

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

História e Memória nos Fazeres
Docentes Ordinários
Com a EJA

João Carlos Ribeiro de Andrade

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

História e Memória nos Fazeres Docentes Ordinários Com a EJA

João Carlos R. de Andrade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Lana Mara de Castro Siman

Agência Financiadora
FAPEMIG

BELO HORIZONTE

2011

História e Memória nos Fazeres Docentes Ordinários Com a EJA

João Carlos Ribeiro de Andrade

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman - ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Sônia Regina Miranda
Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Educação

Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

A553h Andrade, João Carlos Ribeiro de
 História e memória nos fazeres docentes ordinários com a EJA
 [manuscrito] / João Carlos Ribeiro de Andrade . - 2011.
 301 f.: il.

 Orientadora: Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman

 Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais,
Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.

 1. Alfabetização de adultos – Teses. 2. Professores de história – Teses. 3.
Prática de ensino – Teses. 4. Memória coletiva – Teses. I. Siman, Lana Mara
de Castro II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-
graduação III. Título.

CDD: 374

Ficha catalográfica: Fernanda Costa Rodrigues CRB 2060/6^a

RESUMO

Esta dissertação buscou compreender como docentes alfabetizadoras com a EJA, sem formação específica em História, potencializam, em seus fazeres docentes ordinários, as relações entre História e memória em práticas culturais de visita em museus.

Dialogando com pesquisadores do campo da cultura e da cultura escolar, da memória e das práticas de memória Certeau (2007), Marie-Chartier (2000), Miranda (2007), Ricoeur (2007), Le Goff (2003) Fenelon (2008) Ramos (2008), Siman (1988; 2003; 2008), Pereira (2007) dentre outros, compreendemos a necessidade de construir novos olhares acerca dos fazeres cotidiano daquelas profissionais para analisar as potencialidades das práticas culturais para o trabalho com a História e Memória na alfabetização com a EJA.

Para empreender a nossa investigação, acompanhamos os processos de *preparação da visita* em sala de aula, *a visita ao* Museu de Artes e Ofícios, *o retorno* em sala de aula, configurando-se, assim, um estudo de caso. 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.

A partir de nossas análises, podemos afirmar que os fazeres docentes ordinários construídos nas práticas culturais pelas alfabetizadoras, potencializam relações entre História e memória em visita a museu. Esses são uma aposta para o campo da formação das docentes alfabetizadoras com a EJA, para o qual pretendemos contribuir.

Palavras Chave: História – Memória – Fazeres Docentes Ordinários – EJA.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette dissertation est de comprendre comment les enseignantes d'alphabétisation, travaillant avec les Jeunes Adultes (Education des Jeunes Adultes -EJA) mais n'ayant aucune formation spécifique en histoire, potentialisent les relations entre histoire et mémoire au sein de leurs activités d'enseignement ordinaires par le biais de pratiques culturelles liées à la visite des musées.

En dialoguant avec des chercheurs des domaines de la culture et de la culture scolaire, de la mémoire et des pratiques de la mémoire, tels Certeau (2007), Marie Chartier (2000), Miranda (2007), Ricoeur (2007), Le Goff (2003), Fénelon (2008), Ramos (2008), Siman (1988 ; 2003 ; 2008), Pereira (2007), nous avons pu constater qu'il était nécessaire de construire de nouveaux regards sur les activités quotidiennes de ces professionnelles afin d'analyser les potentialités des pratiques culturelles pour le travail d'Histoire et de Mémoire effectué dans le cadre de l'alphabétisation des jeunes adultes (EJA).

Pour entreprendre nos recherches, nous avons accompagné le travail de classe visant la préparation de la visite du Museu de Artes e Ofícios (Musée des Arts et Offices) ainsi que le retour en classe après la visite. Cette étude de cas est composée d'observations, d'un entretien semi-structuré avec l'enseignante, du filmage de la visite et de photographies prises après la visite. En plus de ces processus de recherche, nous nous sommes aussi penchés sur le matériel que l'enseignante avait préparé en vue de la réalisation de la pratique culturelle de la visite au musée.

À partir de nos analyses, nous pouvons affirmer que les activités d'enseignement ordinaires construites par les enseignantes dans les pratiques culturelles de visites aux musées potentialisent les relations entre Histoire et Mémoire. Ces activités constituent un défi pour la formation des enseignantes en alphabétisation de l'EJA, formation à laquelle nous entendons bien contribuer.

Mots-clé: Histoire – Mémoire – Activités d'Enseignement Ordinaires - EJA

Ao longo de minha trajetória profissional, fui compreendendo que esta é marcada por diferentes experiências de nossa vida. Assim, quero dedicar esse trabalho aos *primeiros formadores*: Olga Ribeiro minha mãe, João Caetano, meu pai, Geraldo Andrade, meu irmão. *Depois*, aos meus formadores na juventude: Pe. Enrico Porcu e Geraldo Afonso Correa. *Mais tarde*, outras pessoas, continuam nos estimulando, problematizando e às vezes formativamente nos desinstalando. Neste movimento, as pesquisadoras- formadoras: Maria Amélia Giovanetti, Inês Assunção de C.Teixeira e Lana Mara de C. Siman *foram e são formadoras* no sentido mais nobre desta *experiência*. A todos minha gratidão e reverência.

Entorno de Reconhecimentos:

Primeiro, agradeço a luta dos docentes-pesquisadores da FAE/UEMG pela conquista do mestrado nesta egrégia Universidade;

À FAPEMIG pela bolsa;

Reconheço e agradeço as participações e densas contribuições dos seguintes professores-pesquisadores no processo de qualificação desta dissertação:

Professor Dr. Luciano Mendes Faria Filho

Professor Dr. Edson Nascimento Campos

Professora Dra. Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes

Agradeço também à Professora Dra. Sônia Regina Miranda – FAE/UFJF e ao Professor Dr. José Peixoto Filho – FAE/UEMG por participarem da banca de defesa desta dissertação;

Agradeço à “minha” noiva Kelly Cristina da Silva pelas inúmeras ajudas; Às amigas Andréia A. Ferreira, Araci Coelho, Rita Henriques, Dilma, Soraia Dutra e aos amigos Herbert e Mariano pelo incentivo e as “mil e uma” contribuições de variadas naturezas. Não posso deixar de explicitar duas pesquisadoras-formadoras Cláudia Ricci e Júnia Sales Pereira pelas diversas conversas.

Reconheço as contribuições de TODOS os amigos/companheiros do LABEPEH/FAE/UFMG; PRODOC/FAE/UFMG; NEJA/FAE/UFMG e dos Fóruns Mineiro e Metropolitano de EJA;

À diretora Adriana da E. M. Francisco Sales da Silva Diniz, à professora Nivalda Mello e os estudantes da EJA desta Escola obrigado pela disponibilidade em autorizar o acompanhamento da visita que realizaram ao MAO;

Ao Setor Educativo do Museu de Artes e Ofícios, especialmente à Nhaila Murthê, pelas valiosas ajudas para realizar contato com as escolas;

Na pessoa da bolsista Kelly Freitas agradeço a todos dos projetos Tematizando os Ofícios e Memórias dos Ofícios;

Aos colegas da Rede Municipal de Belo Horizonte, especialmente aos amigos/colegas da E. M. da Vila Pinho;

Aos colegas da SMED/PBH e Regional Barreiro que desde 1993 buscam garantir uma educação de qualidade social para esta cidade;

Aos colegas de luta, resistências e conquistas históricas do Sind-REDE/PBH

Na Rede Municipal de Betim agradeço:

Na pessoa da professora Denise Romano, agradeço à diretoria do Sind-UTE/Betim, especialmente à gestão 2007-2009, mas também aos outros diretores que deixaram suas Histórias e Memórias de Lutas, resistências e conquistas;

Aos colegas e amigos que estão à frente da SEMED/Betim na gestão 2009-2012 que buscam garantir uma educação de qualidade social;

Enfim, obrigado a TODOS que realizam comigo essa TRAVESSIA.

LISTA DE ABREVISTURAS E SIGLAS

ANPUH	- Associação Nacional de História
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	- Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENPEH	- Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
LABEPEH	- Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História
MAO	- Museu de Artes e Ofícios
NEJA	- Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
PRODOC	- Grupo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente.
SEDUC	- Secretaria de Educação de Contagem
TICE	-Tecnologia de Informação e Comunicação Aplicada a Educação

Sumário

Introdução.....	13
Trajetória profissional.....	13
Diálogos com a experiência, literatura e o problema.....	14
Um pouco de nossa metodologia.....	19
Capítulo I - Relações entre História e Memória na Cultura Escolar.....	23
1.1- Trabalho com a História e cultura escolar.....	25
1.2- Debates historiográficos.....	26
1.3- Diálogos Com Benjamin.....	34
1.4 - Diálogos com Nora, Le Goff e Paul Ricoeur.....	41
1.5- Breve panorama: relações entre história e EJA nos anos iniciais..	60
1.6 -Trabalho com a História e memória na escola.....	63
1.7- Educação de Jovens e Adultos: breve panorama e questões.....	71
1.8- Os sujeitos da EJA na estrutura escolar.....	73
1.9- O Perfil dos educandos da EJA.....	75
2- Escola (s) e museu (s): diálogos culturais.....	78
2.1-- Os processos de construção das instituições escola(s) e museu(s).....	81
2.1.1- A(s) Escola(s).....	81
2.1.2- O(s) Museu(s).....	83
2.1.3- Escola(s) e Museu(s): diálogos culturais.....	85
Capítulo II- Fazeres Docentes ordinários com a EJA: aposta em um olhar compreensivo	93
2.1 Análises dos fazeres docentes.....	95
2.2 - Diálogos com Certeau: os fazeres docentes ordinários.....	103
2. 3- Fazeres Docentes Ordinários.....	111
Capítulo III – METODOLOGIA.....	115
3.1- Pesquisa: recursos metodológicos.....	116
Capítulo IV- Análise dos Fazeres Docentes Ordinários com a EJA.....	123
4.1- A Escola Municipal Francisco Sales Diniz.....	123
4.2 - Os educandos da turma do primeiro segmento da EJA.....	128
4.3 - O “Recado” das professoras alfabetizadoras da EJA.....	135
4.4 - Rememorando os fazeres docentes ordinários.....	142

4.4.1 - Dimensões socioculturais da docente.....	146
4.5 - Os caminhos para encontrarmos com a docente na escola.....	152
4.5.1- Os primeiros contatos.....	152
4.5.2- O deslocamento para a escola.....	154
4.6 - Diálogos com a docente alfabetizadora.....	162
5 - Os fazeres ordinários construídos pela docente alfabetizadora.....	163
5.1 - Os fazeres ordinários em sala de aula.....	174
5.2 - Os fazeres docentes ordinários durante a visita ao Museu.....	195
5.3 - O retorno da visita ao museu: tudo junto e misturado ...	201
Capítulo V - Fazeres com História e memória.....	211
5.1- “Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando ¹ .”..	211
5.2- Relações entre História e Memória.....	217
5.3 - Trabalhos com História.....	221
5.4 - A alfabetizadora e a História com a EJA.....	221
5.4.1- A História durante a preparação da visita.....	230
5.4.2- A História durante a visita ao MAO.....	238
5.4.3- A História no retorno em sala de aula.....	239
6- Trabalhos com a memória.....	250
6.1 – A memória durante a preparação.....	252
6.2 – A memória durante a visita ao MAO.....	255
6.3 – A memória no retorno em sala de aula.....	263
A título de Conclusões	268
Referências	278
Anexos-	285

¹ ROSA, J. Guimarães. O espelho. In: _____. Primeiras Estórias. Nova Fronteira. RJ. 2005. P.114.

INTRODUÇÃO

Trajatória profissional

Este trabalho de pesquisa emerge das interlocuções/reflexões que construo com meus fazeres educativos como educador popular em um primeiro momento de minha trajetória, 1985 a 1999 e posteriormente como professor da área da história da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). A partir de 1991, antes de concluir a licenciatura em História, comecei a trabalhar na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Posteriormente, a partir de 1995, prestei concurso para ocupar o cargo de professor de História e, por opção político – pedagógica fui trabalhar com turmas da EJA na Rede Municipal de Betim/MG. A partir de então, envolvi-me política e pedagogicamente de modo mais profundo com o saber histórico escolar². Essa modalidade educativa levou-me à participação de vários movimentos *entre os muros da escola e fora deles*.

Na escola, trabalhei a maior parte de meu tempo como professor de História. Em outros tempos, tive que me afastar da sala de aula para assumir os cargos de vice-diretor, coordenador do colegiado, coordenador pedagógico da EJA. Fora dos muros da escola, atuei na gestão municipal de Betim, Belo Horizonte, fui diretor do sindicato docente. Também já participei de movimentos tais como: Fórum Mineiro da EJA e o Fórum Metropolitano da EJA e ENEJA's. E a partir de 2000, integrei-me Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA). Em 2004, inicia-se minhas reflexões sobre o meu fazer educativo como docente da História a medida que aprofundava o estudo de Freire (1987; 1997) e Fonseca (2003). Esse envolvimento me possibilitou refletir sobre a questão da educação e dialogar com grupos de pesquisa na universidade. Dessa forma, integrei-me ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH) e, mais especificamente, a partir de 2007, ao Núcleo de Estudos sobre a Condição e Formação Docente/ PRODOC. Todos esses grupos de pesquisa são da FAE/UFMG aos quais permaneço ligado.

² Saber histórico escolar será usado de acordo com a concepção assumida por Miranda (2007) em seu trabalho de doutoramento. Grosso modo, pode-se afirmar que essa concepção emerge das tramas e urdiduras entre o saber de referência e a cultura escolar, constituindo um saber com especificidades.

Diálogos com a experiência, literatura e o problema

A partir daquelas experiências e variadas leituras que começo a realizar, sobretudo nos grupos de pesquisa da FAE/UFMG, algumas questões começam a me inquietar. Uma primeira delas foi: como os docentes têm trabalhado com a disciplina história na EJA?

Inicialmente, interessei-me por interrogar como esses profissionais usavam os livros didáticos de história e as Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação (TICE's) em seus fazeres com esse público. Emerge aí uma questão essencial: problematizar uma epistemologia de ensino reduzida às dimensões racionais que analise e compreenda os docentes como simples executores de *tarefas* reduzindo, assim, as dimensões profissionais aos escopos da modernidade. Desse movimento, permanece a interrogação quanto à passividade de grande número de docentes quanto ao consumo de produtos da indústria e da política cultural. De acordo com Certeau (2007), podemos interrogar: esta epistemologia que pretende afirmar certa *passividade* docente interessa a que forças e relações sociais? O que se tem privilegiado nas pesquisas sobre os fazeres docentes?

Segundo Marie-Chartier (2000) os fazeres docentes são considerados como processos dados. As pesquisas em educação já os pressupõem como conhecidos. E, de acordo com Certeau (2007), esse é o olhar que emerge com a racionalidade niveladora, que negligencia as táticas desviantes, muitas vezes silenciosas. Tardif e Lessard (2005), mesmo partindo de outra epistemologia, também mostram a necessidade de estudos e pesquisas para compreender o que os professores são e estão realizando em seu cotidiano. Segundo esses pesquisadores, ainda necessitamos de que analisem a prática pedagógica desses atores sociais, a começar pela sala de aula e em outros ambientes em que trabalham. Como afirma Brecht, essas são questões, ...

Mas, lembrando Guimarães Rosa a vida nos move para caminhos, veredas que não são previamente apreendidos, racionalizados. E, para esse escritor mineiro, está aí a beleza do viver. Em suas palavras: “Vida devia ser como na sala do teatro [...]” (ROSA, 2001, p.261). Nessa perspectiva, é importante estarmos sempre abertos e prazerosamente construir novos e outros cenários, novo objeto, outras epistemologias menos enquadradoras, mais criativas não negligencie a dimensão poética dos fazeres (CERTEAU, 2007).

Concomitante a essas reflexões e problematizações construídas em 2009, busquei outro deslocamento: ingresso no curso de mestrado da FAE/UEMG. Esse processo foi fundamental para reorganizar várias reflexões e campos de estudo, gerando a partir de então, novos horizontes e perspectivas enquanto outros se consolidavam.

Assim, na pós-graduação, comecei a participar dos projetos *Tematizando os Ofícios e Memórias dos Ofícios*, tendo como foco o Museu de Artes e Ofícios – MAO³. Este campo começou me instigar de modo especial.

Desse modo fui sendo motivado a compreender e analisar o trabalho docente realizado para promover relações entre História e Memória em museu, com foco no MAO, pois nosso trabalho de estudos e pesquisas esta centra-se nessa instituição.

As reuniões dos projetos Tematizando os Ofícios e Memória dos Ofícios, as leituras e discussões realizadas contribuíram para ampliar minhas compreensões e análises sobre as potencialidades, limites e complexidades das relações Escola e Museu, mais especificamente dos fazeres docentes ordinários em processos de visita ao museu.

Os estudos de Siman (2003), Meneses (2005), Chagas (2006), Pereira et. al (2007), Lopes Ramos (2008) contribuíram para ampliar e aprofundar a compreensão a respeito do museu como espaço sócio-histórico, construção movente, inconclusa. Um espaço no qual participam objetos multifacetados; espaço favorável a diversas aprendizagens.

Dessa forma, para compreender com profundidade e plasticidade, as dimensões educativas dos museus consideramos significativa a seguinte afirmação de Pereira et. al (2007): “Os museus são *ambientes culturais e educativos*. Pretendem educar por meio da sensibilização e cultivam a comunicação e produção de significados a partir de seus objetos, exposições, propostas educativas e outras” (2007, p.11.Grifos Nosso). Completa a pesquisadora:

A exposição muitas vezes requer o uso da palavra, mas preenche o espaço também com outros sentidos, com outra materialidade, com outras

³Aqui 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.

significâncias. Luz, sombra, vazios, tridimensionalidade... vidros, textos e objetos... colecionadores, pesquisadores, museólogos, agentes educativos, visitantes... setas, cores,... direções... memórias, esquecimentos... fios tecidos nos múltiplos gestos de interpretação (PEREIRA et.al., 2007, p. 11).

