

Experiências em torno das relações entre História e Memória

JOÃO ANDRADE¹

Nesta comunicação, apresentarei uma das *experiências*², como professor de História com a Educação de Jovens e Adultos nas redes municipais das cidades de Belo Horizonte e Betim/MG desde 1991, construída durante o mestrado na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – PPGE/FAE/UEMG. Trata-se de minha *experiência-formação* no trabalho com a pesquisa educacional.

Como nos escreve João Guimarães Rosa em um de seus contos, “o espelho”, de seu livro “Primeiras Estórias” o que pretendo narrar aqui é uma experiência na qual me relacionei, alternadamente com séries de memórias, raciocínios e intuições. Integraram esta experiência bem de perto o tempo, desânimos e empreendi muitos esforços. Ao fim e ao cabo, foram várias as *experiências* construídas: a delimitação do objeto; a busca de referenciais teóricos; a metodologia adequada; a pesquisa exploratória; a escolha de qual visita ao Museu de Artes e Ofícios iria acompanhar e não poderiam faltar os diálogos e trocas com a orientadora. Vou focar neta comunicação minha *experiência* com os referências teóricos.

Durante esse percurso uma das primeiras aprendizagens que fui construindo, inspirado, sobretudo, pelas leituras do trabalho de doutoramento da pesquisadora Sônia Regina Miranda (2007) foi: no trabalho com a pesquisa realizamos variadas viagens, de diversas dimensões e natureza.

Essas experiências: memórias dos trabalhos realizados com os educandos da EJA, com os colegas que compõe o coletivo com o qual trabalhamos na escola, a participação no Laboratório de Estudos e Pesquisas em ensino de História da FAE/UFMG e seus projetos vão conosco. São dessas experiências que emergem minhas primeiras inquietações sobre o trabalho com a História junto aos estudantes da EJA.

Uma interrogação de fundo: Podem os docentes ser reduzidos à categoria funcionários técnicos? E ainda: são eles consumidores passivos de parâmetros curriculares, pareceres e resoluções de ministérios e secretarias de educação? Usam eles os produtos oriundos de uma política e indústria cultural de forma passiva?

¹ Mestrando/Bolsista FAPEMIG. Orientando da Prof^ª. Dr^ª. Lana Mara de Castro Siman. Pesquisadora e vice-coordenadora do PPGE/FAE/UEMG. Andrade1968@gmail.com

² Compreendemos, neste trabalho, a categoria experiência nos termos sugeridos por Larrosa (2002).

E o trabalho com História junto à EJA? Uma interrogação inicial referia-se aos saberes construídos pelos docentes da História no uso das TICE's com aqueles alunos. Outras interrogações foram elaboradas, mas, como afirma Guimarães Rosa a vida nos move para caminhos, veredas que não são previamente apreendidos, racionalizados. Segundo o escritor mineiro esta aí a beleza do viver. E ainda: “Vida devia ser como na sala do teatro [...]” (2001, p.261). É importante estarmos sempre abertos e prazerosamente construir novos e outros cenários, novo objeto, outras epistemologias menos enquadradoras, mais fundantes que não negligencie a dimensão poética dos fazeres docentes (Certeau, 2007).

1- Desenvolvimento

1.1 Diálogos com outras experiências e a literatura

No decorrer dessa estrada sinuosa como o “S” conforme afirma Guimarães Rosa em outro conto, “O recado do morro”, fui caminhando com os trapos da coragem e persistência. Logo nos inícios de 2009, após anos de tentativas, conquisto uma vaga no mestrado da FAE/UEMG. Essa experiência foi fundamental para reorganizar várias reflexões e campos de estudo, emergindo a partir de então novos horizontes e perspectivas enquanto outros se consolidavam.

Após a entrada ao mestrado, comecei a participar dos projetos Tematizando os Ofícios e Memórias dos Ofícios, coordenados por duas pesquisadoras³ do LABEPEH/FAE/UFMG em parceria com outras instituições: CEFOR/PUC/MINAS, PPGE/FAE/UEMG e o Museu de Artes e Ofícios – MAO⁴. Esta experiência oportunizou-me novas instigações que serão explicitadas no decorrer desta escrituração.

Outros caminhos, raciocínios, intuições em diálogo com minhas experiências anteriores no LABEPEH FAE/UFMG e como professor da educação básica com a EJA emergem nesse movimento.

