico enquanto método de investigação. Espera-se com isso contribuir para a explicação radical da realidade, assim como impulsionar ações práticas que visem a superação do modo/vida trabalho estruturado nas relações de produção capitalistas, cuja natureza e mecanismos próprios fazem perpetuar, cada vez mais, intensas diferenças políticas e econômicas no seio da população nacional e mundial. O capítulo I aborda a formação do Estado brasileiro e a institucionalização do esporte na aparelhagem estatal no período compreendido entre 1930 até os anos de 1990. O capítulo II analisa as reformas de Estado praticadas por diversos países e as mudanças ocorridas na formação/educação e no mundo do trabalho, a partir do advento do neoliberalismo, enquanto saída político-econômica para a crise estrutural de 1970. Busca, também, nesse mesmo período, compreender a função social do esporte e as diretrizes advindas dos Organismos Internacionais para o desenvolvimento da cultura esportiva nos países periféricos. O capítulo III, busca demonstrar como se afirma o modelo neoliberal de Estado no Brasil e os caminhos encontrados para o aprofundamento da institucionalização esportiva no Brasil contemporâneo. O capítulo IV traz uma análise que nos permite entender o giro político, dado pelo governo Lula/PT para liderar um novo bloco no poder, capaz de potencializar as reformas neoliberalizantes em curso desde o governo Collor/Itamar. E por último, o capítulo V, que buscou analisar os fundamentos e conceitos que deram sentido a uma Política Nacional de Esporte, durante o governo Lula e a existência de um Ministério próprio para cuidar dessa temática. O capítulo, também, teve um movimento de evidenciar suas observações a partir do estudo de alguns programas/projetos desenvolvido nas secretarias que compõe o Ministério do Esporte.

Palavras-chave: Institucionalização esportiva. Reformas neoliberalizantes. Política Nacional de Esporte.

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: REPERCUSSÕES DA LEI Nº 11.274/2006 NA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

Autor: Lilian Aparecida Lima
Orientador: Beatriz de Basto Teixeira
Data da defesa: 02 de maio de 2011

Esta pesquisa de mestrado teve por objetivo averiguar quais foram as adaptações na

proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para atendimento do novo formato de Ensino Fundamental – especialmente para o primeiro ano desse nível de ensino –, em concordância com o estabelecido pela Lei nº 11.274/2006, que o amplia para nove anos de duração e torna obrigatória a matrícula dos alunos aos seis anos de idade. Para tanto, buscou conhecer melhor essa política, tanto no âmbito nacional quanto no estadual e no municipal. Julgou necessário também compreender e analisar os conceitos de currículo e infância presentes nos documentos oficiais da política nos três âmbitos educacionais. Pretendeu estruturar um panorama da situação, com base nos achados da pesquisa, para analisar os efeitos dessa política na proposta curricular do sistema educacional juizforano, em resposta à questão inicial da investigação. A metodologia de pesquisa utilizada foi a análise de conteúdo de um corpus constituído por documentos oficiais (federais, estaduais e municipais)

relativos a essa política, entrevistas semi-estruturadas (com gestores e professores envolvidos no processo) e anotações de campo (conseguidas através de observações em escolas municipais da cidade), no qual foram buscadas relações de continuidade e complementação entre as propostas curriculares dos âmbitos educacionais. Todo o trabalho foi acompanhado por levantamento e revisão bibliográfica nas áreas de Políticas Educacionais, Ensino Fundamental de nove anos e Currículo. Os dados encontrados demonstraram empenho por parte da Rede Municipal na reorganização do Ensino Fundamental. Percebeu-se a tentativa de um trabalho coletivo, democrático e reflexivo. Os resultados demonstraram reinterpretações e consonâncias da proposta municipal com as orientações nacionais e estaduais e vice-versa, sem a ideia de hierarquias, uma vez que os contextos políticos se influenciam, sempre, apontando os sucessivos processos de hibridação pelos quais passa uma política, modificando-a e produzindo novos sentidos e novas possibilidades para ela.

UNIVERSIDADES QUE POSSUEM TODOS OS EXEMPLARES DA REVISTA EDUCAÇÃO EM FOCO

Universidade Federal São Carlos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade Federal de Londrina
Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal de Pernambuco
Universidade Estadual do Centro-Oeste-Unicentro
Universidade Estadual do Maranhão
Universidade Estadual de Feira de Santana
Universidade de Fortaleza
Universidade Estadual Norte Fluminense
Universidade Estadual Paulista
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Universidade Estácio de Sá
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade do Estado de Santa Catarina
Universidade do Estado de São Paulo – UNESP
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Universidade Estadual de Santa Cruz
Universidade de Lavras – Unilavras
Universidade de Cruz Alta – Unicruz
Universidade Federal de Itajubá
Universidade Federal de Ouro Preto
Universidade Federal de Minas Gerais
Universidade Federal de Juiz de Fora

PERMUTAS

1. Educação Contemporaneidade
Revista da FAEEBA
2. Ciências & letras
Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação,
Ciências e Letras
3. Revista Diálogo Educacional Programa de Pós-Graduação
em Educação – PUCPR
4. Ciência & Educação
5. Revista Brasileira de Filosofia
6. Instituto Brasileiro de Filosofia São Paulo
7. Revista do Centro de Educação UFSM
8. Serie Estudos Periódicos do mestrado em Educação da
UCDB Educação escolar e formação de professores
Dossiê Educação Superior
9. Revista FAMECOS
Mídia, cultura e tecnologia. Faculdade de Comunicação
Social Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul
10. Comunicações
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Metodista de Piracicaba
11. Gestão em ação
Universidade Federal da Bahia UFBA Faculdade de
Educação – FACED