Reafirmando sua dimensão educativa assinala ainda Júnia Pereira: “*Educa* não apenas somente pela sua materialidade, mas também pela palavras, *pelos gestos*, pelos saberes, pela sonoridade e *silêncios*, pelas relações que nele se estabelecem” (PEREIRA et. al., 2007, p.12. *Itálico Nosso*).

Outro pesquisador que discute as potencialidades educativas do museu, com foco no ensino de História, é Francisco R. Lopes Ramos (2008). Inspirado em Paulo Freire, constrói a proposta pedagógica do “*objeto gerador*”. Podemos afirmar que essa perspectiva propõe construir um diálogo multifacetado com as variadas dimensões e natureza do objeto no sentido de desnudá-lo, explicitando sua não inocência sua face humana, *endiabrada*.

Esse movimento é construído no amálgama das relações Escola/Museu e Museu/Escola. Com relação à escola, aprofundando as perspectivas sinalizadas por Pereira et. al (2007), no que tange, mais especificamente, ao trabalho dos professores, é fundamental a seguinte afirmação de Rocha (2002):

Os professores, além de responsáveis pelo gerenciamento dos conteúdos disciplinares legitimados pela tradição escolar, são também, em maior ou menor medida, em função da sua formação profissional, do entendimento das funções que julgam estejam incluídas no seu papel enquanto docente e das *suas utopias* em relação ensino, *introdutores de mudanças* que transformam internamente a cultura escolar, que acabam por repercutir no conjunto da sociedade (ROCHA, 2002, p.169. *Itálico Nosso*).

Essa perspectiva nos leva a refletir sobre as potencialidades dos fazeres docentes em variados ambientes educativos da cidade e, em particular, dos museus, como é o caso desta pesquisa⁴.

⁴ Este trabalho se insere e dialoga com dois projetos de pesquisas: “Tematizando os Ofícios” e “Memória dos Ofícios” coordenados, respectivamente pelas pesquisadoras Lana Siman PPGE/FAE/UEMG e Júnia Pereira FAE/UFMG. Participam deste coletivo de pesquisa, outras instituições: CEFOR/PUC/MINAS, Setor Educativo do Museu de Artes e Ofícios e outros pesquisadores e pesquisadores em formação da FAE/UFMG e FAE/UEMG.

Retomando nosso diálogo com Lopes Ramos, podemos dizer, ainda que, grosso modo, que ele aponta algumas pistas para a realização do trabalho durante as visitas a um museu. Primeiro devemos estar atentos a um saber específico, que emerge na relação com o museu, às linguagens específicas desse espaço. Depois, são necessárias “[...] atividades preparatórias, com o intuito de sensibilizar aquele que vai ver (2008, p. 21)”. Assim, a visita a um museu deve começar na sala de aula, pelas reflexões sobre o presente vivido, os tempos de agora. Trata-se de um exercício de *aprender a ler os tempos*. Segundo esse pesquisador: “Se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas. Além de interpretar a história através dos livros, é plausível estudá-la por meio de objetos”. Ele ainda acrescenta:

Defende-se, portanto, uma ‘História dos objetos’ que pressupõe o estudo da História nos objetos: o objeto é tratado como indício de traços culturais que serão interpretados no contexto da exposição do museu ou em sala de aula. Assim, **qualquer objeto deve ser tratado como fonte de reflexão** [...] (RAMOS, 2008. p.22 Grifos Nosso).

Dessa forma, compreendemos que os objetos em estado de museu nos possibilitam explorar várias dimensões e natureza no trabalho com a História.

A partir dessas reflexões, entendemos ser fundamental compreender como a docente alfabetizadora de Jovens e Adultos potencializa as relações entre História e Memória em processos de visita ao museu, no caso deste estudo ao Museu de Artes e Ofícios. E ainda: em que medida os objetos em “estado de museu” oportunizam às docentes alfabetizadoras promoverem as relações entre História e Memória? E como elas levam os alunos a manifestarem suas experiências de memórias de trabalho para promover as relações entre História e Memória nesses processos de visita?

Tais reflexões e inquietações nos instigaram a realizar estudos acerca das relações promovidas pelas docentes entre História, Memória em museus com estudantes dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos. Nossas trocas durante as reuniões, as leituras, o trabalho de visitas exploratórias às escolas, as oficinas de formação docente construídas pelo coletivo de pesquisa contribuíram para aprofundar algumas questões e problematizar outras.

Assim, novos rumos, novas ações, diferentes palavras, muitas delas guardadas, afloraram com força e significados para nosso trabalho de pesquisa instigando-nos a perquiri-las. Então, o trabalho era seguir a estrada, os sinais como bem fizeram os viajantes da obra “O Recado do Morro” de João Guimarães Rosa.

Com efeito, para a construção desta pesquisa partimos do pressuposto de que, a partir de um *olhar compreensivo* sobre os fazeres ordinários das professoras nos processos de visita, em nosso caso, ao Museu de Artes e Ofícios⁵, (MAO) poderíamos apreender e analisar pequenos tateamentos, cenários de aproximações propiciando a relação História e Memória. Esse objeto, portanto, se insere no contexto de práticas culturais realizadas pelas docentes alfabetizadoras na EJA.

Nessa direção perguntaríamos: é possível identificar no fazer das docentes alfabetizadoras, sem formação específica em História, a presença de diálogos entre as experiências de memórias de trabalho de seus alunos e os objetos em “estado de museu” que participam da *ex-posição*? Visto por esse ângulo, a escola seria o espaço potencializador desse movimento, sem negligenciar outras dinâmicas experienciadas, a saber: a tradição, emancipação, memórias históricas, sociais e coletivas (HOBSBWAN, 1984; ARENDT, 1997; MIRANDA, 2007).

Desse modo, baseando-nos nas perspectivas teórico conceituais levantadas por Certeau (2007), quanto às práticas culturais e nos estudos teórico-metodológicos sinalizados no trabalho de Miranda (2007), relativamente ao trabalho com a História, nos anos iniciais compreendemos que as práticas culturais construídas pelas docentes alfabetizadoras lhes favorecem estabelecer relações com fontes históricas as mais diversas. Essas fontes, na maior parte dos casos, transcendem os conteúdos curriculares propostos nos materiais pedagógicos elaborados com tal objetivo. Assim pensando, nossa aposta é que as práticas culturais apresentem um leque de possibilidades e potencialidades para promover relações entre História e Memória, sobretudo, nos anos iniciais da EJA. Não obstante, parece-nos importante ressaltar que se trata ainda, de um campo pouco compreendido e analisado nas pesquisas educacionais sobre a formação docente para o trabalho com a EJA. Os estudos na área dos fazeres docentes na EJA nos anos escolares iniciais ainda são

⁵ A cidade de Belo Horizonte tem vários Museus: Museu de Artes e Ofícios; Museu Histórico Abílio Barreto; Museu da Cidade; Museu do Brinquedo; Museu das Telecomunicações. Nosso grupo de pesquisa, no qual participo enquanto pesquisador, do LABEPEH/FAE/UFMG está desenvolvendo, juntamente com outras instituições (PUC/MINAS, FAE/UEMG, MAO, FAE/UFMG) um trabalho de pesquisa nessa instituição o que justifica nosso foco na mesma.

insuficientes com relação ao trabalho com a História (MARIA MARGARIDA MACHADO, 2000; HADDAD, 2002; DINIZ-PEREIRA, 2006).

Verificamos a escassez de pesquisas e produção de conhecimento nesse campo ao buscar 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 Museus⁶.

Ainda revendo a literatura, consultamos: Caimi, 2001; Cainelli, 2003; Brzezinski, 2006; 2009; Miranda, 2007; Monteiro 2007, Ciampi, 2008; Zaidam e Souza, 2009) bem como os Anais da Associação Nacional de História/ANPUH (2007; 2009); 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). Assim, a revisão da literatura confirma nossa observação: os estudos nessa área ainda são insuficientes.

Enfim, a partir de nossa revisão de literatura e consulta ao portal de dissertações e teses da CAPES ficou explícito a necessidade de realização de pesquisas sobre as práticas culturais com a EJA.

Um pouco de nossa metodologia

Para a realização deste trabalho, em termos teórico-metodológico optamos por assumir o *estudo de caso* como nossa estratégia de pesquisa. Várias são as razões que nos moveram para tal escolha.

Primeiro, gostaríamos de enunciar que o “Ofício de Mestre” em diálogo com o “Ofício de Historiador” moveu-nos ao trabalho do historiador Ginzburg (1989) provocou-nos a escolher essa metodologia de trabalho. Assim, nos deixamos levar por epistemologias até então negligenciadas pela racionalidade niveladora e debruçamo-nos sobre fazeres pouco afeitos às demandas hegemônicas. Além do mais, procuramos compreender as dinâmicas da História a partir de um sujeito ordinário, a exemplo do que realizou aquele historiador ao eleger o moleiro Menocchio, um camponês e seus fazeres diários. Assim, sua obra mobilizou-nos a escolher um referencial teórico-metodológico que nos propiciasse compreender, em

⁶ 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).

profundidade e densidade, os fazeres docentes ordinários de uma alfabetizadora ao promover relações entre História e Memória em práticas culturais.

Fomos influenciados, também, na escolha do estudo de caso por pesquisadores, mais especificamente do campo da educação, como: Dionne e Laville (1999), Canen e oliveira (2002), Yin (2005), André (2008). Apesar de algumas diferenças teórico-metodológicas, em suas abordagens, compreendemos que podemos construir nossa perspectiva cotejando alguns de seus pontos de convergência.

Assim sendo, assinalam Dionne e Laville (1999.p.155): “Tal investigação permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto.” Mais adiante esclarecem os autores: “A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (p.156).”

Quanto ao nosso objeto de pesquisa se insere no campo predominantemente das pesquisas qualitativas. A esse respeito, argumentam Biklen e Bogdan (1994):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. [...] Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação (BIKLEN e BOGDAN, 1994. p.49).

As pesquisas qualitativas, como afirmam Alves-Mazzoti (1999, p.163), “são caracteristicamente multidimensionais, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Dessa forma, serão adotadas como estratégias de investigação: registro em vídeo, observação, notas de campo, entrevista semiestruturada e análise de documentos oficiais e outros registros do professor, da escola, da Secretaria Municipal de Educação de Contagem/ M.G e outros produzidos nesse processo.

Acerca da escolha pela docente alfabetizadora dos anos iniciais na EJA da Rede Municipal de Educação de Contagem/MG, resultou da construção dos seguintes movimentos: limitação estrutural e contingencial das condições de

trabalho de professores licenciados em História da Rede Municipal da cidade de Belo Horizonte que trabalham com a EJA; demandas advindas dos trabalhos de pesquisa dos projetos Tematizando os Ofícios e Memória dos Ofícios e nosso objeto de estudo: relações entre História e Memória promovidas a partir das práticas culturais com a EJA.

Na sequência, em diálogo com o setor educativo do MAO, solicitamos o acesso à agenda de visita das escolas àquela instituição⁷. Uma das escolas contactadas, por telefone, foi a Escola Municipal Francisco Sales Diniz, localizada em Contagem/MG. A professora alfabetizadora confirmou-nos que estava organizando uma visita ao MAO e colocou-se à nossa disposição para que a acompanhássemos desde a preparação, a visita e o retorno à escola. Antes, porém, entramos em contato com a direção da escola, explicitamos os nossos objetivos e demandas e ela nos deu sua aquiescência para realização dos trabalhos.

Afinal, a análise das relações entre História e memória promovida pelas docentes alfabetizadoras em processos de visita ao museu culminaram em algumas questões para reflexão. Assim, podemos citar: a questão da minha prática profissional de docente de História com esse público; minha participação em pesquisas sobre a formação do docente para trabalhar História com essa modalidade educativa no LABEPEH/FAE/UFMG; minhas reflexões oriundas das disciplinas cursadas no mestrado da FAE/UEMG (2009), além das leituras e reflexões dos projetos Tematizando Os Ofícios e Memórias dos Ofícios.

Antes propriamente da apresentação dos capítulos deste trabalho queremos esclarecer que o ato de escrever uma pesquisa relativa ao campo dos fazeres humanos é um desafio de grande monta. Demanda disponibilidade de artesanato escritural, esforço e trabalho de encontrar as palavras mais adequadas. Isso implica termos consciência, como Clarice Lispector, de que a linguagem escrita será sempre incompleta, o que não nos exime do trabalho e comprometimento de construir aproximações. Assim, nosso trabalho consiste em apresentar aqui, os cinco capítulos desenvolvidos neste estudo. Após a introdução, segue o primeiro, *Relações entre Memória e História na cultura escolar*. Aí discutimos as potencialidades das relações entre a ciência de referência História e a cultura escolar, dialogando com Miranda (2007). Dessa pesquisadora nos apropriamos do

⁷ Antes de nosso contato com as escolas este setor comunicava-as previamente que o pesquisador iria conversar com o profissional que havia agendado a visita.

seu trabalho de doutoramento a idéia da construção de um saber específico: o *saber histórico escolar*. Compreendemos que nas relações entre esse saber e as práticas culturais emergem potencialidades para o estabelecimento das relações com a Memória, sobretudo, quando se trabalha o saber histórico escolar nos anos iniciais da EJA. No segundo, apresentamos o *referencial teórico* que nos possibilitou compreender e analisar os fazeres docentes ordinários construídos pelas alfabetizadoras enquanto promovem relações entre História e Memória em processos de visita ao MAO. Ainda as perspectivas epistemológicas apresentem algumas diferenças, nossos referenciais teóricos do primeiro e segundo capítulos cotejam diálogos com dimensões da cultura. Quanto ao terceiro, explicitamos *nossa perspectiva metodológica* para a coleta de dados da pesquisa. A partir do quarto capítulo começamos nossa análise do fazeres docentes ordinários construídos pela alfabetizadora enquanto potencializa as relações entre História e Memória. Neste apresentamos especificamente os fazeres ordinários construídos pela docente alfabetizadora. No Quinto realizamos uma descrição densa acerca dos trabalhos com História e dos trabalhos com Memória que emergem da prática cultural de visita ao MAO. Todos esses processos são profundamente imbricados uns nos outros. No entanto apresentamo-los separadamente apenas para elaborarmos uma melhor compreensão.

Capítulo I - Relações História e Memória na Cultura Escolar

De maneira geral a compreensão das relações entre História e Memória na cultura escolar são um processo complexo em tramas e urdiduras sociais e políticas, pouco harmônicas. Nesse processo se relacionam as dimensões do cotidiano da instituição escola (MCLAREN, 1992; ROCKWELL e EZPELETA, 2007; CERTEAU, 2007), às condições de trabalho e a condição docente (TEIXEIRA, 2007) e as relações sociais mais amplas (ENGUITA, 1989). Contemporaneamente a sociologia, filosofia e a antropologia vêm ampliando nossos olhares, aprofundando as perspectivas de compreensão e aperfeiçoando a escrita dos fazeres docente. Explicitadas então as múltiplas dimensões desse processo podemos analisar, cada uma levando em conta sua natureza específica e a diversidade de perspectivas de análises dos fazeres docente. Com relação ao nosso objeto de estudo, isso, de início demanda compreender que os fazeres da docente alfabetizadora nos anos iniciais da EJA constituem um movimento que envolve pessoas, instituições, legislações, pareceres. Nesse movimento, não podemos esquecer que, além das dimensões do instituído e também instituintes, as pessoas exercem diferentes papéis, possuem expectativas, formações e desejo diferentes. Assim, cabe à alfabetizadora desenvolver a alfabetização a partir das diversas áreas do chamado núcleo comum: Matemática, Geografia, Português, História, Ciências, Artes e Educação Física. Trata-se de fazeres complexos. A compreensão deles é ainda mais densa. Exige uma epistemologia que entenda esse fazer com suas contradições, limites e potencialidades inventivas, às vezes, pouco analisadas pela racionalidade niveladora. Entre essas potencialidades, a mudança como processo, um “sempre mudando” que pode ser apreendido, sobretudo a partir de um “cotidiano invisível”, dos fazeres ordinários da docente tudo isso será considerado em nosso processo analítico.

Assim sendo, em nosso trabalho de pesquisa, buscamos compreender como a docente alfabetizadora pesquisada atua com os sujeitos alunos da EJA e promove as relações entre a História e Memória em visita ao MAO. Esse processo demanda compreender as especificidades da História como tal, da Memória e como elas são trabalhadas tendo em vista as especificidades da EJA, sobretudo, em se tratando de processos de alfabetização (CAINELLI, 2002; Caimi, 2008). Para isso, parece-

nos necessário dialogar com outras epistemologias de trabalho com a História, sobretudo, as relacionadas às tramas e urdiduras de vida, ou melhor, às experiências de memória de trabalho, expressas pelos educandos da EJA (FENELON, 2008; SIMAN, 2008). A propósito, os parâmetros curriculares nacionais destinados aos anos iniciais da EJA (2001), ainda em vigor, negligenciam as especificidades do trabalho com a história (CAINELLI, 2002). Não obstante, devemos ir além das referências da modernidade disciplinar, que enquadra as ciências nos limites do cientificismo do século XIX (REVEL 1998).