³ A pesquisadora Lana Siman FAE/UEMG e a pesquisadora Júnia Pereira FAE/UFMG.

⁴ Aqui se faz necessário explicitar que a cidade de Belo Horizonte tem vários Museus Museu de Artes e Ofícios – MAO; Museu Histórico Abílio Barreto; Museu da Cidade; Museu de Arte da Pampulha – MAP; Museu do Brinquedo; Museu do Telefone; História Natural e Jardim Botânico da UFMG; Museu da Escola; Giramundo; Ciências Naturais da PUC/MG; de Mineralogia professor Djalma Guimarães, comumente conhecido como “Rainha da Sucata” e o Museu Mineiro.

Se anteriormente as intenções estavam voltadas ao professor com formação específica em História que trabalhava com a EJA do 6º ao 9º ano, os diálogos iniciais com o campo indiciam outras perspectivas. Em conversas e trocas com a orientadora compreendemos que iríamos trabalhar com uma visita ao Museu de Artes e Ofícios – foco *de nosso trabalho mais amplo* – realizada por uma docente alfabetizadora com a EJA sem formação específica no campo da História. Para apreender, compreender e analisar os fazeres docentes ordinários desta alfabetizadora com a EJA realizamos observações, entrevista semi-estruturada com a docente, registro de filmagem da visita e fotográfica no pós- visita. Além desses procedimentos de pesquisa nos detivemos também sobre o material que a docente produziu para realização da prática cultural de visita ao museu.

Outras questões emergem a partir destas experiências. É possível nos fazeres de uma docente alfabetizadora com a EJA, sem formação específica em História, apreender movimentos de relações entre História e Memória? Como a docente mobiliza o Museu junto aos educandos em face de potencializar essas relações? Em práticas culturais dessas docentes haveria indícios de diálogos entre as experiências de memórias de trabalho daqueles alunos e os objetos em “estado de museu” que participam da *exposição*? A partir destas perspectivas indicia-se a possibilidade de a escola ser o espaço potencializador da construção de práticas culturais (Miranda, 2007; Siman, 2008, Pereira e Correia, 2010).

Então, seguindo nossa viagem por estradas repletas de bifurcações, com os morros sempre dando seus recados, ora explícitos outras horas nas entrelinhas, continuamos com os trapos da persistência. Um dos recados emergia com força peremptória cujas palavras de Guimarães Rosa expressam muito bem: “Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando (1967, p.71)”. Fazeres docentes Ordinários de uma alfabetizadora; Práticas culturais com a EJA em Museu; Relações entre História e Memória nessas práticas. Dimensões densas da cultura que demandam outras epistemologias para apreendê-las. Nessa experiência, até aqui, construímos a delimitação do objeto; a escolha de qual visita ao Museu de Artes e Ofícios iria acompanhar a metodologia adequada. Agora, o trecho da estrada que percorreremos com mais calma, apreciaremos mais paisagens, pontes, os morros e outras sinuosidades será aquela da escolha de nossos referenciais teóricos com os quais trabalhamos em nossa pesquisa.

Em cada momento da viagem, é salutar lembrarmos alguns eixos que norteiam nossos caminhos. Lembrar é bom, sobretudo quando se trata de processos de interações humanas. Então: “Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando (1967, p.71)”.

Para compreender os fazeres docentes ordinários de uma alfabetizadora com a EJA enquanto potencializa relações entre História e Memória em práticas culturais visitando um Museu foi importante realizarmos algumas pousadas antes de construirmos algumas definições.

Primeiro realizamos um levantamento com intuito de verificar as dissertações e teses sobre a prática do trabalho com a História com a alfabetização da EJA, sobretudo no que se refere às práticas culturais em Museus⁵ são incipientes as pesquisas nesse campo.

Posteriormente fizemos também uma revisão de literatura (Machado, 2000; Haddad (2002); Diniz-Pereira (2006), Caimi (2001); Cainelli (2003); Miranda, 2007; Monteiro (2007), Zaidam e Souza (2009) e Anais da Associação Nacional de História/ANPUH (2007; 2009) e Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História/ENPEH (1999; 2005; 2006; 2008) dos Encontros Nacionais Perspectivas do Ensino de História (2001; 2004; 2009), quando foi possível constatar que ainda são insuficientes as pesquisas no que se refere aos fazeres ordinários das docentes alfabetizadoras, relativos ao trabalho com a história junto a esse público em Museus.