12. Entrelinhas
Revista do Curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
13. Revista Educação e Filosofia – Universidade Federal de Uberlândia
14. Revista Nuances
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
15. Educação em Revista
Universidade Federal de Minas Gerais
16. Ideação Revista do Centro de Educação e Letras
Campus de Foz do Iguaçu – EDUNIOESTE
17. Revista de Ciências Humanas
Campus de Frederico Westphalen - URI
18. Revista da Faculdade de Educação
UNEMAT
19. Revista Educação em Questão
Centro de Educação PPGE - UFRN

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O envio dos artigos para a Revista Educação em Foco deverá ser feito obedecendo as seguintes orientações:

- 1- O texto deverá ser original, comprometendo-se o articulista em termo que estabelece a sua responsabilidade na garantia da originalidade, bem como do compromisso de não enviá-lo a outro meio de publicação enquanto estiver se processando o aceite.
- 2- Os procedimentos do aceite são o parecer favorável de dois membros do conselho científico nacional ou internacional, ou dois pareceristas ad-hoc, indicando ou não reformas possíveis no texto. O texto modificado ou contra argumentado sobre as retificações sugeridas, caso as tenha, será re-enviado aos pareceristas para o aceite final.

3- Quanto à formatação

A-Página de rosto:

- 1- Título do artigo
- 2- Resumo do artigo em Português (05 linhas) ou Espanhol, conforme a língua original do artigo
- 3- Resumo do artigo em inglês
- 4- Nome e titulação do(s) autor(es)
- 5- Endereço e telefone de contato do autor responsável pelo encaminhamento do artigo. E-mail do autor, instituição que trabalha.

B- Corpo do trabalho:

- 1- Título: Em maiúscula e em negrito, separado do texto por um espaço

- 2- Digitação: Programa Word para Windows
 - 3- Formatação:
 - Papel tamanho A4
 - Margem superior com 3,0 cm
 - Margem inferior com 2,5 cm
 - Margem esquerda com 3,0 cm
 - Margem direita com 2,0 cm
 - Fonte Times New Roman
 - Tamanho da letra 12 pontos
 - Espaçamento justificado
 - Espaçamento entrelinhas 1,5
 - Páginas numeradas – máximo 20 páginas; mínimo 12 páginas
 - 4- Referências Bibliográficas: Ao final do texto, de acordo com as normas da ABNT em vigor
 - 5- Citações e notas: Devem ser observadas as normas da ABNT em vigor
 - 6- Quantidade de páginas:
 - Mínimo de 12 páginas
 - Máximo de 20 páginas
 - 7- Encaminhamento:
 - Uma via impressa de folha de rosto
 - Duas vias impressas do artigo
 - Disquete de 3,5, contendo folha de rosto e o artigo
- Endereço para encaminhamento:
- Universidade Federal de Juiz de Fora
 - Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico
 - Revista Educação em Foco
 - Campus Universitário/ Cidade Universitária
 - Juiz de Fora – Minas Gerais
 - CEP: 36036-330

Exemplos de organização das Referências bibliográficas

Livros

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil* Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Capítulos de Livros

CURY, Carlos R. Jamil, A educação e a primeira constituinte republicana. In: FAVERO, Osmar. org./ 2. ed. *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 69-80.

Artigos em periódicos

CASTRO, Magaly. Memórias e trajetórias docentes: os bastidores de uma pesquisa. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 81-107, mar/ago 2007.

Teses e dissertações

SOUZA, Jane A. G. *Avaliação X relações de poder: Um estudo do Projeto Nova Escola / Rio de Janeiro*. Juiz de Fora, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Congressos

SOUZA, J. A. G. Simave X Nova Escola: caminhos que convergem?. In: *Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais*, IV, Juiz de Fora, 2007.

Artigo em jornal

MIRANDA, Ruy. *Plano Collor acelera o processo de fusões e compras de empresas*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 4 jun.. 1990.

ASSINE EDUCAÇÃO EM FOCO

A revista Educação em Foco é quadrimestral e sua assinatura anual. Caso seja de seu interesse recebe-la em casa, através dos Correios, favor efetuar depósito identificado para FADEPE – FACED, Banco do Brasil – agência 4763-5 C/C 6.810-1 no valor de R\$60,00 (sessenta reais).

Solicitamos que preencha as informações a seguir, e envie por fax, junto com o comprovante de depósito para (32) 3229-3656.

Nome do Assinante

Endereço para Correspondência

Cidade Estado CEP

Telefone E-mail

Profissão

Assinatura

Endereço para Correspondência
Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação – Revista Educação em Foco
Campus Universitário - Bairro Martelos
36.036-330 – Juiz de Fora – MG
Tel.: (32) 3229-3656
E-mail: revista.edufoco@ufjf.edu.br

Informações Gráficas

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,8 x 18,4 cm

Tipologia: Adobe Garamond Pro – Garamond – Alberta extralight – Miniom Pro

Papel: Pólen Bold 90 g/m² (miolo) – Cartão Supremo 250 g/m² (capa)

Tiragem: 300 exemplares

Impressão e acabamento: Templo Gráfica e Editora Ltda.