De fato, reforça Miranda (2007) que é fundamental um diálogo epistemológico entre ciência de referência e a cultura escolar para entendermos, mais densamente, como a disciplina História é desenvolvida nos processos de alfabetização de alunos da EJA. Freire (1995) já argumentava que a alfabetização⁸ de adultos não pode se restringir às aprendizagens da leitura e escrita, a simples memorizações de datas e acontecimentos ou comemorações de heróis de diversos matizes. Na visão dele é imprescindível aprender a leitura do mundo. Portanto é importante que a alfabetização se dê, por meio das diferentes práticas culturais. Para isso devemos ater às diversas e variadas potencialidades que a cultura nos oportuniza. Isso implica ir além da racionalidade técnica, pressupõe dialogar com as culturas, ir ao encontro das culturas, buscando a aprendizagem das culturas. Nessa perspectiva, precisamos apreender a cidade, para com ela aprendermos. Conhecer seus diversos espaços educativos para com eles aprendermos. Nesse sentido, alfabetizar, implica ensinar a ler, no caso em questão, aprender História por meio da leitura do MAO em diálogo problematizador, conflituoso, com os objetos em estado de museu (RAMOS, 2008). E, ainda, conforme salienta Freire: “De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo” (1995, p. 20).

Diante do exposto, concluímos que essa orientação teórico-metodológica para a alfabetização dialoga com algumas aplicadas ao trabalho com a História no primeiro segmento da EJA e reforça a leitura das relações entre História e Memória.

⁸ Para um maior aprofundamento desta prática cultural sugerimos as seguintes leituras: FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. _____. MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do Mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2000, entre outras de Paulo Freire.

Portanto, possibilita-nos compreender mais profundamente os fazeres da docente alfabetizadora pesquisada nos processos de visita ao Museu de Artes e Ofícios, além de promover relações entre História e Memória.

1.1- Trabalho com a História e cultura escolar

A compreensão dos fazeres docentes da disciplina História e suas especificidades nos impõe analisar as relações entre escola e cultura, alfabetização e cultura, fazeres docentes e cultura. É com esse entendimento que analisamos os fazeres da professora, participante deste estudo, ao alfabetizar os alunos dos anos iniciais da EJA, mediados pelos processos de visita ao MAO.

Desse modo, apropriando-nos de algumas reflexões de Miranda (2007) para compreensão do trabalho com a história em ambientes educativos, devemos levar em conta um campo epistemológico complexo no qual dialogam: sujeitos, fazeres, culturas, movimentos instituídos e instituintes, tradições, instituições, poderes, saberes, aprendizagens, fracassos e sucessos. Por conseguinte podemos afirmar que uma análise mais aprofundada das relações entre História e Memória, estabelecidas pelas docentes alfabetizadoras na EJA, na construção de práticas culturais, demanda apropriada compreensão das potencialidades dialógicas entre Escola e Cultura. Assim procedendo, compreenderemos a necessária relação de fenômenos culturais que se estabelecem entre as diversas instâncias de criação e difusão do saber. Esses processos “[...] têm uma incidência na seleção curricular e que, em decorrência das circunstâncias de variabilidade cultural, apresentam-se de modo desigual entre diversas instituições escolares” (2007, p. 38).

Nessa direção, podemos citar alguns teóricos que nos possibilitam compreender as relações entre práticas culturais, História e Memória, dentro de um quadro compreensivo que envolve as especificidades dos fazeres das docentes alfabetizadoras em diálogo com as experiências de memória de trabalho dos sujeitos educandos da EJA. Incluímos, neste caso, as seguintes pesquisadoras: (Siman, 1988; 2008; Bosi, 1998; Miranda (2007); Caimi, 2008; Fenelon, 2008; Oliveira, 2010). Essa perspectiva é datada, contemporânea a nós.

É desse processo mais amplo que emergem as bases compreensivas e perspectivas teóricas para a compreensão da escola “como espaço constitutivo e constituinte de cultura”. Este espaço, contemporaneamente vem aprofundando suas relações com outros ambientes educativos. Baseando-se nos trabalhos de Forquin (1993; 2001), Arendt (2001), Chervel (1990), Chevallard (1991) a pesquisadora Sônia Regina Miranda permite-nos, *grosso modo*, compreender: a educação como uma função estratégica e a cultura como conteúdo substancial da educação. Podemos afirmar, ainda, que a educação contribui para a inserção do sujeito no mundo, construindo o movimento de continuidades e mudanças. E a relação da cultura com a escola e escola e cultura nos possibilita compreender as enormes potencialidades de construções que podem aflorar nesse movimento pouco harmônico e heterogêneo. Nelas estão inseridas as dinâmicas do trabalho das alfabetizadoras na EJA em museus: promover as relações entre História e memória.

1.2- Debates historiográficos

Sabemos que há um fecundo diálogo entre a ciência de referência e as dinâmicas da cultura escolar. Isso gera outra construção, diferente da matriz acadêmica, a do saber específico, uma “entidade específica” (MIRANDA, 2007 apud MONIOT, 1993). Esse saber possui dimensões e natureza diferenciadas, possibilitando diferentes perspectivas de trabalho no cotidiano dos fazeres docentes. Não obstante, segundo a pesquisadora: “[...] entre o saber histórico e o saber escolar, há lógicas distintas quanto aos procedimentos de comunicação e à mediação com o sujeito cognoscente que não podem ser desconsideradas” (2007, p. 43).

E ainda: “[...] se há uma especificidade em face dessa matriz de referência e das bases orientadoras que nos são conferidas pela ciência histórica, há que se considerar que essa especificidade é construída a partir da relação com essa matriz (2007, p. 43)”.

Nesse sentido, compreendemos que o convite manifesto pela pesquisadora em seu trabalho para pensarmos melhor a respeito dos processos formativos advindos do saber histórico é imprescindível. Assim, interrogamos: quais dimensões

formadoras emergem dos fazeres das docentes alfabetizadoras na EJA enquanto promove relações entre História e memória nos processos de visita ao MAO? Para verticalizar esse trabalho, a pesquisadora, por meio do olhar de historiadora procurou verificar como a história se constituiu como campo epistemológico específico. Em consequência desse trabalho, temos informações sobre o significado da História como forma particular de entender e explicar o mundo. Emergem, nesse movimento, diversos processos de aprendizagem relacionados à formação histórica, à consciência histórica, à cidadania.

Aprofundando as reflexões acerca dos processos de formação histórica, afirmamos com a pesquisadora que o trabalho com o saber escolarizado é apenas uma dessas possibilidades, “[...] entre um conjunto maior, e nem sempre a mais determinante” (2007, p.43). É o que se expressa também, ao menos no plano do discurso escrito, nas intenções e perspectivas enunciadas em documentos e construções curriculares⁹ da EJA do município de Contagem/MG, campo de nossa pesquisa empírica.

Baseando-nos, pois, nesses documentos, tomando como foco os fazeres docentes, interrogamos: as relações entre História e Memória que a docente da EJA promove em movimentos de visita ao MAO se relacionam dimensões enunciadas nesses documentos? Uma compreensão mais aprofundada dessa questão nos remete aos fazeres das docentes alfabetizadoras no trabalho com a história junto à EJA. Para isso, compreendemos ser importante explicitar as constituições, dimensões e natureza do saber histórico que possibilitarão compreender as relações em potencial entre História e Memória, nos processos de visita ao MAO. Advogamos que há especificidades nesses fazeres das docentes alfabetizadoras que se relacionam com a História ensinada aos educandos na EJA (CAIMI, 2008).

Miranda (2007) aponta, *grosso modo*, cinco elementos centrais que nos possibilitam compreender as especificidades do conhecimento histórico as quais se encontram no campo das dimensões da formação histórica: a percepção da historicidade; a compreensão da temporalidade; o domínio das operações de datação; o domínio de procedimentos e métodos e a compreensão de cidadania. Em seu trabalho, a pesquisadora explica que não os tomou isoladamente dados os

⁹ Cadernos da EJA. Rede Municipal de Contagem/MG. Setembro/06. Disponível em <http://www.forumeja.org.br/mg/?q=node/109>. Acesso em 20/08/10.

graus de conexão entre esses elementos e sua proposta de trabalhar a teoria da história de maneira mais genérica. Acrescenta, ainda, a pesquisadora: “A ciência histórica que se organiza a partir do século XIX se baseia naquilo que Ciro Cardoso (1997) designou como paradigma moderno-iluminista de ciência e de conhecimento (2007, p.44).” Movimento este que trouxe consequências para a estruturação do saber histórico escolar na [...] virada do século XIX para o século XX (2007, p.45).”

Tentando compreender a perspectiva epistemológica da História, fundada pela *ciência moderna* a pesquisadora afirma: “A explicação filosófica de base iluminista, predominante no *século XVIII*, tinha na *erudição generalista* o seu eixo central de abordagem” (2007, p.46 *Itálico Nosso*). Essa perspectiva e a ausência de bases e elementos fundamentais para sua sistematização como conhecimento escolar ainda não corroboram sua construção como campo com identidade epistemológica própria. A ciência histórica está consolidando-se paulatinamente.

Aprofundando as bases desse movimento, diríamos, portanto que: “O padrão territorial e expansionista, inaugurado após a Revolução Francesa, acabou por transformar-se em uma base de referência para o nacionalismo da era contemporânea” (2007, p. 46). Esse movimento reverbera-se na construção de um estudo da História sagrada das civilizações Orientais, passa por Roma e Idade Média, estuda os tempos modernos até 1789 e finaliza com a grande História Nacional Francesa. Eis, portanto, a constituição dos fundamentos da quadripartição histórica (Miranda, 2007). Outra perspectiva sinalizada por essa pesquisadora que vai matizando as configurações dos trabalhos com a História, nos currículos da escola é a perspectiva da “tradição inventada”, como ela descreve neste trecho:

Eric Hobsbawm (1984), ao discutir como determinadas *tradições*, são *inventadas e institucionalizadas*, forneceu-nos um cenário de explicação teórica que tem sido muito utilizado na compreensão a respeito dos currículos escolares e do nascimento da História como disciplina escolar (MIRANDA, 2007, p. 48, *Itálico nosso*).

Esses movimentos de construção e fixação de currículos comuns e obrigatórios, homogeneizadores, com conteúdos repetitivos, aplicados de diversas formas são algumas das expressões da objetivação deste processo. Apresentando uma síntese desse movimento e anunciando seu alongamento “além mar” a mesma pesquisadora afirma:

Esse padrão de ensino de História, instituído no contexto de expansão do nacionalismo europeu, era, portanto, baseado em uma concepção clara acerca de sua *modalidade de escrita*, definiu-se como hegemônico, a partir do caso francês, e se difundiu por diversos Estados Nacionais a partir do final do século XIX, inclusive no *Brasil* (MIRANDA, 2007, p. 49, *Itálico nosso*).

E concluindo seu pensamento, ela afirma: "Nesse cenário, projetou-se a base curricular da qual somos todos tributários (2007, p. 49)". E no que tange aos fundamentos sobre o trabalho desenvolvido com a história no Brasil diz: "Foi, portanto, sob a égide desse referencial epistemológico que a história nacional se estruturou, na passagem do século XIX para o século XX, como uma das bases constitutivas da nação brasileira" (2007, p. 50). E a partir do segundo quartel do século XX, o papel da História se intensifica, como mostra este trecho:

A partir dos anos 30, ainda que sem mudanças significativas em relação ao sentido político, historiográfico e epistemológico que orientou a introdução da disciplina, a História ensinada passou a, cada vez mais, exercer um papel central na formação da nacionalidade e no fortalecimento do Estado Nacional (MIRANDA, 2007, p. 50)).

No entanto ela adverte:

Apesar de esse *paradigma tradicional* de História e de Conhecimento ter sido suficientemente forte no sentido de se fixar como elemento de uma cultura escolar cujos resquícios perpetuam-se até hoje, a compreensão em relação ao conhecimento histórico sofreu *mudanças profundas a partir de estudos históricos desenvolvidos também na virada do século XIX*, porém em bases epistemológicas qualitativamente distintas (MIRANDA, 2007, p.51, *Itálico nosso*).

As primeiras perspectivas de mudanças nascem nesse movimento, a partir do historicismo alemão e do marxismo¹⁰. No entanto, é necessário explicitarmos que, historicamente, o marxismo como perspectiva de abordagem e análise da realidade não se restringiu a seus fundadores. Outras perspectivas podem ser levadas em conta, mesmo porque esse é um movimento próprio do fazer ciência: ter a capacidade de abertura epistemológica para o diálogo com novos objetos, fontes e problemas do presente. O pensamento de Walter Benjamin, o qual analisaremos algumas de suas dimensões mais à frente, é um dos que emerge desses movimentos.

Nesse debate historiográfico, em que pese as contribuições do historicismo e do marxismo, as grandes inovações relativas às perspectivas teórico-metodológicas surgem, com maior intensidade, a partir dos *Annales* franceses. As contribuições dos *Annales* ao trabalho do historiador e à História podem, grosso modo, ser compreendidas de acordo com Fontana (1998 apud MIRANDA, 2007, p. 58) que destaca:

[...] o movimento dos annales como um dos pilares da modernização da História, em cujas bases se deu a (re) construção do fazer do historiador com novos pressupostos [...]. Com os annales, surgiram mudanças importantes na forma de conceber não só o processo de conhecimento, mas a própria dimensão do que é considerado objeto válido desse conhecimento (MIRANDA, 2007, p. 58).

E ainda, sobre esse movimento, Ciro Cardoso citado por Miranda (2007) enfatiza alguns aspectos centrais:

Em primeiro lugar, a crença no caráter científico construtivo da História, o que implica mudança importante na própria forma de conceber a verdade. Em segundo lugar, um debate crítico com as ciências sociais, sem a definição e/ou reconhecimento de fronteiras rígidas e definitivas quanto a métodos e objetos. Em terceiro lugar, a busca de sínteses históricas globais, com ênfase nos aspectos coletivos, sociais e repetitivos que levam a uma interação entre presente-passado, a partir da consideração de uma pluralidade de níveis de temporalidade. Por último, uma ampliação do universo das fontes utilizáveis, a partir de uma reflexão sistemática a respeito do papel do historiador no processo de produção do conhecimento, dos fatos históricos e da verdade histórica (MIRANDA, 2007, p. 58)

¹⁰ Para maior aprofundamento dessas perspectivas, sugerimos as leituras de Boutier e Julia (19998); Cardoso (1981); Löwy (1987) citados por Miranda (2007) ao discutir aquelas perspectivas.

Não obstante, mais recentemente, com Miranda (2007) podemos afirmar que a Micro-história aprofunda os processos de trabalho com as fontes históricas e suas investigações em cenários de redução de escala de observação e intensividade de análise do material documental. Aprofundando os movimentos de estudos desse material documental essa pesquisadora esclarece:

A interrogação do documento, no entanto, não deve se restringir somente à leitura da fonte, segundo os parâmetros definidos pelo corpo de hipóteses do historiador. Essa interrogação pode levá-lo também à compreensão da produção da fonte em sua dimensão social e histórica (MIRANDA, 2007, p. 61).

Voltando aos *Annales*, para esse movimento, tanto o documento como o fato histórico são construções humanas e passíveis de análise. Desse modo, concordamos com a pesquisadora ao afirmar que: “[...] *há que se priorizar, em termos de estudo, a dimensão do conhecimento e não do fato construído e entendido como um aspecto bruto e preciso da realidade*” (2007, p. 61 Itálico Nosso). Essa escolha traz consequências profundas quando pensamos nas potencialidades do trabalho com a História, em ambientes educativos, entre elas, destacamos: superar as práticas livrescas, memorizadoras e restritas ao espaço escolar. E, então perguntamos: os objetos em exposição em museu podem ser apreendidos, trabalhados nessa perspectiva problematizadora quanto ao documento? Em caso afirmativo, as docentes realizam esse trabalho de problematização dos objetos tendo em vista promover as relações entre a História e Memória? Nesse sentido, podemos afirmar que, na construção desse conhecimento, participam diversos outros não baseados no campo da História. Nessa medida, podemos pensar no trabalho com a História em diálogo com outros campos de conhecimento, de diferentes dimensões e natureza. Aliás, foi o que verificamos no trabalho de doutoramento da pesquisadora que está norteando nossa pesquisa. Ela também tece diálogos com Bloch (2001), um dos precursores dos *Annales*. Dialogando com esse historiador, Sônia Miranda sinaliza potencialidades a serem trabalhadas com a história em ambientes educativos:

Um ensino capaz de *formar, pelo entusiasmo*, novos historiadores, porém ao mesmo tempo, capaz de *fornecer utensílios mentais* que permitam a qualquer indivíduo acumular condições de conhecer o presente e, desse ponto de partida, olhar o passado, interpretando-o e buscando regularidades por intermédio de procedimentos comparativos (MIRANDA, 2007, p. 64 Itálico Nosso)

E, mais adiante, acrescenta:

Um ensino que permitisse ao sujeito lançar mão, em sua vida cotidiana, daquilo que envolve a forma de investigação da História para se posicionar perante os fatos, tendo em vista o que isso representa em termos de possibilitar a condição de olhar sob múltiplos ângulos, e argumentar, com rigor, mas sem deixar de considerar que a percepção da diversidade precisa se sobrepor sempre à busca 'da' verdade (MIRANDA, 2007, p. 64)

Não estariam aí algumas perspectivas das práticas culturais construídas pelas docentes alfabetizadoras da EJA ao trabalharem os conteúdos históricos? A propósito, vejamos o que nos diz este trecho:

Essa habilidade encontra-se na base da *formação da consciência histórica* e, conseqüentemente, na condição de se levar o indivíduo à *percepção da historicidade das experiências humanas*, bem como de compreender a temporalidade e a complexidade envolvida nas formas históricas e culturais de marcação do tempo, até as operações de datação contemporâneas a nós (MIRANDA, 2007, p. 64 Itálico Nosso).