Logo depois compreendemos que algumas leituras e reflexões que já vinham sendo realizadas oportunizavam-nos “conversar” mais densamente com aqueles fenômenos sutis com os quais iríamos dialogar. Nessas compreendemos e apreendemos não apenas epistemologia, mas epistemologias no plural: as gramáticas em suas dimensões operativas, semânticas; os estilos das escrituras e aí nos é possível também saber e apreender um pouco de quem são os pesquisadores com os quais estamos dialogando. A escritura indicia dimensões do sujeito que exerce esse ofício. As leituras, reflexões foram para nós experiência de saberes misturados com sabores diversos.

⁵ Esse levantamento foi realizado por intermédio de pesquisas pelo sistema de redes de computadores, em vários portais das universidades brasileiras e no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A partir de perspectivas teórico conceituais levantados por Certeau (2007) no que tange às práticas culturais e das perspectivas teórico-metodológicas sinalizadas no trabalho de Miranda (2007) no que se relaciona ao trabalho com a História nos anos iniciais, compreendemos que as práticas culturais construídas pela docente alfabetizadora oportunizam à mesma estabelecer relações com fontes históricas as mais diversas e que na maior parte dos casos transcendem os conteúdos curricularizados nos materiais pedagógicos elaborados com aquele objetivo. O trabalho de Marie-Chartier (2000) possibilitou nos apreender e compreender mais densamente as potencialidades dos fazeres ordinários enquanto uma aposta para um entendimento mais denso acerca da formação docente. Assim pensando, nossa aposta é que as práticas culturais oportunizam um leque de possibilidades e potencialidades para promover relações entre história e memória, sobretudo nos anos iniciais com a EJA. Não obstante é importante ressaltar que esse ainda é um campo pouco compreendido, estudado e analisado nas pesquisas educacionais sobre a formação docente com a EJA e insuficientes na área dos fazeres docentes ordinários com a EJA nos anos iniciais enquanto trabalham com a História (Caimi, 2001; Machado, 2000; Diniz-Pereira, 2006; Miranda, 2007).

1.2 - História na alfabetização com a E.J.A: breve panorama e questões

Ao analisarmos o *Estado da Arte* de publicações, dissertações e teses sobre o ensino de História no Brasil, no período de 1980 a 1998 construído por Caimi (2001) tivemos o interesse pela pesquisa reforçado no que tange à relação do trabalho com a História na EJA, sobretudo no primeiro segmento de alfabetização e pós-alfabetização. No que tange especificamente ao trabalho com a história no primeiro segmento com a EJA, a partir de reflexões com Cainelli (2002) podemos interrogar: por que os campos da língua e da matemática ganham contornos específicos, espaço para aprofundamento de suas dimensões e natureza específicas enquanto outros saberes são diluídos ou pasteurizados? Não se estaria aí construindo um alinhamento com um modelo de sociedade reduzida ao simples pragmatismo, utilitarismo? E as especificidades das construções e elaborações das dimensões da memória, da construção e produção das

epistemologias da história? A mesma pesquisadora problematiza as perspectivas do trabalho com a história que emergiu com a proposta curricular para o primeiro segmento, que ainda continuam no portal do MEC⁶ como referência. Segundo a pesquisadora:

Apesar de imbuídos da preocupação em valorizar conhecimentos históricos e preservar patrimônios culturais da humanidade, a estrutura didática selecionada pelos autores dos parâmetros para educação de jovens e adultos, não prioriza a disciplina de história como autônoma. Seus conhecimentos e procedimentos específicos, são pulverizados dentro de uma área temática intitulada *Estudos da Sociedade e da natureza* que mesmo tendo a responsabilidade de concentrar conhecimentos de diversas disciplinas, como a geografia, ciências e história, não ganha procedimentos específicos, tornando-se uma ‘colcha de retalhos’, nos moldes do antigo *Estudos Sociais* instituída PELA LEI 5692/71 (2002, p. 193-194).

E ainda, segundo a mesma pesquisadora as discussões historiográficas, sobre as fontes e procedimentos metodológicos da disciplina que emergem nas últimas décadas são negligenciadas. As escolhas temáticas recaem sobre uma história canônica, consagrada em livros didáticos do ensino fundamental e médio. Segundo essa pesquisadora: “Há um entendimento compartimentado dos conceitos, como cultura, espaço, economia, que surgem pelo texto, separado **como se fosse possível discutir cultura separadamente de economia e da política**”. Outra pesquisa, em diálogo com outras perspectivas teórico-metodológicas e teórico-conceituais, oportuniza-nos construir outros olhares acerca do trabalho com a História nos processos de alfabetização com a EJA.