Sendo assim, perguntamos: os processos de visita ao Museu de Artes e Ofícios, construídos pelas docentes alfabetizadoras da EJA oportunizam aos educandos perceberem a construção da “percepção da historicidade das experiências humanas”? Os objetos em estado de museu oferecem condição à docente de “compreender a temporalidade e a complexidade envolvida nas formas históricas e culturais de marcação do tempo” com os sujeitos alunos? Com referência aos processos de “formação da consciência” histórica, a pesquisadora explicita as contribuições de Rüsen (2001) para esse campo. Fundamentalmente, esse processo consiste na construção de orientações no tempo em uma perspectiva dinâmica, relacionando-se com as dimensões da narrativa histórica em diálogos com a historiografia. Em última instância, esse movimento potencializa a construção de uma função de orientação existencial dos sujeitos nas práticas de cidadania.

Neste ponto, pelo que dialogamos com o trabalho da pesquisadora várias vezes citada, podemos afirmar que o século XX foi marcado por grande desenvolvimento no que se refere aos métodos, técnicas, ampliação dos objetos considerados válidos para investigação. Não obstante, esses métodos construíram-se em um campo complexo e pouco harmônico. Emergem daí profundos questionamentos à modernidade e às **irrealizações das promessas estruturais do capitalismo**. No interior desse movimento, afirma Miranda (2007): “O problema do saber projeta-se como uma faceta do poder e passa a ser compreendido em consonância com o fazer, o viver e o escutar e não só restrito à dimensão da ciência (2007, p. 69)”.

Todavia, no campo da História, sobretudo, na Europa, notadamente na França e Inglaterra, despontam importantes contribuições para o campo, como: a história das mentalidades, história cultural, história social e a micro-história.

Em que pese às diferenças teórico-conceitual e teórico metodológicas entre estes campos é lícito afirmar, até certo ponto, que convergem quanto à perspectiva de construir outras leituras da História para além dos cânones da modernidade. Esse movimento não é pacífico, está envolto em diversas complexidades. De acordo com Dosse (2003), é necessário compreender que esses movimentos historiográficos estão inseridos em contextos mais amplos da sociedade. São movimentos de escolas teóricas, por disputas de poder, de áreas de influência. Alguns desses movimentos, levados ao extremo, podem resvalar para relativismos, irracionalismos e compreensões redutoras da dinâmica histórica, podendo, em determinadas leituras, negligenciar as condições objetivas e experienciais da realidade histórica.

Não obstante, conforme sinaliza Sônia Regina Miranda (2007), o que mais importa em nossa pesquisa é compreender as potenciais dimensões formativas que esses movimentos nos oportunizam entender, sobretudo, no que se refere às relações entre História e Memória nos processos dos fazeres das docentes alfabetizadoras da EJA em visita ao Museu de Artes e Ofícios. Assim, o trabalho da pesquisadora em análise, evidenciou a necessidade de pesquisas que busquem compreender as relações entre História e Memória a partir dos fazeres docentes. A construção de uma historicidade compreensiva, explicitando os limites, potencialidades e complexidades do campo da História em ambientes educativos, conforme o trabalho realizado por essa pesquisadora, nos leva a compreender

cenários nos quais as docentes alfabetizadoras promovem relações entre História e Memória em suas dimensões de formação histórica e sociocognitiva.

1.3- Diálogos Com Benjamin

O debate historiográfico com Miranda (2007) possibilitou-nos compreender a trajetória histórica do campo da História. Vimos nessa trajetória, que há um paulatino movimento, não linear e pouco harmônico de aproximação aos sujeitos comuns da história. Assim, podemos afirmar que a perspectiva de “vasculhar” documentos negligenciados, problematizar os monumentos, dialogar com narrativas e memórias expressas em gestos, silêncios, suor, esquecimentos indiciam potencialidades para o trabalho com a História em ambientes educativos, em museus e em diversos e múltiplos “labirintos” da cidade (SIMAN, 1988; 2003; 2008). Compreendemos, assim, que *nada do que é humano deixa de ser alheio à história e ao trabalho com a história em ambientes educativos*, parafraseando Marx.

Posto isso e compreendendo que o trabalho com a História necessariamente não se vincula a currículos, parâmetros e outras referências previamente estabelecidas por órgãos de controle (Foucault, 1996), sobretudo, quando realizado por alfabetizadoras sem formação específica neste campo vamos dialogar com algumas dimensões do pensamento de Walter Benjamin. Este nos oportuniza compreender dimensões mais abertas para o trabalho com a História. Para tanto, neste trabalho, dialogaremos com outras pesquisadoras que trabalham com esse filósofo da História. No campo das Ciências Humanas e Sociais, em geral, recorreremos a Gagnebin (1999), Bosi (2003), Matos (2006) e no campo do trabalho com a história em ambientes educativos com Miranda (2007) e Siman (1988; 2008).

Com base no pensamento de Benjamin algumas dimensões de suas reflexões sobre a modernidade permitem-nos aprofundar a compreensão do trabalho com a História em ambientes educativos de cultura levando-nos a apostar nas potenciais relações entre memória, educação e saber escolar. Assim, as especificidades do trabalho realizado com a História na EJA, bem como as dimensões das experiências de memória que emergem das relações dos alunos com as práticas culturais nos mostram que é possível desenvolver um trabalho com a História em dialogo com as dimensões da Memória e da cultura. Nesse sentido, as perspectivas benjaminianas nos oferecem aportes teóricos na construção de

análises que visem compreender outras dimensões dos fazeres do trabalho com a história em ambientes educativos. Em diálogo com estas referências, interrogamos: como trabalhar com a História a partir da compreensão dos gostos, gestos, a ética, a fruição e outras vivências dos sujeitos? Questões segundo Brecht...

Não obstante, de acordo com Miranda (2007) podemos afirmar que há diversas controvérsias no que tange ao pensamento benjaminiano, uma delas seria a dimensão irracionalista ou melancólica de suas reflexões. No entanto, Sônia Miranda (2007) destaca: “O fato é que Benjamin, na multiplicidade de seus olhares, apresenta-nos, como principal legado de seu pensamento, uma exigência de reformulações teóricas em geral e da doutrina marxista em particular (2007, p.54)”. Segundo a mesma pesquisadora, em sua trajetória de construção intelectual esse pensador sinaliza uma nova perspectiva de abordagem da História:

Benjamim substitui a análise clássica de *caráter estrutural* por um *procedimento de rememoração* a partir de mônadas, fragmentos geradores de sentido ou, segundo o próprio Benjamin, pequenos fragmentos que nos permitem descobrir o cristal da História total (MIRANDA, 2007, p.55. Itálico Nosso).

Continua a autora:

A esses fragmentos, ele acrescenta *alegorias* que personificam o movimento real da História, cuja interpretação envolve um trabalho de decomposição de um mosaico de elementos, possuidor de uma ordenação que lhe confere uma significação própria (MIRANDA, 2007, p. 55).

Agora, é Walter Benjamin (2008) quem afirma:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (BENJAMIN, 2008, p.198. Itálico Nosso)

Dessa forma, podemos compreender as potencialidades das *narrativas* com relação ao trabalho com a História, em ambientes educativos, de maneira geral, e, sobretudo, nos museus. Assim, no caso das alfabetizadoras da EJA o trabalho com as narrativas podem oportunizar aos educandos a construção e enunciação desse movimento em diálogo com suas experiências de memórias de trabalhos.

Reportando a Gagnebin (1999) ao analisar o trabalho de Walter Benjamin, podemos reafirmar a importância da narração para este pensador. Para ele, trata-se do *ato de contar para a formação do sujeito*. De outro lado, não podemos negligenciar também as potencialidades significativas das *alegorias* na realização dos trabalhos educativos.

Olgária Matos (2006) compreende que Benjamin nos oportuniza problematizar o cientificismo e a adesão acrítica a suas práticas que endossam a idéia de linearidade e um continuum da História.

Então, o que dizer dos movimentos de fruição, contemplação ativa, bem como da apreciação de filme em ambientes educativos, dos diálogos sobre materialidade e imaterialidade da cidade, suas ruínas, da rua? E dos museus? E dos objetos expostos nos museus? Perguntaríamos, ainda, se teríamos tempo para dialogar com os acabamentos e inacabamentos dos espaços do museu? Ou como expressa muito bem Chagas (2006) percebermos, visualizarmos, incomodar-nos, deixar nos provocar, com as “Gotas de Sangue” que há em cada uma dessas “*Criaturas*” humanas? Teríamos tempo para senti-las, observar e ver suas cores, ou elas são monocromáticas? E suas espessuras, frestas, ranhuras, gastos e desgastes do tempo, dos usos e quem sabe até abusos? E a luminosidade de sua arquitetura que também expressam dimensões numinosas? *Movimentos estes negligenciados pela modernidade pedagógica*. Será que vamos continuar olhando contemplando os museus, a cidade, a película como *monumentos “Natu-ra-is”*?

Com efeito, compreendemos que as práticas culturais construídas nos fazeres docentes ordinários possibilitam dialogar com o *Avesso* desse processo. Há espaço para sonhos, desejos e novos projetos alternativos (FENELON, 2008).

Mas, retomando o foco do nosso estudo perguntamos: as docentes alfabetizadoras em visita ao MAO, trabalham com as narrativas orais, isto é as experiências dos educandos da EJA se associam à memória? Que táticas são usadas?

A propósito, e construindo uma compreensão do mundo, na primeira metade do século XX, mas que permanece atual, Walter Benjamin afirma: “*Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações* (2008, p. 203 *Itálico Nosso*).” Onde está o lugar da reflexão, do instigar à curiosidade, da investigação?

Nesse sentido, diríamos que as narrativas, potencialmente, são o lugar a partir do qual poderemos redescobrir possibilidades “artesanais” que cada sujeito anônimo, ainda que silenciosamente, ouse construir com outrem não somente para *Si*, outras operações. *Tais operações, ainda que no plano de microliberdades, podem ser compartilhadas* em pequenas comunidades, a começar pela sala de aula, a escola como afirmam Bosi (2003), Ricoeur (2007), Brandão (2008), Fenelon (2008).

Assim, sendo as relações entre História e memória construídas pelas docentes alfabetizadoras em processos de visita ao MAO oportunizam a construção daquelas “formas artesanais de comunicação”? Em que medida as experiências de memórias dos mundos do trabalho expressas oralmente, muito específicas destes sujeitos, potencializam as relações entre História e Memória?

Como nos esclarece o citado pensador alemão, a narrativa é um fazer artesanal, envolve o contar, partilha de experiências, enfim é um diálogo com o outro. Ela não se volta apenas para o *si* (Ricoeur, 2007). Benjamin em “O Narrador” explicita e “denuncia” que também é *política* essa forma narrativa voltada para o *Si*. Ele considera um romance, uma forma solitária, focado na construção do “sentido da vida”, vida essa consagrada a um *herói*. Trata-se de uma *peregrinação*, um *combate*. Nesse sentido, em diálogo com Ricoeur (2007) podemos afirmar que há uma exarcebação do *caráter privado da memória, pouco afeita ao outrem, a nós*. Baseando-se em Bosi (2003), afirmamos que emerge aí a ***afirmação da intimidade que teme o diálogo, os encontros com os outros***. É a afirmação da casa, enquanto metáfora de guetos, dos iluminados, da *histoire événementielle em detrimento dos mundos da rua* e suas narrativas polifônicas mais afeitas a outrem do que a nós. De acordo com Melucci (2001), ainda que sobre as bases de uma epistemologia da sociologia da experiência, podemos afirmar que as epistemologias de Benjamin permanecem atuais. E buscando ampliar uma compreensão mais densa sobre as narrativas, Benjamin (2008), afirma:

O grande narrador tem sempre suas *raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais*. Contudo, assim como essas camadas abrangem o estrato camponês, marítimo e urbano, nos múltiplos estágios do seu desenvolvimento econômico e técnico, assim também se estratificam de *múltiplas maneiras* os conceitos em que o acervo de experiências dessas camadas se manifesta para nós (BENJAMIN, 2008, p. 214 *Itálico Nosso*).

Aprofundando essa perspectiva, ele prossegue:

Em suma, independente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos. [...] *Comum a todos os narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada* (BENJAMIN, 2008, p. 214-215 *Itálico Nosso*).

Esse ziguezague do narrador se expressa, também, nas possibilidades da narrativa de relacionar com os diversos sentidos da natureza humana, as quais para Walter Benjamin são: a alma, o olho e a mão e por que não o paladar, o olfato e a audição. Então, interrogamos: em que medida os fazeres docentes da alfabetizadora mobilizam esses sentidos na relação com os objetos em exposição no MAO? Afinal, o objetivo delas não é promover as relações entre História e Memória nos processos de visita?

Voltando à introdução da obra de Benjamin (2008), Jeanne Marie Gagnebin aponta alguns pontos de vista das perspectivas desse pensador alemão sobre o campo da História a saber: a possibilidade da escrita de uma História aberta; a construção de um tempo histórico relacionado ao tempo Kairós, menos linear; “um tempo do agora”; a construção de uma “experiência” (Erfahrung) com o passado, movimento que precisa ser compreendido como uma construção. Siman (2008) explicita e aprofunda essas perspectivas no campo do trabalho com a História. Ela assinala as potencialidades que essas perspectivas oferecem ao trabalho com a História, em ambientes educativos, entre eles, o museu:

Para essa discussão, colocaremos em evidência as possibilidades que a escrita híbrida da história – entre a memória e a História – pode oferecer

tanto para a *formação de outra concepção de História* e de tempo histórico – a *história como labirinto* – quanto para a *aprendizagem da leitura indiciária*, como método de investigação do conhecimento histórico (SIMAN, 2008, p. 261 *Itálico nosso*).

Dialogando com essa pesquisadora, compreendemos que emergem desse processo, perspectivas de formação dos educandos cujo foco é a incitação de suas inquietudes, bem como as curiosidades e experiências desafiadoras do ato de conhecer. Indiciando potencialidades dessa perspectiva Siman (2008) assinala: “Argumentamos que a aprendizagem dessa leitura poderá se iniciar pelo ato da leitura indiciária de um texto híbrido¹¹ [...] para em seguida, ser potencializada por outros procedimentos de investigação histórica” (2008, p.262). Ela propõe outra perspectiva de análise sobre o trabalho com a História, em ambientes educativos. Também a filósofa Jeanne Gagnebin, em seu trabalho de doutoramento aponta outro campo epistemológico, ao analisar os trabalhos “Infância Berlinense” e “Crônica Berlinense” de Walter Benjamin. Diz essa filósofa:

Para escrever sobre sua cidade natal, nos diz Benjamin, num texto decisivo, uma estranha aprendizagem se tornou necessária: *aprender ‘a se perder’* numa cidade como a gente se perde numa floresta. O texto da ‘Crônica Berlinense’ acrescenta: ‘Foi Paris que me *ensinou estas artes de desorientação*’ (GAGNEBIN, 1999, p.90 *Itálico Nosso*).

Posto isso, aprendizagens, artes, invenções são conhecimentos necessários também a um trabalho que busque estabelecer relações entre História e Memória. Essa perspectiva nos convida, nos incita a aprender a olhar os avessos, os subterrâneos ou a periferia dos fazeres docentes, enquanto se promovem relações entre História e Memória em processos de visita a museus. Segundo a filósofa citada acima, para Benjamin: “[...] o labirinto não é somente uma estrutura onírica vertiginosa: mais essencialmente, ele constitui o *avesso escondido*, mas significativo das obras culturais, das cidades e dos livros [e por que não dos fazeres docentes ordinários?]” (1999, p.91). E aprofundando essa idéia, acrescenta:

Assim, o labirinto revela a estrutura misteriosa do desejo humano que não cessa com a obtenção da sua meta, mas se compraz em inventar e reinventar

¹¹ Para um aprofundamento desta perspectiva e conhecimento de suas potencialidades indicamos a leitura de Siman (1988) e/ou artigo completo de Siman (2008).

desvios, imagens, gestos, palavras; ele é o outro lado da cultura, outro, mas conjunto. [...] O fio de Ariadne que guia a criança no labirinto não é somente o da intensidade do amor e do desejo; também é o fio da linguagem, às vezes entrecortado, às vezes rompido, o fio da história que nós narramos uns aos outros, a história que lembramos também a que esquecemos e a que tateantes, enunciamos hoje (GAGNEBIN, 1999, p.92).

Como pesquisadora do campo do trabalho com a História em ambientes educativos, Siman (2008) dialoga com essas perspectivas conforme já assinalamos.

Diante do exposto, compreendemos que as potenciais relações entre História e Memória promovidas pelos fazeres ordinários das docentes alfabetizadoras com a EJA oportunizam o trabalho com essa história mais densa, viva, uma história das coisas vivas bem o modo de um tempo vivo da memória, sobretudo, enquanto emergem das memórias das experiências dos mundos do trabalho daqueles educandos, mediadas pelas práticas culturais.

Nessa direção, diríamos que as perspectivas de Siman (1988; 2008) dialogam com as de Bosi (2003) uma vez que essas pesquisadoras compreendem que desse movimento emerge outra História dentro da história cronológica. Seria uma história das matérias vivas, das relações com os lugares (RICOEUR, 2007) que não reduzem as relações sociais às dimensões econômicas, estruturais, não construindo uma “*tábula rasa*” ou um “*monobloco*” dos fazeres históricos humanos. No que tange ao trabalho com a História, em ambientes educativos, Siman (2008), ao sinalizar, também, os limites desse trabalho, afirma, inspirada em Walter Benjamin, que o mesmo pode oportunizar aos alunos a perceber a **história como experiência**.