O trabalho de Miranda (2007), ainda que focado nas séries iniciais de crianças, oportuniza-nos construir reflexões e problematizações acerca do trabalho com a História na alfabetização com a EJA. Essa pesquisa de doutoramento oportuniza-nos compreender a relação que as docentes alfabetizadoras com as crianças constroem com a História ensinada e os critérios de plausibilidade para os trabalhos com o saber histórico que emergem da relação que esses profissionais estabelecem com as culturas e memórias dos lugares.

⁶ <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em 15/09/10.

Nesta comunicação explicitaremos três exercícios construídos pela pesquisadora que nos oportunizam adensar nossos olhares acerca dos trabalhos com a História e Memória com a alfabetização com aqueles sujeitos educandos em Museus: as potencialidades do campo historiográfico na relação com a História ensinada; as potencialidades do trabalho com a memória a partir da escola; a compreensão das práticas culturais enquanto potencialidades para construir relações entre História e Memória.

Após construir um denso diálogo com o campo historiográfico a pesquisadora Miranda (2007) assinala uma questão fundamental no que tange a uma compreensão mais densa desse movimento para seu trabalho e afirmamos que pode ser alongado para os trabalhos com a história em outros ambientes educativos:

As implicações políticas e metodológicas desse debate me interessa menos na reflexão acerca da natureza do saber histórico escolar, apesar de seu profundo envolvimento na questão curricular e mais no tocante à *função didática de orientação dele decorrente*: a valorização da *História em sua dimensão de conhecimento* de uma matéria (Vilar, 1985), e, conseqüentemente naquilo que o *domínio de métodos e procedimentos traz do ponto de vista formativo* (2007, p.73 Itálicos Nosso).

E aprofundando essa reflexão assinala:

A *renovação metodológica* processada no campo historiográfico trouxe rupturas profundas na compreensão clássica de conhecimento e, ao mesmo tempo, não só redimensionou as categorias centrais de análise histórica, como *modificou a natureza do temas, procedimentos e abordagens característicos do trabalho histórico* (2007, p.73 Grifos Nosso).

As dimensões formativas do saber histórico, pensando nos trabalhos a serem construídos na alfabetização com os adultos, podem ser uma daquelas dimensões que potencializam as leituras de mundo indiciadas por Paulo Freire. De outro lado há que estar atentos, pois segundo a mesma pesquisadora não há uma relação mecânica entre estas renovações no campo historiográfico e novas abordagens no trabalho com a História nos ambientes educativos da educação básica. Esse processo é uma construção

paulatina imerso em complexidades, limites e potencialidades da relação com a cultura escolar e cultura da escola.

No que tange às potencialidades dos diálogos do campo historiográfico, sobretudo aqueles que emergem após maio de 68, com os trabalhos com a História em processos de alfabetização com alunos da EJA é possível admitir que as dimensões da *experiência histórica* específica destes sujeitos tais como: os mundos do trabalho; da família enquanto pais, mães, avós e avôs; a inserção em experiências religiosas enquanto coordenadores de grupos “células”; a experiência em casas de idosos, oportunizam temáticas e fontes para o trabalho com a História em processos de alfabetização. O campo da alfabetização, nas perspectivas de Paulo Freire, não deve se restringir aos códigos. Segundo o mesmo, aquele processo pode ser compreendido muito além da leitura das palavras e alongar-se ao ler o mundo. Assim, a leitura histórica de suas experiências, muitas construídas a partir de dimensões narrativas (Benjamin, 2008), oportunizam diálogos com a oralidade. Pode se projetar aí a vida, a existência em suas múltiplas expressões estética, ética, a expressão corporal, o ato de contar e narrar a própria vida como novos objetos, novos problemas que demandam novas abordagens na relação com a História nos espaços educativos.

Especificamente acerca do trabalho com a História no Brasil após 64 há um investimento significativo de pesquisas sobre o campo de investigação a respeito de processos cognitivos e aprendizagem em História o que segundo Miranda (2007) “viria a contribuir muito, para rediscussão do caráter e sentido da História ensinada em todos os segmentos escolares (2007, p.76)”.

Assim, as discussões deslocam-se do como se ensina para o como se aprende. O foco será então as dimensões da aprendizagem e a produção de sentido acerca de determinado conhecimento para o aluno (Miranda, 2007).