Afinal, realizamos até aqui, o movimento de entretecer diálogos com Walter Benjamin e com pesquisadoras do campo das Ciências Humanas e Sociais, em geral, e, no campo do trabalho com a História em ambientes educativos com Siman (1988; 2008). No caso da nossa pesquisa, ao investigarmos as relações entre História e memória, promovidas pela docente em seus fazeres ordinários em visita ao MAO, com alunos, da EJA, compreendemos que as dimensões das narrativas, das memórias expressas nas experiências do trabalho, da oralidade, dos sentidos possibilitam a construção das relações entre História e memória, a partir das práticas culturais. O trabalho de Walter Benjamin favoreceu a problematização, sobretudo no campo da cultura, das dinâmicas sociais da modernidade (MATOS, 2006; MIRANDA, 2007; GAGNEBIN, 1999; BOSI, 2003).

Em nossa pesquisa, partiremos dos fazeres docentes ordinários da alfabetizadora com as experiências de memórias de trabalho, com a vida, que emergem dos processos de visita ao museu e da relação com os objetos em exposição. Ai, construiremos a compreensão das relações entre História e Memória promovidas pelas docentes com os anos iniciais com a EJA. Em diálogo com Nora, Le Goff e Paul Ricoeur queremos compreender, mais densamente, algumas dimensões da memória que dialogam com o movimento de nossa pesquisa.

1.4 - Diálogos com Nora, Le Goff e Paul Ricoeur

Compreender a problemática da memória é um processo complexo que remonta à antiguidade ocidental (RICOEUR, 2007). São vários os campos que se ocupam da compreensão da memória: a filosofia, sociologia, biologia, psicologia, e a história. Em nosso trabalho, consideraremos aqueles que a estudam e pesquisam mais diretamente ligados à esfera das ciências humanas e sociais com predomínio dos historiadores e pesquisadores do trabalho com a História em ambientes educativos. Entre eles, destacamos: Nora (1981), Le Goff (2003), Pesavento (2004), Ansart (2004), Ricoeur (2007). No campo do trabalho com a História, de maneira geral apontamos: Siman (1988), Miranda (2007) e Franco e Venera (2007) e, quanto ao trabalho com a história na EJA, Cainelli (2003).

Como já dissemos, essa problemática antiga traz questões, especificidades, complexidades e limites, sobretudo no que tange ao diálogo com a História, a partir da modernidade (NORA, 1993). Sua historicidade também é pouco harmônica. Das dimensões da oralidade aos suportes da escrita nas lápides, nos arquivos, e hoje à memória eletrônica da contemporaneidade, ela está envolta com o poder, ou melhor, com diversos poderes nas diversas escalas nas quais se constrói, emerge e se explicita (LE GOFF, 2003). Recorrendo à psicanálise, podemos compreender que ela está imersa em dimensões dos usos e abusos. Ou melhor, memória impedida, recalcada, silenciada como a vê Ricoeur (2007). O dever de memória, as testemunhas, suas subjetividades, tensões do passado, suas múltiplas visões questões tão caras para o ocidente contemporâneo (SARLO, 2007). De acordo com Le Goff (2003) e Ricoeur (2007), a memória ainda é um campo que demanda pesquisas. E no campo da Educação, ela ainda demanda muitas compreensões. Como Miranda (2007) e Siman (2008), advogamos a necessidade de esforços para

aprofundamento das potencialidades da memória no campo das práticas educativas e, mais especificamente, das práticas culturais, que é o campo de nossa pesquisa. Não obstante, Miranda (2007) em diálogo com Tardif (2002), nos alerta dos riscos de, ao buscarmos compreender as dimensões da memória no campo das práticas culturais, reduzirmo-la ao mentalismo. Segundo a pesquisadora não podemos subestimar: “[...] que as concepções hegemônicas a respeito do tempo, História e memória são construções históricas fortemente vinculadas às estruturas de poder e à formação de processos identitários [...]” (2007, p. 24). Da mesma forma pensa Ricoeur (2007) e ele ainda acrescenta que a memória é relação e relação também com uma dimensão objetual. Parafraseando Brecht, diríamos: são tantas questões!

O que caracteriza esse conceito, sobretudo contemporaneamente, e que, até certo ponto, podemos afirmar que é consenso entre esses pesquisadores, é sua dimensão polissêmica e não monolítica. Nesse sentido, afirmamos que seu caráter polifônico, não monolítico, constitui-se como um campo com diversas configurações e constrói outra marca constitutiva, que é a sua pluralidade. Logo, devemos falar de memórias e não simplesmente memória (FENELON, 2008). Desse modo, compreendemos a importância de diálogos e interfaces sobre a memória e sua relação com a cultura, com as vivências cotidianas, com os fazeres ordinários das docentes. Assim a perspectiva do plural amplifica-se (CERTEAU, 1995).

A seguir apresentaremos o eixo central de trabalhos que discutem fundamentos da memória em diálogo com algumas questões e problematizações relativas ao trabalho com a história em museu com os anos iniciais da EJA. *Uma primeira questão* que trataremos diz respeito à relação entre História e Memória, processo pouco harmônico.

Sobre as discussões 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*. Esse trabalho foi publicado em 1981 no Brasil. Como ele dizia, a memória envolve um processo amplo, é: “[...] o mundo inteiro que entrou na dança, pelo fenômeno bem conhecido da mundialização, da democratização, da massificação, da midiaticização (1993, p. 8).” Esse movimento sobre os impulsos dos *media* rompe com os valores da experiência vivida e afirma-se em uma sobrevalorização dos aqui e agora, “[...] é o modo mesmo da percepção histórica que com a ajuda da mídia, dilatou-se prodigiosamente, substituindo uma memória voltada para a herança de sua própria intimidade pela película efêmera da atualidade.”

Segundo este historiador, esse movimento é datado, tem início, sobretudo “[...] a partir dos tempos modernos.” Nessa perspectiva é quase impossível trabalharmos as relações entre a História e a Memória, pois segundo ele, esses termos

[...] 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 (NORA, 1981, p.8-9).

Mesmo levando em consideração as diferenças apontadas por Nora (1981), compreendemos, na perspectiva de vários pesquisadores do trabalho com a história em ambientes educativos, entre eles: Siman (1988; 2008), Cainelli (2003) e Miranda (2007) e Fenelon (2008) que é possível construir algumas aproximações entre História e memória. Partimos do pressuposto, também, que é necessário ter cautela ao analisar essa relação entre História e memória. Nesse sentido, recorremos 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 (MIRANDA, 2007.p.84).

Por conseguinte, a necessidade dessa cautela se deve à dinâmica social, que é humana, plural e contraditória, 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. Concordamos também com a pesquisadora ao dizer que a questão da *identidade* nos oportuniza estabelecer potenciais relações entre ambas. Essa visão encontramos em Cainelli (2003) e Ricoeur (2007), quando tratamos da dinâmica dos processos do trabalho com história em ambientes educativos.

E, ainda, no que se refere ao aprofundamento da relação entre História e memória, é esclarecedora a afirmação de Miranda (2007) ao avaliar a evolução processada no âmbito da teoria da História. Esse movimento que emerge nos anos 1960 e 1980, segundo a pesquisadora: “[...] serviu para redimir a relação História e Memória, ampliando as interfaces entre essas duas dimensões e, sobretudo, entendendo tanto a

memória quanto o esquecimento como fontes privilegiadas para a problematização histórica” (2007, p.86). E ainda:

Toda memória, contudo, enfrenta circunstâncias de desgaste na medida em que se distanciar do fato, da época ou contexto a que se refere o que provoca, portanto, um processo de corrosão temporal que fragmenta e compromete sua força explicativa (MIRANDA, 2007, p.86).

E ainda, em outro trecho, diz:

Nesse ponto, intervêm a *História* e o fazer histórico, por intermédio de processos de teorização e de metodização que podem ser variáveis no tempo – portanto, organizados sob o signo do movimento e da mutação – e *transformam a memória em fonte histórica* (MIRANDA, 2007, p.86 *Itálico nosso*).

Essas afirmações revelam algumas relações que podemos estabelecer entre essas duas dimensões. E aí cabe-nos perguntar: como a docente trabalha o processo de evocar experiências de memórias de trabalhos com os educandos da EJA, durante a visita ao MAO? Compreendemos que por se tratar de alunos jovens, adultos e idosos, as experiências do trabalho, da oralidade, das relações construídas no mundo da família, do bairro, da comunidade religiosa da qual participam e da cultura (THOMPSON, 1981; OLIVEIRA, 1999; COSTA, 2005) são marcadas pelas suas experiências de vida, de sujeitos sociais de lembranças. Portanto têm direito a tempos de lembrança, a re-memorá-las, re-significá-las (BOSI, 1998). Compreendemos que a memória é um campo em aberto, particularmente no que tange aos trabalhos com a história realizados com as turmas de alfabetização da EJA.

Explicitada essa dimensão pouco harmônica entre História e memória tentaremos apreender e compreender outra dinâmica da memória: *sua historicidade*.

Assim sendo, a partir das reflexões de Le Goff (2003), sobretudo referente à dimensão da historicidade, vemos que nos é possível compreender mais profundamente a construção histórica da memória, desde as sociedades ágrafas, passando pela antiguidade, o medievo, a modernidade até à cibercultura. Não se trata de um evolucionismo, mas de compreender as transformações nas condições materiais e subjetivas das sociedades, que culminam em re-significações dos atos de memória.

Nesse sentido, podemos afirmar, baseando-nos nesse historiador, que há ampliação conceitual de significados da memória ao longo da história das sociedades. É elucidativa a síntese que ele elabora, logo no início de seu trabalho, a respeito da história da memória a qual é desenvolvida no decorrer do ensaio. Eis um trecho desse escrito:

No estudo histórico da memória histórica é necessário dar uma importância especial às diferenças entre sociedades de memória essencialmente oral e sociedades de memória essencialmente escrita, como também às fases de transição da oralidade à escrita [...]. Estudaremos, pois sucessivamente: 1- a memória étnica nas sociedades sem escrita, ditas “selvagens”; 2- o desenvolvimento da memória, da oralidade à escrita, da Pré-História à Antiguidade; 3- a memória medieval, em equilíbrio entre o oral e o escrito; 4- os progressos da memória escrita, do século XVI aos nossos dias; 5- os desenvolvimentos atuais da memória (LE GOFF, 2003. p.426).

Conforme esse próprio historiador afirma não podemos compreender a memória como um processo *continuum*. A partir de suas reflexões, podemos compreender que, em cada sociedade, em diferentes temporalidades históricas, houve uma organização e estruturação específica da memória e dos atos de memória. E, assim, vão se constituindo marcas específicas, de acordo com as próprias características das sociedades na longa duração da história. E, nesta passagem, ele acrescenta:

Assim, enquanto que a reprodução mnemônica palavra a palavra estaria ligada à escrita, as sociedades sem escrita, exceptuando certas práticas de memorização *ne varietur*, das quais a principal é o canto, atribuem à memória mais liberdade e mais possibilidades criativas (LE GOFF, 2003, p.430)

Apesar de compreendemos que há transformações estruturais na memória de longa duração, temos que entender que a lógica das permanências e mudanças nos leva a afirmar que as dimensões da oralidade ainda permanecem vivas na contemporaneidade. Hobsbawm (1984) nos ajuda a compreender esses processos.

Com efeito, historicamente, precisamos ficar atentos a algumas diferenças entre sociedades de memória predominantemente oral e sociedades nas quais há o predomínio da memória escrita e, ainda, contemporaneamente, as construções modernas e pós- modernas no plano das tecnologias. Assim, hoje, o computador, além do uso da memória, contribui efetivamente para sua expansão social e cultural. Destarte, não podemos negligenciar as perspectivas processuais e as dinâmicas de

mudanças e permanências nesse campo. Outra dimensão trabalhada por Le Goff (2003) no decorrer de seu ensaio diz respeito aos laços e relações estabelecidas ao longo do processo histórico e às dimensões da política, do poder que a entretencem na memória. Assim, o historiador vê na ampliação da memória artificial, a necessidade de memorização dos valores numéricos, a construção de museus, arquivos, bibliotecas, como realizações dos reis. São as instituições-memória. Por isso, segundo o autor, precisamos questionar essa ampliação da memória:

É necessário ir mais longe e relacionar esta expansão das *listas* com a instalação do poder monárquico. A *memorização* pelo inventário, pela lista hierárquica não é unicamente uma atividade nova de organização do saber, mas um aspecto da organização de *um novo poder* (LE GOFF, 2003 p.448. *Itálico nosso*).

Dessa forma, podemos afirmar que sua análise contribui para compreendermos a memória como um campo de disputas, de poder. Em muitas sociedades, esse processo configura-se como usos e abusos da memória por diversos grupos sociais. Recorrendo a Ricoeur (2007), temos, ainda, outras dimensões do poder da memória: poder de impedir a memória, de celebrar a memória de promovê-la à condição de *ars memoriae*. No século XVII, os museus emergem nessa tradição (HOBBSAWM, 1984) celebrativa, monumentalista quer das coleções dos reis quer das nacionalidades (LE GOFF, 2003). Nesse sentido, podemos afirmar, concordando com Le Goff, que não existe nenhuma memória inócua, primária e inocente. Analisando essa perspectiva, Miranda (2007) afirma:

Assim as narrativas que emergem da memória dos indivíduos e grupos sobre o passado trazem em si visões determinadas e interessa ao historiador compreender os elementos que se situam por trás da lógica de construção dessa narrativa e vinculá-la a um conjunto maior e mais amplo de fontes que sejam capazes de informar a respeito do corte sincrônico no qual uma dada memória se insere (MIRANDA, 2007, p.87).

Essa problemática pode ser desenvolvida no campo do trabalho com a História em salas de alfabetização da EJA. Ampliando-a, podemos afirmar, também, que não

existe museu inocente, coleção inocente, objeto em estado de museu inocente¹². Miranda (2007) e Fenelon (2008) corroboram essa compreensão. Na esteira de uma compreensão das reflexões do historiador, a partir de análises de Franco & Venera (2007), podemos dizer que o ensaio de Le Goff (2003) se fundamenta, predominantemente, em dimensões da memória coletiva, mas busca articular questões também da memória individual. Esse historiador explicita, em seu ensaio, o pressuposto de possíveis relações entre História e memória. A esse respeito, verificamos suas afirmações referindo-se às novas perspectivas abertas pela Nova História:

[...] Uma problemática abertamente contemporânea... e uma iniciativa decididamente retrospectiva, a *renúncia a uma temporalidade linear em proveito dos tempos vividos múltiplos* 'nos níveis em que o individual se enraíza no social e no coletivo (lingüística, demografia, economia, biologia, cultura) (LE GOFF, 2003, p.453. Itálico nosso).

O trabalho de Siman (2008) em um fecundo diálogo com Walter Benjamin indicia essas perspectivas no que tange às práticas educativas com os alunos. Segundo a pesquisadora: O trabalho de exploração [...] entre a História e a Memória pode oferecer possibilidades de tomarem consciência do sentido histórico social e não linear do tempo – essa categoria central do pensamento histórico (2008, p.162). Aprofundando suas idéias, a pesquisadora ressalta:

No lugar de um tempo representado por uma reta – o tempo do progresso – temos um tempo labiríntico, cheio de sinuosidades e que, para compreendê-lo, é preciso aprender a decifrar sinais, indícios e as mais aparentes insignificâncias: desde o rosto daqueles que circulam as ruas no presente, aos gestos, esquecimentos, pausas, olhares, um pedaço de papel retirado da gaveta pelo narrador, às ruínas presentes no espaço da cidade, aos sinais escondidos pelas camadas das intervenções humanas (2008, p.262).

Aprofundando seu diálogo com o pensamento benjaminiano essa pesquisadora explicita as potencialidades do trabalho entre História e Memória. Essa perspectiva corrobora e amplia os campos e ambientes educativos conforme potencialidades

¹² Reflexões construídas também pela pesquisadora Júnia Sales Pereira FAE/UFMG em reuniões dos projetos Tematizando os Ofícios e memória dos Ofícios, em reunião de agosto de 2009.

indicadas por Jacques Le Goff no ensaio com o qual estamos dialogando. Retomando essa perspectiva, o pesquisador aponta os lugares de memória:

História que fermenta a partir do estudo dos 'lugares' da memória coletiva. Lugares topográficos, como arquivos, as bibliotecas e **os museus**; lugares monumentais como os cemitérios ou as arquiteturas; lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou os emblemas [...] estes memoriais tem sua história (LE GOFF, 2003, p.467 *Itálico nosso*).

E Le Goff esclarece:

Mas não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se deve procurar, não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva: 'Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos que fazem da memória' (LE GOFF, 2003, p.467)

Podemos compreender a afirmação de Le Goff como um cuidado com trabalho feito com a memória. Devemos compreendê-la não só na relação com as dimensões estruturais, mas também com os microespaços. Suas construções, movimentos dialogam com os cotidianos, com os sujeitos e com as estruturas historicamente construídas. Nessa direção, parece-nos importante recorrer ao ensaio Le Goff (2003), precisamente em duas de suas afirmações, fundamentais para as Ciências Sociais e Humanas e, sobretudo, para os fazeres docentes relativos às práticas culturais. Senão vejamos: “Cabe, com efeito, aos profissionais científicos da memória, antropólogos, historiadores, jornalistas, sociólogos [e docentes], fazer da luta pela democratização da memória social, um dos imperativos prioritários da sua objetividade científica” (2003, p.455). Outra: “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (2003, p.455).

Consideramos colocações fundamentais, sobretudo em países como o Brasil onde muitos direitos ainda são negligenciados. As práticas culturais oportunizam o acesso aos bens culturais, o direito à cidadania cultural, aos tempos e lembranças,

compartilhar memórias com sua comunidade de sentido, gerar utopias, microliberdades (SIMAN, 1988; BOSI, 1998; CERTEAU, 2007; MIRANDA, 2007; FENELON, 2008). Quanto às reflexões de Jacques Le Goff, podemos afirmar que as novas atividades de memorização que emergem na antiguidade muito mais que inovação e organização de saberes representam uma nova organização do poder.