A partir dos anos 90, sobretudo graças à emergência da História cultural no Brasil entra em cena um aprofundamento das relações entre História e Memória. Emergem aí as potencialidades de se compreender e analisar as dimensões da memória que circulam, são transmitidas e/ou reproduzidas e ainda silenciadas no interior dos espaços escolares.

Nessa direção emergem outras potencialidades de compreender as relações entre História e Memória construídas nas práticas culturais realizadas pelas

alfabetizadoras com a EJA em outros ambientes educativos da cidade, entre eles os museus.

Em nosso trabalho vamos analisar como estão sendo construídas potenciais relações entre história e memória a partir dos fazeres docentes ordinários em outros ambientes educativos da cidade, com foco no Museu de Artes e Ofícios na cidade de Belo Horizonte/M.G.

1.3-Memória(s): breve panorama e questões

É necessário explicitar que a relação da história com a memória não é um processo simples pelo contrário é pouco harmônico. Sobre as discussões a respeito das relações entre História e memória um dos historiadores clássicos a respeito desse tema é Pierre Nora com seu conhecido texto: *Entre Memória e História: a problemática dos lugares* traduzido e publicado em 1993 no Brasil. Segundo ele:

[...] longe de serem sinônimo [...] tudo opõe uma a outra. A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento [...] vulnerável a todos os usos e manipulações [...]. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória [...] é afetiva e mágica [...] A história, porque operação intelectual é laicizante, demanda análise e discurso crítico (p.8-9).

Mesmo levando em consideração as diferenças sinalizadas por Norra (1993), compreendemos, na perspectiva de vários pesquisadores do ensino de história: Siman (1988; 2008), Cainelli (2003) e Miranda (2007; 2008) e Fenelon (2008) que é possível construir algumas aproximações entre história e memória. Os trabalhos de Le Goff (2003) e Ricoeur (2007), entre outras, oportunizaram essas compreensões. Partimos do pressuposto, de que é necessário cautela ao analisar este movimento de diferenciação entre história e memória. Nesse sentido recorreremos à pesquisadora Miranda (2007) que chama a seguinte atenção:

Se não for vista com certa cautela, tal oposição pode nos levar a um falso antagonismo entre manipulação e verdade, entre experiência vivida e narrativa isenta, entre dinamismo e imutabilidade e, nesse sentido, cabe olhar mais detidamente para os elementos que tangenciam essa delicada relação, até porque ambas resvalam em um sentido comum: a discussão sobre a questão da identidade (2007.p.84).

É necessário cautela porque a dinâmica social é humana, múltipla, ampla e plural, não sendo possível compreendê-la a partir apenas de uma de suas dimensões, sobretudo se considerarmos a constituição das subjetividades e identidades dos sujeitos históricos. Quando vamos pensar, analisar a dinâmica dos processos do ensino de história esse movimento também pode ser assim compreendido. Considerando a perspectiva sinalizada por Miranda (2007), no que tange às relações entre história e memória, perguntamos: os processos da relação entre história ensinada e memória podem potencializar o movimento de um ensino de história mais identificado com as dimensões do vivido, das histórias de vida dos sujeitos educandos jovens, adultos e idosos? Desvelar esse movimento do trabalho do docente do ensino de História com a EJA é o desafio de nossa pesquisa em andamento.

1.4- Uma perspectiva compreensiva: os fazeres docentes ordinários

Nosso trabalho de pesquisa relações entre História e Memória nos fazeres docentes ordinários com a EJA busca analisar e compreender as especificidades dos fazeres docentes ordinários em práticas culturais realizadas nos museus. Compreendemos que os trabalhos até o momento realizados, no campo das pesquisas sobre os fazeres das docentes alfabetizadoras com a EJA, têm buscado entender esse movimento, deixando de aprofundar questões importantes do cotidiano dos fazeres dessas docentes com os sujeitos estudantes daquela modalidade escolar: as especificidades dos espaços onde se realizam seus fazeres; a relação das docentes com as experiências de vida dos educandos; a relação com dimensões da História e Memória que emergem das práticas culturais construídas pelas mesmas; a exploração e apreciação do valor estético nos processos das práticas realizadas; o trabalho com o movimento da contemplação ativa nas práticas culturais (Siman, 2003). Entendemos que muitas pesquisas buscam analisar seus fazeres privilegiam ora um olhar normativo ora realizam uma análise moralizante deixando de lado aquilo que muitas delas fazem e são.

Essas análises moralizantes e/ou normativas tem sua historicidade. Segundo Tardif e Lessard (2005):

Essas visões normativas e moralizantes têm suas raízes históricas no ethos religioso da profissão de ensinar, que é antes de tudo um trabalho orientado por uma ética do dever com forte conteúdo religioso, fundamentado na obediência cega e mecânica a regras codificadas pelas autoridades escolares, e muitas vezes, religiosas.[...] (2005.p.36).

Depois do ethos religioso a própria modernidade vai imbuir os professores de uma série de missões quase evangélicas. Mais tarde a retórica ordenadora e que pretendiam redentora são os preceitos da cientificidade e da administração: “[...] eficácia, gestão, estratégia, rendimento[...]” (2005.p.37). Não obstante esses movimentos marcados pela ânsia de resultados imediatos, pela crença inabalável e persistente na racionalidade técnica compreendemos que é necessário ampliarmos nossos olhares, construir outras perspectivas. Como? Recorremos novamente à seguinte afirmação de Tradif e Lessard (2005) para elucidar essa questão:

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)

Nesse sentido estaremos construindo uma outra perspectiva de análise. Buscar compreender os fazeres docentes ordinários das alfabetizadoras com a EJA nos processos de visita ao Museu, enquanto potencializa as relações entre ensino de história e memória mediado pelos objetos de cultura material, significa realizarmos deslocamentos em nossas pesquisas. *Caminhar das estruturas para os movimentos, das racionalidades institucionais para o cotidiano dos locais de trabalho, dos grandes atores coletivos que contribuíram para a configuração contemporânea da escola (sindicatos, poder público, universidades, entre outros) para os sujeitos comuns, ordinários cujas práticas podem reorganizar muitas das dimensões variantes que tangenciam o funcionamento da escola, da cultura escola e da sala de aula.* No entanto é necessário explicitar a seguinte afirmação daqueles sociólogos com a qual concordamos: “Obviamente, não se trata de repudiar as perspectivas teóricas que abordam o ensino ‘pelo alto’, privilegiando o estudo das grandes variáveis sociológicas e das forças sociais que estruturam o espaço das práticas escolares e a identidade de seus agentes (2005.p.38)”.

Uma daquelas possibilidades é indiciada por Marie Chartier em seu artigo: “Fazeres ordinários da Classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação”.

Neste, ela sugere buscarmos compreender aqueles fazeres ordinários construídos individual ou coletivamente pelos docentes a partir de seu cotidiano em sala de aula e/ou no espaço escolar.

Segundo Marie-Chartier (2000): “[...] os *fazeres ordinários* são variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa” (2000, p.158). São pequenos movimentos, aproveitamento de uma ocasião, a sensibilidade para com os educandos, tateamentos muitas vezes microbianos. Aqui podemos indagar: o que significa ordinário? Vamos inicialmente ao dicionário: adj. Que se faz comumente; habitual, useiro, vulgar; comum; Freqüente; que ocorre a cada instante; que se vê muitas vezes; Fig. Medíocre; que não ultrapassa o nível comum; S.m. O que se tem o costume de fazer; o que é habitual. Como podemos observar ordinário se relaciona com o comum, o simples, “que ocorre a cada instante”. Desta forma se pode re-afirmar com a pesquisadora que são esses fazeres comuns, quase invisíveis que tem sido negligenciado nas pesquisas educacionais.

Entre as varias possibilidades e potencialidades de referenciais teórico-metodológicos e teórico-conceituais que o campo dos fazeres docentes nos oportuniza, sobretudo a partir dos anos 60 no plano internacional e nos anos 80 no Brasil, elegemos compreender os fazeres ordinários das docentes alfabetizadoras com a EJA enquanto potencializa as relações entre memória e história em processos de visita ao Museu a partir das perspectivas de Certeau (2007). Nossa obra de referência será seu trabalho “A invenção do cotidiano: 1-as artes de fazer”, publicado no Brasil pela primeira vez em 1990. Alguns aspectos contribuem para essa eleição, entre eles: o rigor e clareza com o qual esse pesquisador fundamenta seu trabalho; a clareza e densidade na construção das categorias centrais de seu trabalho; as potencialidades que suas categorias centrais apresentam para dialogar com o campo dos trabalhos ordinários dos docentes de história com a EJA no que tange às potenciais relações entre ensino de história e memória em processos de visita ao Museu.