E, apreendendo sucintamente a dinâmica social e histórica da natureza do capitalismo acerca das dimensões da memória, Miranda (2007) assinala: “*Além disso, dominantes e dominados possuem recordações qualitativamente distintas*” (2007, p.87. Itálico nosso). Além de sua dinâmica histórica, a memória é também um processo fenomenológico.

Paul Ricoeur, em sua obra *Memória, história e esquecimento* nos oferece uma grande contribuição para a compreensão desse processo. Nesse trabalho, sobre a fenomenologia da memória, ele, de maneira geral, parte de algumas questões centrais para constituir esse movimento, como: a relação memória e imaginação; os movimentos de usos e abusos da memória; a problemática da memória pessoal e coletiva. Fundamentando-se, sobretudo na fenomenologia husserliana, esse filósofo francês analisa a problemática da memória e explica:

“A fenomenologia da memória aqui proposta estrutura-se em torno de duas perguntas: *De que* há lembrança? *De quem* é a memória? [...] Essas duas perguntas são formuladas dentro do espírito da fenomenologia husserliana” (2007, p.23).

Nesse sentido, primeiro se fundamenta *o que* é a memória, posteriormente, *como* se lembra e, enfim, *quem* é o sujeito da lembrança. Portanto podemos afirmar que esse trabalho de Ricoeur contribui para fundamentar as potencialidades da relação entre História e Memória, sobretudo no processo de construção de uma epistemologia para a narrativa histórica na qual as experiências vividas e memória constituem fundamento necessário. Ricoeur vê uma necessária relação entre a memória, as temporalidades pretéritas e sua dimensão objetual, experiencial. Recomenda, ainda, levando se em conta os contextos sócio-históricos nos quais foram construídas algumas produções filosóficas que começam com Santo Agostinho e chegam a Maurice Halbwachs, uma rigorosa revisão e compreensão acerca dos postulados da memória individual e memória coletiva. Se analisadas com atenção, as obras, incluindo as do filósofo e do sociólogo acima citados, nos oportunizam compreender que há uma necessária relação entre memória individual e a memória coletiva e não uma exarcebada separação entre essas dimensões.

Quanto à relação entre memória e imaginação, Ricoeur inicialmente, esclarece que as discussões sobre *o que é* memória remontam aos tempos da antiguidade ocidental. A celeuma fundamental está focada na reflexão acerca do “fenômeno de presença de uma coisa ausente”. Segundo esse filósofo, a dimensão do tempo não está explícita nesse fenômeno. Dessa forma, é necessário esforço para construir as bases para a veracidade da memória e também da história. Podemos afirmar que as perspectivas sinalizadas por Platão e Sócrates não corroboram a construção dos fundamentos de uma memória experiencial, mas sim a fundamentação das dimensões veritativas da memória. Para análise das dimensões do tempo, “memória é passado”, e para a compreensão do corpo como participante dos processos de lembrança corroboram os diálogos de Paul Ricoeur com um dos trabalhos de Aristóteles “*De memória et reminiscentia*”.

Como vimos, a opção de Paul Ricoeur é abordar a memória pelas suas capacidades, ou seja: “[...] não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu se passou antes que declarássemos nos lembrar dela” (2007, p. 40). Emerge nessa afirmativa, o próprio tempo verbal, perfeito do indicativo, logo memória está em relação com o tempo e um tempo pretérito. Podemos afirmar que *algo* aconteceu.

Temos, assim, uma dimensão fundante do trabalho de Ricoeur, reafirmar a busca pelo “o que” é a memória. Vale lembrar que as duas primeiras partes do trabalho desse autor tratam da dimensão objetal da memória. Há um caráter objetal da memória, “[...] lembramos de alguma coisa”. Ou, ainda: “No plano fenomenológico, no qual nos situamos aqui, dizemos que nos lembramos daquilo que fizemos, experimentamos ou aprendemos em determinada circunstância particular” (2007, p.42). Nesse caso, as dimensões da memória são vistas como “coisas” aprendidas, adquiridas. As lembranças são múltiplas e de variadas dimensões e natureza. Relacionam-se com o corpo, com os lugares. Esse movimento demanda esforços, intencionalidade.

Por outro lado Ricoeur esclarece: “É de fato o esforço de recordação que oferece a melhor ocasião de fazer ‘memória do esquecimento’, para falar por antecipação como Santo Agostinho” (2007, p.48). E aprofundando o movimento diz:

A busca da lembrança comprova uma das finalidades principais do *ato de memória*, a saber, **lutar contra o esquecimento**, arrancar alguns fragmentos

de lembrança à 'rapacidade' do tempo (*Santo Agostinho dixit*), ao 'sepultamento' no esquecimento" (RICOEUR, 2007, p. 48 *Itálico nosso*).

Voltando ao foco de nosso estudo, recorreremos a alguns processos que protegessem nossa memória do esquecimento. Para isso, usamos sinais indicadores como fotos, cartões postais, diversos objetos usados por homens e mulheres nos variados espaços onde eles transitam. Desse modo, incluímos: o Museu e os objetos em estado de museu; a rememoração de lembranças entre várias pessoas (rodas de conversa ainda comuns em áreas rurais ou nas periferias dos grandes centros); tentativas das pessoas em rememorar acontecimentos ou saberes compartilhados que emergem do diálogo usando como suporte escrita. Nesse suporte, incluem-se: diário íntimo; memórias; autobiografias. Enfim, procuramos nos proteger adotando processos de reconhecimento, lembranças, recordação.

Centrando-nos, então, nas práticas culturais promovidas pelas docentes alfabetizadoras da EJA durante a visita ao MAO perguntaríamos: elas podem ser entendidas como um movimento para explorar as dimensões das experiências de memórias de trabalho vividas pelos educandos em diálogos com a História? Verticalizando a discussão, Ricoeur assinala que os movimentos, fenômenos mnemônicos implicam o corpo, o horizonte do mundo ou de um mundo. Segundo ele:

[...] a *memória corporal* é povoada de lembranças afetadas por diferentes graus de distanciamento temporal: a própria extensão do lapso de tempo decorrido pode ser percebida, sentida, na forma da saudade, da nostalgia. O momento do despertar, tão magnificamente descrito por Proust no início da *Busca...*, é particularmente propício ao retorno das coisas e dos seres ao lugar que a vigília lhes atribuíra no espaço e no tempo. *O momento da recordação é então o do reconhecimento* (RICOEUR, 2007, p.57 *Itálico nosso*).

E, mais adiante, ele acrescenta: "A transição da memória corporal para a memória dos lugares é assegurada por atos tão importantes como orientar-se, deslocar-se, e, acima de tudo, habitar" (2007, p. 57). Desse modo, compreendemos que a memória corporal dialoga com as dimensões do espaço e do tempo, com as

lembranças de *algo* que se realizou em outro lugar, são as lembranças memoráveis. Para esse pesquisador, “O ato de habitar, evocado um pouco acima, constitui, a esse respeito, a mais forte ligação humana entre data e o lugar” (2007, p.59).

Sobre movimento das lembranças, de acordo com Ricoeur, é na superfície habitável da Terra que nos lembramos de ter viajado e visitado locais memoráveis. Assim, as “coisas” lembradas são intrinsecamente associadas a lugares. E não é por acaso que ao referirmos a algo ocorrido, é comum usar a expressão “teve lugar”. Segundo Ricoeur, a memória estabelece relações dinâmicas, moventes com a intencionalidade, com o tempo, com o imaginário e com a imaginação. Ou seja, ela não é estática e precisa ser compreendida no plural.

Afinal, concluindo a primeira parte de seu livro, Paul Ricoeur, estabelece um ultimo ponto crítico da fenomenologia da memória: *a relação entre lembrança e imagem*. Aqui, segundo o filósofo, retoma-se a problemática antiga da representação presente de uma coisa ausente. A imagem estaria relacionada com a ficção, com o fantástico ao passo que a lembrança sempre esteve em relação com um tempo, e com uma dimensão objetual. Não obstante, em uma análise fenomenológica não podemos deixar de considerar pontos nos quais ambas se interrelacionem. A propósito, dialogando com a concepção bergsoniana de “*Lembrança Pura*” e “*Lembrança-Imagem*” e com o trabalho “*O Imaginário*” de Jean Paul Sartre, Ricoeur conclui que desses conceitos emergem as potencialidades de relação entre lembrança e imagem, estabelecendo-se interfaces possíveis *hipoteticamente* entre tempo, ficção e imaginário. Para ele, esses movimentos se relacionam com as dimensões individuais e sociais dos sujeitos enquanto se movem e movem-se nas relações sociais cotidianas. São relações pouco harmônicas e, por isso, implicadas em processos de obliteração e/ou excessos de comemorações e potencializações do exercício da memória.

E com relação aos usos e abusos da memória, Paul Ricoeur entretece, na análise, variadas e diversas dimensões da memória implicadas nesse processo. Portanto, essa análise envolve a memória artificial, as *ars memoriae*, “esta arte celebrada por Frances Yates”; natural, “da rememoração, no sentido limitado de evocação de fatos singulares, de acontecimentos” em seus planos patológico-terapêuticos, no plano propriamente prático e o plano ético-político.

Acerca da memória artificial, podemos afirmar que tanto a sobrevalorização dos lugares de memória quanto à divinização das potencialidades das *ars memoriae*

convergem para uma obliteração do movimento do esquecimento. No campo da memória impedida, baseando-se na psicanálise, Paul Ricoeur estabelece potenciais relações entre os trabalhos de rememoração, lembranças. Menciona, então, os processos relacionados ao luto, à melancolia individual bem como o necessário movimento de trabalho que o sujeito necessita realizar para reconhecê-lo e reconciliar-se consigo mesmo. Esse movimento, no plano individual, estabelece estreitas relações no campo da memória coletiva e histórica, pois se trata de sujeitos sociais em relação consigo mesmo e com a sociedade entremeadas pela dimensão temporal. Segundo esse filósofo, há potencialidades para o estabelecimento de relações entre os movimentos psicanalíticos individuais e os processos sociais mais amplos.

Ao analisar o nível prático o da memória manipulada Ricoeur estuda as relações da memória com o campo do poder, da ideologia, da construção das identidades. Compreende esses movimentos a partir das narrativas, das dimensões simbólicas e culturais e não apenas no campo das estruturas da racionalidade técnica. Nesses movimentos, em sua visão, emergem as potencialidades dos usos e abusos da memória, sobretudo nos movimentos de comemorações e celebrações sociais e políticas. Nessas processualidades, estão em jogo, as lutas tanto pelas lembranças quanto pelos esquecimentos. Nessa perspectiva, podemos afirmar que Ricoeur contribui para ampliar uma compreensão mais “*fin*a” dos processos de obliteração ou de excessos das potencialidades da memória, muitas vezes, focados nas dimensões superestruturais da sociedade.

No plano ético-político, tratamos do dever de memória. De acordo com Ricoeur (2007): “[...] não se pode ignorar as condições históricas nas quais o dever de memória é requerido [...]” (2007, p.99). O movimento do dever de memória precisa dialogar com o imperativo da justiça, que coloca o foco no outro e não em si. Ampliando esse movimento, esse pesquisador menciona dois outros parâmetros: um é o da dívida, mas afirma: “Pagar a dívida, diremos, mas também submeter à herança a inventário” (2007, p.101). O segundo diz respeito à priorização das vítimas que são necessariamente os outros e não nós mesmos. Não obstante, esses movimentos não estão incólumes aos processos de usos e abusos no que tange ao dever de memória.

Até aqui, em diálogo com Ricoeur, podemos afirmar que, para além da dimensão individual, a memória histórica e coletiva resvala em dimensões dos usos

e abusos. Esses movimentos dialogam com afirmações ou negações de alteridades, de experiências de poder tanto no plano estrutural como no cotidiano invisível, em rituais simbólicos e práticas culturais. De acordo com Fenelon (2008) podemos afirmar que *esse é um campo de disputas de hegemonias* tanto nos movimentos moleculares, como em comunidades mais amplas, cidades, escolas e diversas outras instituições. Sendo assim, os usos e abusos das memórias estão implicados nos diversos cotidianos e estruturas das relações sociais.

Esses movimentos, lembranças e esquecimentos perpassam os processos sociais mais amplos. Nesse campo mais amplo e no cotidiano dialogamos com dimensões da memória individual e coletiva. É aqui que a dimensão “*do quem*” da memória ocupa seu lugar na fenomenologia construída por Paul Ricoeur.

De acordo com Paul Ricoeur, é necessário analisarmos, mais atentamente, esses dois campos apenas aparentemente excludentes. Em diálogo com trabalhos de Santo Agostinho, Locke e Husserl, ele analisa alguns aspectos da construção da tradição do olhar interior. Esse movimento, indicia as potencialidades desse processo que não se restringe a um olhar focado apenas nas dimensões do indivíduo, ao si. Segundo ele, “[...] é pela questão da medida dos tempos que Santo Agostinho entra na problemática da interioridade”. E acrescenta:

No que diz respeito à nossa polêmica acerca do caráter privado ou público da memória, é notável que, para Santo Agostinho, não é principalmente ao tempo público, ao tempo da comemoração, que a experiência autêntica e original do tempo interior é oposta, mas ao tempo do mundo (RICOEUR, 2007, p. 112).

Assim sendo, cabe-nos perguntar: o que e qual seria esse tempo do mundo? Dentro da perspectiva fenomenológica, Ricoeur não sucumbe à tentação de dar respostas, ao contrário, continua a problematizar a questão, como observamos neste trecho:

Já me indaguei em tempo e narrativa se o tempo histórico pode ser interpretado nos termos de uma antinomia dessas, ou se ele não se constrói, antes, como terceiro tempo, no ponto de articulação do tempo

vivido, do tempo fenomenológico, por assim dizer, e do tempo cosmológico (RICOEUR, 2007, p.112).

E aprofundando a questão, indaga novamente: “Uma questão mais radical surge aqui: a de saber se a inserção da memória individual nas operações da memória coletiva não impõe uma conciliação semelhante entre tempo da alma e tempo do mundo”.

Vemos aí apenas um indício, não uma resposta. Por fim afirma ele: “Por enquanto, basta-nos ter ancorado a questão do ‘quem’ na do animus, sujeito autêntico do ego memini”.

Essas questões indicadas por um dos filósofos da tradição do homem interior nos remetem a reflexão sobre uma pretensa totalidade das dimensões da memória individual.

John Locke é outro filósofo que Ricoeur convida para dialogar acerca dessas questões. Partindo, então de Locke, ele questiona a construção de uma identidade “*puramente reflexiva*”. Uma identidade fundada na mesmidade e no si que não dialogaria com o outrem. Segundo Ricoeur, no trabalho *Segundo tratado sobre o governo*, é possível compreender a dimensão do *outrem*, que emerge de um Estado de Governo. Nos termos de Ricoeur (2007), “Somos lançados *in média res*”. Emerge desse movimento um tipo de poder, ainda que seja um poder sobre o outro. É um poder que trata e discute o homem e não o si. Essa perspectiva nos leva a reafirmar a não absolutização de uma memória que se reduza, subjetivamente, ao si, ao indivíduo.

O último filósofo com quem Paul Ricoeur dialoga neste campo da construção do homem interior é Husserl. Assim, fundamentando-se nas *Lições para uma fenomenologia da consciência íntima do tempo* desse autor, Ricoeur discute a dimensão da consciência íntima do tempo, problemática fundamentalmente egológica que esse trabalho nos apresenta. De acordo com ele, a absolutização de uma consciência íntima do tempo dificulta a passagem do ego solitário a um outrem, capaz de se tornar, por sua vez, um nós e explica: “Ora, o que parece faltar à abordagem egológica é o reconhecimento de uma ausência primordial, a de um eu estrangeiro, a de um outrem, desde sempre implicado na consciência de si só” (Ricoeur, 2007, p.124). Não obstante será em outro trabalho, o da quinta *Meditação cartesiana*, que Paul Ricoeur compreende como a experiência temporal poderia

tornar-se uma experiência compartilhada. É quando Husserl tenta passar do ego solitário a um outrem suscetível, por sua vez, de se tornar um nós. Eis o seu comentário a esse respeito:

Os últimos parágrafos da famosa quinta Meditação propõem de fato o tema da 'comunitarização' da experiência em todos os seus níveis de significação, desde a fundação de um compartilhamento da natureza física (p.5) até a famosa constituição de 'comunidades intersubjetivas superiores' (também chamadas de 'personalidades de ordem superior' (p.58), constituição proveniente de um processo de comunitarização social' "(RICOEUR, 2007, p.128).

Será a partir dessas reflexões que Paul Ricoeur problematiza aquela abordagem da consciência íntima do tempo. Em sua opinião, essa obra Husserl abre caminhos para superar uma absolutização egológica da memória. No entanto, fica explícito que, para passar para uma experiência comum é necessário passar pela "ideia do próprio". A consciência coletiva não é apenas um processo secundário de objetivação das trocas intersubjetivas. Explica Ricoeur (2007):

Nessa hipótese, que transfere à intersubjetividade todo o peso da constituição das entidades coletivas, importa jamais esquecer que é por analogia apenas, e em relação à consciência individual e à sua memória, que se considera a memória coletiva como uma coletânea dos rastros deixados pelos acontecimentos que afetaram o curso da história dos grupos envolvidos, e que se lhe reconhece o poder de encenar essas lembranças comuns por ocasião de festas, ritos, celebrações públicas (RICOEUR, 2007, p. 129).

Para Ricoeur, trata-se de um movimento não linear e não mecânico se construindo no campo da analogia. E, ainda, assinala:

Uma vez reconhecida à transferência analógica, nada impede que essas comunidades intersubjetivas superiores sejam consideradas como sujeito de inerência de suas lembranças, que se fale de sua temporalidade ou de sua historicidade, em suma, que se estenda analogicamente a minhadade das lembranças à idéia de uma possessão por nós de nossas lembranças coletivas (RICOEUR, 2007, p. 129).

Assim, são visíveis as potencialidades de diálogos entre essa minhadade e suas contribuições para a comunidade. Mas os caminhos nem sempre podem ser absolutizados, conforme mostram os diálogos e proposições de por Paul Ricoeur.

Em outro campo, esse filósofo discute a perspectiva do olhar exterior, mais precisamente, com Maurice Halbwachs e sua obra “A memória Coletiva”. Assim, ao analisar o trabalho desse autor e a perspectiva do olhar exterior, a memória coletiva, Paul Ricoeur se propõe problematizar uma consequência extrema dessa obra: “[...] para lembrar-se precisa-se dos outros”. Ou seja, há uma absolutização da memória coletiva. Não obstante, afirma Ricoeur (2007): “Mas é preciso dizer primeiro que é a partir de uma análise sutil da experiência individual de pertencer a um grupo, e na base do ensino recebido dos outros, que a memória individual toma posse de si mesma” (2007, p. 130). Mas: “[...] é por seu lugar num conjunto que os outros se definem. **A sala de aula da escola** é, nesse aspecto, um lugar privilegiado de deslocamento de pontos de vista da memória” (2007, p.130 Grifos nosso). Emergem nesse movimento, potencialidades formadoras da memória coletiva que podem ser trabalhadas por meio dos fazeres docentes com as práticas culturais. No entanto, Paul Ricoeur aprofunda, a partir do ato pessoal de recordação, sugerido por Halbwachs, as possibilidades de diálogo entre a memória individual e a formação da memória no grupo. Em sua visão: “[...] embora a memória coletiva extraia sua força e duração do fato de que um conjunto de homens lhe serve de suporte, são indivíduos que se lembram enquanto membros do grupo” (2007, p. 133). Aprofundando sua argumentação, ele esclarece que, na antiguidade, não havia preocupação acerca do operador da busca da memória. No entanto, essa necessidade emerge historicamente e a busca do operador não significa redução a um si ou a um outrem. Esse movimento relaciona-se, sobretudo, à necessidade de nomeação, isto é, de nomear as ações para uma pessoa ou um grupo. Podemos afirmar que a historicidade desse processo fundada-se na demanda de definição dos sujeitos e atores sociais. Esse movimento se insere no processo de diálogo entre uma fenomenologia egológica e a sociologia de matriz compreensiva. Explica Ricoeur:

Essa extensão da fenomenologia à esfera social, como acabamos de dizer, a fez avizinhar-se da sociologia. Ora, esta, em algumas de suas orientações contemporâneas, faz, na direção da fenomenologia, um movimento paralelo ao da fenomenologia em direção à sociologia (RICOEUR, 2007, p.140)

Essas aproximações levando se em conta o campo da práxis, das ações oportunizam-nos afirmar que, no exercício da memória, há espaços tanto para a expressão do si quanto da de outrem. Contemporaneamente, podemos compreender um trabalho de mediação entre memória individual e a memória coletiva. Aprofundando essa perspectiva, e apostando na necessária relação entre memória individual e histórica, Bosi (2003) afirma:

Quando um acontecimento político mexe com a cabeça de um determinado grupo social, a memória de cada um de seus membros é afetada pela interpretação que a ideologia dominante dá desse acontecimento. Portanto, uma das faces da memória pública tende a permear as consciências individuais (BOSI, 2003, p.21-22)

Essa mesma pesquisadora assinala ainda: “É preciso sempre examinar matizando os laços que unem memória e ideologia; laços que, antes da secularização moderna, amarravam a memória pública à memória individual” (2003, p.22). É lícito construir essa compreensão, sobretudo quando apostamos nas potencialidades das práticas culturais em promover relações entre História e memória. Essa experiência é privilegiada, pois é permeada pelas relações sociais, do entretimento entre as diversas dimensões da memória ou das memórias (FENELON, 2008).

Enfim, o trabalho de Ricoeur (2007) oportuniza-nos ampliar nossas compreensões sobre os diversos movimentos do fenômeno da memória. Como Bloch (2001), podemos afirmar que o trabalho de Paul Ricoeur contribui para compreender a delicadeza e densidade do fenômeno da memória, e nesse sentido: “Para bem traduzi-lo, portanto bem penetrá-lo [...] uma grande finesse de linguagem, [uma cor correta no tom verbal] são necessárias” (2001, p. 54-55). E esse é o esforço e trabalho da fenomenologia construída por Ricoeur. Trabalho hercúleo. Como primeira compreensão desse trabalho, citamos a relação com a dinâmica da temporalidade pretérita; sua dimensão objetual, ou seja, a memória demanda suporte material, experiência e não se trata de reduzi-la a uma simples imagem, a percepção. Não é possível reduzi-la às dimensões do mentalismo ou ao sociologismo (Tardif, 2002). Por último, o ato de memória, logo a lembrança, é fruto

de um trabalho, esforço de rememoração, conforme também reconhece Bosi (1998). Senão, vejamos:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. *A memória não é sonho é trabalho.* [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 1998 p. 55 *Itálicos Nossos*).

Aprofundando essa compreensão, podemos afirmar que as lembranças que rememoramos no hoje não são as mesmas que experimentamos na infância. As filigranas de mudança das condições objetivas e subjetivas da experiência humana ao longo de sua existência atingem a qualidade íntima da memória hoje. A memória de hoje não é simples resgate do passado, ela é reconstrução e (re) significação do passado a partir do presente (BOSI, 1998). Nesse sentido, importa-nos aqui, compreender as especificidades das condições materiais e subjetivas dos jovens, adultos e idosos da EJA no presente. Essas condições participam, sobremaneira, de seus processos do lembrar, (re) significar e por que não dizer, do ato do esquecimento. Os fazeres docentes ordinários da alfabetizadora pesquisada dialogam com essas especificidades enquanto promove os processos de visita ao MAO?

Estamos, pois, diante de uma questão que Paul Ricoeur explicita. Se existe esforço de lembrança é por que há o esquecimento. Em suas palavras: “[...] uma das finalidades principais do **ato de memória**, a saber, **lutar contra o esquecimento** [...]”. Nesse movimento recorre-se a várias práticas, experiências, esforços de reconhecimento. Além do mais, como nos lembra Ricoeur, o ato de lembrança, da memória dialoga com o corpo, com os gestos, com a experiência humana em relação com diversos suportes objetais, como: diversos espaços da cidade, do bairro, a escola, da sala de aula, dos museus, os objetos em estado de museu.

Por fim, outra contribuição de Ricoeur em diálogo com a psicanálise é explicitar as dinâmicas de impedimento dos usos e abusos da memória no campo de quem lembra, do sujeito da lembrança. Esse processo estabelece relações com a dimensão social e sobre ela devemos estar atentos.

1.5 - Breve panorama: relações entre história e EJA nos anos iniciais

No plano nacional, existem vários estudos sobre o trabalho com a História nas escolas de maneira geral. No entanto, ao analisarmos o *Estado da Arte* de publicações, dissertações e teses sobre o trabalho com a História no Brasil, no período de 1980 a 1998, segundo Caimi (2001) e o trabalho de Ciampi (2008), interessamos por pesquisar a relação entre o trabalho com a História e a alfabetização na EJA. Assim sendo, diante da inexistência de acúmulo de discussões, pesquisas relativos à EJA naquele período, julgamos necessário avaliarmos os por quês do pouco investimento em estudos e análises das práticas das professoras alfabetizadoras relacionadas a história e outras áreas de conhecimento. Qual a natureza desses silêncios? Por que os fazeres das professoras relacionados aos trabalhos com a história junto aos educandos trabalhadores da EJA foram pouco pesquisados? E por que a ausência de estudos sobre as relações entre História e memória com estes sujeitos educandos que estão na escola?

Essas questões nos remetem à História da EJA. A EJA foi assumida como modalidade específica, e direito público subjetivo, a partir da Constituição de 1988 e ordenada institucionalmente pela LDB 9394/96. Por outro lado, de acordo com Brandão (2002), Giovanetti (2005), Certeau (2007) e Fenelon (2008), os silêncios, os esquecimentos, o pouco investimento de pesquisas em determinados campos e sujeitos não são inocentes; eles podem nos dizer muito das perspectivas de sociedade e de pessoas que se pretende formar. José Raimundo Lisboa da Costa (2005) acrescenta que, somente no início do século XXI, os referenciais de ensino de História específicos para a EJA do segundo segmento foram oficializados por intermédio do Ministério da Educação.

No entanto, no caso específico do trabalho com a história no primeiro segmento com a EJA, baseando-nos em 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 seria isso 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 nos arquivos do portal do MEC¹³ como referência. É o que nos diz neste trecho:

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 (CAINELLI, 2002, p. 193-194 Itálicos Nossos).

E, neste trecho, acrescenta a pesquisadora:

Há em todas as temáticas sugeridas pelos autores dos parâmetros inserções de conteúdos históricos, no entanto, desaparecem as discussões historiográficas, as fontes, os procedimentos metodológicos específicos da disciplina história (CAINELLI, 2002, p.195).

Por fim, ela conclui:

Observa-se, no entanto, que as escolhas temáticas dos conhecimentos históricos recaem em uma história tradicional com recortes em grandes temas consagrados pelos livros didáticos, sempre recorrentes em qualquer manual didático para o ensino fundamental e médio (CAINELLI, 2002, p. 195).

Compreendemos ser necessário problematizarmos os reducionismos como os colocados pela pesquisadora, sem, no entanto ficarmos reféns de currículos com perspectivas cientificistas, que emergem no século XVIII. Constatamos também, que a proposta curricular da EJA trabalha com a perspectiva de escolhas temáticas a partir do cotidiano dos alunos. O objetivo é recuperar parte das histórias de vida

¹³ Disponível

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

dos alunos, abrindo espaço para rememorações de festas e tradições. Contudo, para Marlene Cainelli

[...] há uma homogeneização das festas e tradições, esquecendo-se das principais discussões que envolvem a permanência das festas, manutenção das tradições e as *mudanças das mesmas* [nosso], não há, por exemplo, referências aos processos que fundam e matam determinada tradição (CAINELLI, 2002, p. 195)

Por outro lado, “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* (2002, p. 197)”. Aprofundando essa compreensão ela explicita:

Como a ciência de referência onde são pensados estes conceitos não existe nos parâmetros, local de gestão e discussão dos temas está fragmentado, perdendo força para as relações que envolvem o senso comum ou para o conhecimento vulgarizado pelos manuais didáticos (CAINELLI, 2002, p.195)

Quanto ao conhecimento histórico,

[...] o principal problema é a total ausência de discussões historiográficas, sendo que, o conhecimento histórico, aparece como fato histórico, verdade histórica, as divergências da historiografia sobre os fatos elencados e os conceitos apresentados não existem (CAINELLI, 2002, p.196).

Com efeito, trabalhar com a história hoje segundo Caimi (2008), significa, desde o início sabermos quem são os sujeitos com os quais vamos trabalhar nos diversos ambientes educativos. Baseando-nos em Barca (2007) podemos afirmar que é necessário saber em qual perspectiva vai trabalhar: se “[...] uma versão da história factual, de inspiração marxista, estruturalista, desconstrucionista, explicativa e perspectivada? [...]”. Essa pesquisadora coloca-nos, ainda, duas outras questões: qual escala abordar e que temas e visões serão trabalhados dentro da escala escolhida, conforme observamos neste trecho:

É na tomada de decisões acerca de todas estas problemáticas que reside boa parte da complexidade do acto de ensinar História. E é também aqui que reside a polémica, dado que é impossível o consenso absoluto na adopção de um modelo, escalas, temas e perspectivas históricas 'correctas', entre várias opções existentes. Ensinar tudo seria empresa impossível (BARCA, 2007, p. 35)

Concordamos que essas questões devam ser explicitadas, sobretudo quando, pensamos na perspectiva da formação inicial e continuada das docentes alfabetizadoras. É necessário garantir, sobretudo, as estruturas gestoras, na formação em serviço, acesso às diversas epistemologias contemporâneas, entre elas, a História em diálogo com as narrativas, memórias (FENELON, 1983; 2008; FONSECA, 2003; SIMAN, 2008).

Essas observações nos levam, mais uma vez, a perguntar: como tem sido trabalhado na formação das docentes alfabetizadoras, as dimensões e natureza da História para o trabalho no primeiro segmento da EJA? Como as docentes alfabetizadoras têm promovido o trabalho com a história em seus fazeres cotidianos, ordinários? As relações entre História e Memória potencializam trabalhar dimensões da alfabetização e letramento em espaços educativos da cidade? São questões pertinentes para outros trabalhos de pesquisa. Em nosso trabalho, como já dito, analisaremos como estão sendo construídas as potenciais relações entre História e Memória em outros ambientes educativos da cidade, com foco no Museu de Artes e Ofícios na cidade de Belo Horizonte/MG.

1.6 - Trabalho com a História e Memória na escola

Contemporaneamente, emergem no campo do trabalho com a História alguns estudos como o artigo de Franco e Venera (2007). As autoras discutem, nesse artigo, as potenciais relações entre História e Memória a partir de uma experiência realizada com turmas de estudantes de História, durante suas práticas de estágio. Elas problematizam a atual conjuntura sociocultural da juventude brasileira marcada pelas efemeridades midiáticas, sobretudo a TV. Dizem elas: "Parece que está claro uma vivência contemporânea marcada pela supervalorização do instante presente sem conexão com o passado (2007. p.75)."

De fato esse movimento marca as relações entre História e as dimensões da memória mediadas pelos espaços da cidade e da cultura. A cultura das efemérides ofusca o trabalho com as identidades, com as dimensões da experiência e do vivido. Por outro lado, as pesquisadoras sinalizam as potencialidades do trabalho do professor e, ao mesmo tempo, em que o problematiza, dizem que: “É preciso o trabalho do professor em mediar, fazer a conexão para a memória ser acionada (2007.p.81)”. Ao cabo desse estudo, as autoras discutem o conceito de memória construído a partir de diversas perspectivas no campo das Ciências Sociais e Humanas, ressaltando as interfaces possíveis entre dimensões da memória individual e coletiva.

Essas questões apresentadas por essas pesquisadoras nos levam a pensar nas especificidades das relações dos adultos e idosos com relação ao ensino de História e as dimensões da memória. Nosso trabalho de pesquisa pretende apontar indícios desse movimento, tendo em mente o que nos diz Sônia Miranda: “Quando pensamos nos elementos que intervêm na História ensinada na escola, particularmente nas séries iniciais, percebemos uma complexa imbricação entre aspectos de memória e história” (2007, p.88).

Em diálogo com Oliveira (2010), compreendemos ser possível assumir a perspectiva apontada por essa pesquisadora do ensino de História, no que tange à EJA, levando em consideração as especificidades socioculturais daqueles educandos, adultos e idosos. E, ainda, de acordo com Bosi (1998), reafirmam-se as especificidades das lembranças dos grupos sociais e da própria condição etária daqueles sujeitos, em suas condições objetivas de vida, no hoje, presente que constrói outras marcas às suas memórias e lembranças. Nas palavras dessa pesquisadora: “A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (1998, p.55). Nessa perspectiva perguntamos: em que medida os objetos em “estado de museu” permitem à docente alfabetizadora promover as relações entre História e memória? Como a docente alfabetizadora evoca as experiências de memórias de trabalho para promover as relações entre História e memória nesses processos de visita ao MAO com seus alunos?

Vale lembrar que alguns pesquisadores têm tentado construir ou reconstruir um novo olhar sobre o fazer dos docentes da EJA (MARGARIDA MACHADO, 2000; GIOVANETTI, 2005; ARROYO, 2006; DINIZ-PEREIRA, 2006; SOARES, 2008). Essa

nova visão implica analisar outras dimensões e fazeres dos docentes conforme já mencionamos neste trabalho.

Feito esse parêntese, inspirados pelas reflexões de Franco & Venera (2007), podemos dizer que construir práticas que vislumbrem explorar as potencialidades das relações entre História e memória hoje é um desafio. Nossa sociedade, de maneira geral, é marcada pelo consumo exacerbado do instante presente. As mídias, particularmente a televisiva, através de propagandas e novelas, estimulam o consumo de efemeridades (bebidas, roupas de marca, acessórios, etc.). Buscando compreender esse fato, as supracitadas professoras-pesquisadoras, realizaram um estudo com quatro turmas de estudantes do curso de História, durante estágios em escolas do ensino fundamental e médio na região do Vale do Itajaí, em Santa Catarina. No trecho abaixo, elas apresentam algumas reações dos alunos durante as aulas de História:

Com raras exceções, possuem comportamentos localizáveis em dois pólos durante as aulas de História. Algumas turmas se comportam como se estivessem em uma excursão de férias: leem revistas, brincam com os amigos [...] *como se dissessem, corporalmente, que pouco importam as aulas de História*. Outras turmas dizem a mesma coisa através do silêncio: ouve-se apenas o professor discursar suas histórias [...] não há perguntas, não há dúvidas nem sequer contemplação, apenas um apático vazio (FRANCO e VENERA, 2007. p.74-75 Itálicos Nossos).

Esse sucinto relato revela a *apatia* do público do ensino fundamental e médio com o qual trabalhamos o ensino de História. As mesmas autoras apresentam, ainda, outros comentários a esse respeito. Segundo elas, os jovens consideram importante estudar História que para eles trata do passado. Assim, o estudo dessa disciplina seria simples acúmulo de informações. Por outro lado, hoje, existem direitos constitucionais preocupados em mobilizar, também, as pessoas adultas à aquisição desse conhecimento que, por várias razões, não tiveram acesso à educação pública.