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).” Não obstante, é necessário um esclarecimento

epistemológico. Não de se trata de um retorno ao indivíduo antes a práticas sociais, pois:

De um lado, a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. (2007.p.38) .

Nesse sentido, fica claro que o pesquisador vai buscar compreender as práticas sociais inseridas uma totalidade mais complexa, plural “[...] incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais.” Estão inseridas em contextualidades mais amplas do ponto de vista econômico, social, político, cultural.

O trabalho realizado é o esforço de detectar uma construção “[...] uma poética⁷ [...] que muitas vezes não é desvelada pelas racionalidades niveladoras que negligenciam as práticas sociais dos sujeitos a partir dos espaços onde estão inseridos e desenvolvem seu trabalho. Podemos afirmar com Certeau (2007) que não há um consumo *strictu sensu* de normas, pareceres, resoluções e outras produções, construções de linguagem, de símbolos e culturas. Mas se faz necessário pesquisar, analisar essas re-apropriações, reinvenções que subsumem as vigilâncias colocadas em rede, nas instituições, nos aparelhos que ao menos no plano discursivo se afirmam compactos. Nesse sentido é elucidativo a seguinte afirmação de Certeau (2007):

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para altera-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), pelos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (2007.p.41)

Comprendemos que mais uma vez o pesquisador nos instiga a analisar, pesquisar “[...] que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam

⁷ “Do grego poiein: ‘criar, inventar,gerar’.”

com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los[...].

Concordamos com Michel de Certeau que é urgente descobrir como que uma sociedade inteira, e aí incluímos os docentes, não podem ser reduzidos a uma rede de vigilâncias e raciocínios niveladores. O mesmo pesquisador ainda afirma: “Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se re-apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural.[...] Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina [...] (2007.p.41-42).” É necessário construir uma compreensão desses movimentos cambiantes, ordinários, eles têm uma epistemologia. Certeau vai construir diálogos com a história, sociologia, antropologia e pesquisas etnometodológicas e sócio-linguísticas que “ [...] destacam os processos de interações cotidianas relativas a estruturas de expectativa, de negociação e improvisação próprias da língua ordinária (2007.p. 43).” Além dessas perspectivas o pesquisador entretém diálogos com outros campos que oportunizam a compreensão desses fazeres. Segundo o mesmo:

[...] além das semióticas e das filosofias da “convenção” de (O. Ducrot a D. Lewis), deve-se interrogar as lógicas pesadas formalizadas e sua extensão à filosofia analítica, nos domínios da ação (G.H. von Wright, A.C. Danto, R.J. Bernstein), do tempo (A.N. Prior, N. Rescher e J. Urquhart) ou da modalização (G.E. Hughes e M.J. Cresswell, A.R. White) (2007.p.43).

Essa construção epistemológica é necessária para desvelar toda a dinâmica daqueles fazeres. Assim esclarece Certeau:

Pesado aparelho que procura captar a dispersividade e a plasticidade dos enunciados ordinários, combinações quase orquestrais de partes lógicas (temporalização, modalização, injunções, predicados de ação etc.) cujas dominantes são sucessivamente determinadas pela circunstância e pela urgência conjuntural (2007.p.43).

Não é um trabalho simples antes está envolvido em toda uma complexidade da qual emergem as diferentes dimensões e naturezas dos fazeres, das apropriações que os sujeitos praticantes comuns constroem cotidianamente com os objetos que consomem ou com os quais se relacionam nos diversos e variados ambientes onde trabalham, moram, estudam, pois não se trata de um movimento homogêneo, pelo contrário é complexo. Para construir uma compreensão mais fecundante desse movimento ordinário este pensador francês estabelece a distinção entre dois modos operatórios, as táticas e

estratégias. Ele chama estratégia: “[...] o cálculo das relações de forças que torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta (2007.p.46).” Quanto ao significado de tática, segundo ele: “[...] 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, a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho.” E ainda, lucidamente, contribuindo para recolocar em seu lugar os sujeitos negligenciados pela modernidade niveladora afirma: “Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos [...] mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’ (2007.p.47).” Conforme esse pesquisador são muitas as práticas cotidianas do tipo tática. Elas compõem-se de pequenos sucessos, astúcias das mais variadas formas. Segundo ele, elas: “[...] manifestam [...] a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição.

O trabalho de Certeau (2007) oportuniza uma ampliação dos olhares sobre a sociedade indo ao encontro de uma perspectiva mais ampla e não dicotômica, simplificadora dos fazeres ordinários.

Nessa perspectiva advogamos que há um potencial a ser analisado, pesquisado e explorado no que tange aos fazeres docentes ordinários enquanto potencializam relações entre história e memória com adultos/idosos da E.J.A em visita ao Museu.

2- Avaliação da caminhada

Até aqui narramos trajetórias de nossa experiência, como professor de História com a EJA nas redes Municipais de Belo Horizonte e Betim/MG, nessa estrada que é o mestrado: caminhos mais planos, subidas, descidas, curvas. Nestas, move-nos o seguinte canto do poeta: “viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”.

Nestes dois anos, me assumi docente-estudante em formação nos processos da pesquisa. Fui as aulas, reuniões com a orientadora, visitas exploratórias em escolas nunca dantes conhecidas, reuniões nos projetos “Tematizando os Ofícios” e “Memória dos Ofícios”, acompanhamos visita escolar com a EJA em Museu. Realizamos exercícios de focalizar o objeto de estudo, definir a metodologia adequada, os referenciais teórico-metodológicos e teórico-conceituais, o acompanhamento de uma visita para posterior compreensão e análise. E ainda, análise empírica e posteriormente, em diálogo com a orientação, a escritura da dissertação. Escritura: ai vale a pergunta formulada por Clarice Lispector: “[...] como é que se escreve? que é que se diz? E como dizer? E como se começa? E que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranqüilo?” E sabiamente conclui: “Sei que a resposta, por mais que intrigue, é única: escrevendo”. Labutas de um docente-estudante de História com a EJA em sua formação em pesquisa.

Ao longo dessa travessia vivemos diversas experiências. Nesta escritura, escolhemos escrever sobre nossas experiências com pesquisadores do campo da cultura, cultura escolar, da memória e das práticas de memória: Siman (1988; 2003; 2008), Marie-Chartier (2000), Le Goff (2003), Ricoeur (2007), Tardif e Lessard (2005), Miranda (2007), Pereira (2007) e Certeau (2007) entre outros. Conforme já explicitamos anteriormente, não se pode esquecer que em nossa pesquisa tratamos foi com fenômenos sutis: relações entre História e Memória nos fazeres docentes ordinários de uma alfabetizadora com a EJA.

Enfim, andarilhagens nos processos de formação em pesquisa de um professor de História com a EJA, aqui focado, sobretudo, na experiência com os campos teóricos no que tange às potenciais relações entre História e Memória nas práticas culturais em museus.

3-Referencia bibliográficas

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: _____: Obras Escolhidas Magia e Técnica, Arte e Política. 7ed. 11ª reimpressão. São Paulo. Brasiliense. 2008. p. 197-221.

CAIMI, Flávia E. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo, UPF, 2001.

- CAINELLI, Marlene R. *História do BRASIL história de brasileiros, memória e representação no Brasil contemporâneo*. Curitiba: Departamento de História da UFPR, 2003. 219p. (Tese, Doutorado em História).
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: As artes de fazer*. 13ª ed. Vozes, 2007. 351 p.
- FENELON, Déa. Memórias profissionais. In: *Educação em Revista*. B.H.Nº 47. 2008. p.241-270. Jun.
- MARIE-CHARTIER, Anne. Fazeres ordinários da Classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo. V.26,n.2. Jul/dez.2000. p.157-168.
- MIRANDA, Sônia R. *Sob o Signo da Memória: Cultura Escolar, Saberes docentes e História Ensinada*. São Paulo: Editora Unesp; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007. 231p.
- MIRANDA, Sônia R. & PELLIZZONI, Gisela M. De Relicários a Janelas: Objetos Materiais como mensageiros da (investig) Ação escolar. In: *Educação em Revista*. B.H.Nº 47. Jun.2008. p.197-216.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo. n. 10. 1993. p-7-28.
- SIMAN, Lana M. de C. *A História na memória: Uma contribuição para o Ensino de História de Cidades*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1988. 186p. (Dissertação, mestrado em Educação).
- SIMAN, Lana M. de C. Memórias sobre a História de uma cidade: A História como Labirinto. In: *Educação em Revista*. B.H Nº 47. Jun.2008. p.241-270.
- LESSARD, Claude e TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.