Também em trabalho de doutoramento, José Raimundo Lisboa da Costa, no ano de 2005, pesquisou adultos da EJA pertencentes às camadas populares. Ele nos apresenta alguns indícios, que, em certa medida, se diferenciam da *apatia* observada no público jovem da pesquisa anterior. Esse autor parte dos discursos representativos da narrativa dos alunos de suas histórias de vida, e analisa como eles se relacionam com a temporalidade histórica e, implicitamente, com alguns

aspectos da memória, já que ela não foi o foco de sua análise. Uma das primeiras marcas, que o pesquisador identifica é a relação construída com o tempo vivido, o cotidiano, a experiência com o social e possíveis relações com o ensino de História. Os discursos dos sujeitos expressam certo desejo, expectativa, *encantamento* com relação à história ensinada. Sobre esse processo, Costa (2005), assim se expressa:

Observa-se, nos fragmentos discursivos dos alunos, certo encantamento, uma experiência ávida de ser preenchida pela narrativa de quem conta a História, no caso, o professor, pois ela (História) 'nos transmite mais conhecimento', 'saber sobre os acontecimentos', 'ajuda a nos sentir como se a gente estivesse lá', 'História agrega várias situações e acontecimentos', e faz 'aprender com o passado, para não errarmos no futuro'. (COSTA, 2005. p.89-90)

Inspirado-nos no trabalho de Miranda (2007), inferimos que esse movimento expressa buscas de construção de sentidos pelos sujeitos pesquisados em suas práticas cotidianas e, neste caso, em particular na História, ainda que vivendo em uma sociedade que não a valoriza em algumas experiências escolares. Mesmo considerando essa *aura* social, algumas questões nos ocorrem. Devemos planejar um trabalho com a História menos linear e mais atento às narrativas e a outras manifestações orais, expressões da memória individual e coletiva de educandos e educadores em salas de aula? A História desenvolvida dessa forma aproximaria dos desejos e expectativas dos alunos jovens, adultos e idosos da EJA? O que significa para a docente alfabetizadora articular o trabalho da História com as dimensões da memória em sala de aula?

Outro movimento identificado e analisado pelo pesquisador foi a expressão das experiências de memória tanto individual como coletiva vividas pelos educandos, adultos, evocadas nos questionários a eles aplicados. Constam desses questionários questões debatidas nos processos do trabalho com História na escola. Costa (2005) identifica, também, na perspectiva de Rüsen (2001), dimensões da consciência histórica expressas pelos educandos nos discursos representacionais das relações entre as experiências vividas pelos educandos adultos e a História. Para Rüsen, a consciência histórica é:

[...] o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida (RÜSEN, 2001, p.59)

Quanto as respostas acerca de algumas perguntas de questionários dadas pelos alunos podem ser classificadas em duas dimensões: tipo *tradicional* e *crítico*. No entanto, o próprio pesquisador, referenciado em Rüsen (2001), identificou:

[...] para uma maior aproximação das manifestações de consciência histórica dos alunos, uma terceira categoria foi criada, denominada, nesta pesquisa, de “paralelismo”. Essa categoria foi construída no diálogo entre os discursos dos alunos e aqueles que se “ouviam” durante as práticas dos professores de História de alunos adultos. Trata-se de buscar a compreensão do passado pela comparação com o presente. (COSTA, 2005.p.106)

No decorrer desse movimento, podemos inferir um trabalho do pesquisador de identificar pistas, sinais para além das sugeridas de seu próprio referencial. Esses sinais emergem das manifestações discursivas dos próprios sujeitos da pesquisa. É dessa forma que pretendemos construir, também, as categorias de análise da nossa pesquisa. Acreditamos que, assim, poderemos compreender os fazeres da docente alfabetizadora, na busca das relações entre História e memória, exploradas no processo de visita ao MAO com os alunos adultos/idosos da EJA. Examinaremos, ainda, baseando no trabalho de Costa (2005), a heterogeneidade das construções de sentidos nas relações entre História e história vivida elaborada pelos alunos adultos sujeitos da pesquisa. Claro também está para nós que o trabalho do professor de História de maneira geral, e no caso dos alunos da EJA em particular, não é simples. O mesmo pode ser dito sobre o trabalho da docente na alfabetização da EJA.

Retomando, mais especificamente, as questões dos adolescentes e jovens participantes da pesquisa realizada no início de 2005, pela Fundação Genésio Miranda Lins, entidade que administra e promove a educação patrimonial em Itajaí (SC) verificamos que apenas 10% dos adolescentes de 16 a 20 anos de idade visitaram o espaço onde está organizada parte da memória de Itajaí. Nesse sentido, é esclarecedora a seguinte afirmação de Hobsbawm (1995):

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os

historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio (HOBSEBAWM. 1995.p.13).

Essa reflexão sinaliza alguns desafios tanto teóricos quanto relativos ao saber fazer da professora alfabetizadora no que toca às potenciais relações entre História e memória relativamente aos educandos adultos e idosos da EJA. Inicialmente, precisamos entender que vivemos em um tempo marcado pela supervalorização de agoras. Hobsbawm problematiza a questão da relação dos jovens com o passado. E os adultos da EJA: como têm construído essa relação? Há especificidades? Quais seriam elas? Como os adultos relacionam-se com as lembranças de antigos ofícios que exerceram? Que memórias eles guardam daqueles fazeres? Que sensações lhes trouxeram a visita ao Museu de Artes e Ofícios? Foi possível encontrar, nesse museu, objetos que evocaram memórias de trabalhos anteriormente vividos pelos educandos adultos? Encontraram objetos que fizeram parte de ofícios de pessoas de gerações anteriores às suas? A docente esteve atenta a essas questões nos processos de preparação e discussão da visita, em sala de aula? Há especificidades nos processos de visita a esse museu para os alunos adultos/idosos? Quais? E para a professora alfabetizadora? Quais? Que ações pedagógicas foram utilizadas para construir relações entre os educandos adultos e os referidos objetos do museu?

A propósito, em seu trabalho, Sarlo (2009), entre outras questões, problematiza um pretense olhar harmônico, pasteurizado com e sobre tempo passado. Com base nesse referencial, perguntamos: como a professora alfabetizadora trabalha as dimensões do tempo pretérito, evocado a partir da relação que os sujeitos educandos/as da EJA constroem com os objetos do museu?

Analisando o processo de supervalorização do presente, marcado pela exarcebção de agoras, podemos inferir, inspirados em Benjamin, que o homem vive um momento de expropriação de sua experiência das relações comunitárias, de trocas. De outro lado, podemos afirmar que há, também, tentativas de construção de olhares muitas vezes idílicos ou edênicos dos tempos pretéritos na perspectiva, agora inversa, de não dialogar com as contingências *fabricadas* no e do presente. Assim pensando, afirmamos que dialogar com essa dimensão constitutiva da história, o tempo, implica assumir seu caráter pouco harmônico, não linear e não mecânico.

Se, de um lado, temos esse movimento explicitado, captado por Hobsbwan (1995), Agamben (2005) e Benjamin (2008), de outro, Miranda (2007) em diálogo com Huyssen (2000) nos oportuniza perceber outro movimento, o de uma *frenesi da memória*. Assim Miranda (2007) assinala:

[...] em face da expansão frenética de aparatos tecnológicos que tornaram disponíveis, em larga escala, recursos que levam a uma pulverização da memória, vivenciamos um paradoxo: o aumento rápido e explosivo das condições de memória tem levado a um *aumento do esquecimento*, tendo em vista que muitas das *memórias consumidas hoje são imaginadas e, justamente por não estarem baseadas no lastro da experiência, são facilmente esquecíveis* (MIRANDA, 2007. p.88 *Itálicos Nossos*).

E, mais adiante, conclui a pesquisadora: “Desse modo, a expansão da amnésia seria, no contexto atual, marcado por uma nova dinâmica da mídia e da temporalidade, associada a uma condição estrutural de perda da consciência histórica” (MIRANDA, 2007. p.88). E, aprofundando sua análise, afirma:

Nesse cenário, o *passado materializado* em circunstâncias capazes de conter essa perda de consciência – entre as quais as múltiplas modalidades modernas de incentivo à história local – seria, em tese, algo que *vende*, que *agrega valor*, que *constitui uma marca* que transforma em aura (MIRANDA, 2007. p.88 *Itálicos Nossos*).

Nessa perspectiva problematizadora, uma idéia nos ocorre: estaríamos nós vivendo um certo “*boom*” de “*investimento*” econômico de determinados setores empresariais no campo da memória, com a exploração de museus, exposições? Como sabemos, as receitas, muitas vezes, são deduzidas pelo próprio Estado com adoção de leis de incentivo à cultura e deduções de impostos ou o *carimbo* da responsabilidade cultural: *uma marca que agrega valor*, que permite participar de editais e outros ganhos materiais e simbólicos (BOURDIEU, 2003). Ainda que não seja esse nosso foco, mas são questões, problemas que o historiador e pesquisador da área da História e também os docentes não podem deixar de considerar (BLOCH, 2001).

Dessa forma, além de um *presentismo*, temos também uma construção oposta, que é o consumo pouco refletido de tempos pretéritos, memórias. Como vimos, o que conta é o consumo também de maneira fugaz, linear, factual do processo histórico, da história ensinada. Compreendemos que tal processo impõe desafios aos professores-pesquisadores do ensino de História.

Dito isso, recorremos ao trabalho de Fenelon (2008), podemos dizer que seria importante criar possibilidades de trabalho de modo a entrelaçar a História e memória. Nesse sentido, as experiências, narrativas, lembranças dos educandos da EJA de suas vidas, do mundo do trabalho podem ser verdadeiras *pérolas* que muito contribuirão no planejamento de uma História mais aberta, flexível. A seguinte afirmação de Siman (1988. p.166) corrobora essa perspectiva: “Ao ser aberta, múltipla, sem enquadramento, a narrativa exerce um poder de *iniciar* e incitar os alunos às perguntas, a se surpreenderem, a se espantarem, a suspeitarem da veracidade do narrado.” E sobre a potencialidade de os sujeitos da EJA se envolverem na construção do conhecimento histórico, a partir de suas próprias narrativas, é sugestiva a seguinte reflexão de Siman:

O narrador conta o processo, a travessia, e não apenas o desfecho, o resultado. Descreve situações e acontecimentos com grande número de detalhes, de comparações, o que recoloca em pauta a importância do contexto na formação de conceitos. E ainda mais, ao relacionar conceitos com a realidade, provavelmente será possível realizar o movimento do concreto para o abstrato, e novamente deste para o concreto (SIMAN, 1988. p.166).

A esse respeito, compreendemos que é importante a alfabetizadora dos alunos da EJA explorar as potencialidades das lembranças, das narrativas experienciais dos educandos dessa modalidade educativa. Nesse sentido, no campo das pesquisas e estudos sobre o ensino de História, de maneira geral, os trabalhos de Siman (1988; 2008), Miranda (2007), Franco & Venera (2007) e Fenelon (2008) sugerem potencialidades a serem exploradas nas relações entre a História e memória na escola, nas salas de aula e em outros ambientes educativos. E, também, inspirados nesses trabalhos, sugerimos que, no Brasil sejam trabalhadas as memórias dos vencidos, do ponto de vista de étnico e político. Nesse sentido, é necessário garantir o direito à(s) memória(s) e também aos diversos lugares de memória a esses grupos que, culturalmente, estão às margens da sociedade. A respeito desse processo, no que se refere aos movimentos do repensar o ensino de História é esclarecedora a seguinte afirmação de Miranda (2007):

A partir dos anos 90, tem se observado, no campo das discussões a respeito da História ensinada, uma grande ênfase nos movimentos de

revitalização e valorização da memória e da história locais graças à vitalidade dos estudos da chamada História cultural (MIRANDA, 2007.p.76)

O quadro descrito nos mostra a necessidade de pesquisas e estudos objetivando a construção de conhecimentos específicos sobre as potencialidades das relações entre ensino de História e memória, sobretudo no que concerne às práticas da História ensinada aos adultos/idosos da EJA em outros espaços educativos como os museus.

1.7- Educação de Jovens e Adultos: breve panorama e questões

A partir de um olhar retrospectivo, histórico, podemos afirmar que o campo da escolarização dos sujeitos da EJA vem realizando algumas conquistas, sobretudo, se atentarmos cuidadosamente aos marcos legais (LDB), operacionais e políticos voltados à EJA como modalidade da educação básica após os treze anos de conquista da Lei 9394/96 (MACHADO, 2009). Nessa ótica, é elucidativa a seguinte afirmação de Margarida Machado:

A questão que envolve o acesso ou não de jovens e adultos à escolarização não é uma temática que se inaugura com a chegada do século 21, nem no Brasil nem no mundo. Há pelo menos três séculos a humanidade se depara com a necessidade de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola por parte da população jovem e adulta, em especial a chamada população economicamente ativa, já que é a partir do fortalecimento do Estado Liberal e do sistema capitalista que se vê a instituição escolar como uma forte aliada na preparação de mão de obra (MACHADO, 2009, p. 18).

E, completando seu pensamento, ressalta:

Em meados do século 20, para além da concepção utilitarista dessa educação voltada para a capacitação de jovens e adultos trabalhadores, com a preparação de mão de obra, o período posterior à Segunda guerra Mundial irá introduzir outros componentes para justificar a necessidade de uma nação letrada (MACHADO, 2009, p.18).

E, ainda, neste trecho conclui:

À premência pela reconstrução das nações devastadas pela guerra somam-se discursos de construção de uma cultura de paz, em que homens e mulheres precisariam reaprender o caminho da convivência e da tolerância mútua, e, ainda, inúmeras campanhas de alfabetização cuja concepção é baseada na expectativa de que mães escolarizadas

contribuiriam para a escolarização e a luta por outros direitos sociais de crianças e adolescentes (MACHADO, 2009, p.18-19).

E, então, nos inícios do século XXI, no qual a sociedade é predominantemente urbana, quais seriam as novas demandas dos sujeitos da EJA? Como tem sido trabalhado o acesso desses jovens das camadas populares aos bens culturais? Além de contribuir com os processos de escolarização dos filhos, os pais têm direito à cultura historicamente acumulada pela sociedade? Todos têm acesso aos espaços de cultura das cidades, entre eles, os museus e ao conhecimento?

Fato é que, quando se trata da realidade brasileira, a negligência com a educação das pessoas jovens e adultas é notória. Estudiosos desde inícios do século passado, já constatarem essa realidade conforme afirma esta pesquisadora:

No Brasil, a denúncia de descaso para com a EJA aparece em estudos e pronunciamentos de vários educadores. Em 1938, Paschoal Lemme (2004, p. 65) já destacava que “mesmo entre as pessoas que têm certo trato com os problemas de educação e de ensino é comum verificar-se um completo desconhecimento da importância e da significação hoje emprestadas ao problema da educação de adultos” (MACHADO, 2009. p.19).

Na visão dessa pesquisadora, precisamos problematizar as diversas realidades no campo da escolarização dessa modalidade educativa e questionar a morosidade governamental na busca de soluções dos problemas existentes. De outro lado, dentro de uma perspectiva histórica, e aí compreendendo que as políticas públicas são construídas dentro de um campo pouco harmônico e por vezes, contraditório, Machado (2009) sugere a leitura e compreensão das conquistas considerando-se alguns marcos legais, operacionais e outras tantas leis, resoluções, decretos que emergiram com a conquista da nova LDB relativamente à educação de pessoas jovens e adultas. Segundo a professora:

[...] há que se evidenciar o espaço ocupado pela EJA, hoje, na agenda dos governos, focalizando o impacto da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no Ministério da Educação (MEC), para a implementação das políticas de EJA a partir de 2004, e analisando, ao mesmo tempo, a presença dos fóruns de EJA do Brasil nos últimos treze anos, como organização social, com seus limites e suas potencialidades de atuação e mediação na constituição dessa modalidade como política pública (MACHADO, 2009. p.19-20).

Essa questão exige uma compreensão processual e histórica. Assim, considerando a dinâmica social mais ampla com seus diversos movimentos que são pouco lineares, por vezes, contraditórios, e outras limitações, complexidades, podemos concordar com a análise dessa pesquisadora quanto a algumas conquistas do campo da escolarização da EJA, sobretudo no que tange aos marcos políticos, legais, operacionais, decretos, leis. Aliás, a própria pesquisadora afirma que:

[...] a EJA chega ao século 21 com imensos desafios de conquista de espaço na agenda educacional e de superação de velhas práticas e concepções equivocadas, fortemente marcadas pelas relações que se estabeleceram no Brasil entre o Estado e a sociedade civil (MACHADO, 2009. p.29).

Concordando com essa pesquisadora, podemos afirmar que esses desafios estão nos diversos espaços, vividos por diversos atores e sujeitos que executam, legislam, estudam, pesquisam e realizam essa modalidade educativa nas escolas. Por conseguinte, no caso de nosso trabalho de pesquisa, vamos investigar como as docentes alfabetizadoras com a EJA constroem as práticas culturais de visita ao Museu de Artes e Ofícios, potencializando relações entre História e memória. A compreensão mais profunda desses fazeres docentes ordinários emergem na relação da docente com os educandos nas práticas culturais de visita ao MAO. Logo precisamos entender como se dá a inserção na estrutura escolar desses alunos, para, posteriormente, aprofundarmos o entendimento sobre quem são esses sujeitos.

1.8- Os sujeitos da EJA na estrutura escolar

A educação de pessoas jovens, adultas e idosas constitui uma modalidade educativa, conforme a LDB 9394/96. No entanto, a incorporação dessas pessoas aos sistemas e práticas escolares tem constituído um movimento intenso e tenso no Brasil, sobretudo, a partir do final dos anos 1980. Nos finais dos anos 1990, o veto presidencial impediu que esse público fosse atendido com verba pública específica garantindo-lhes o direito à educação básica através do Fundef. Analisando esse processo, Fonseca afirma:

Dessa maneira, a partir de então, a garantia do direito à Educação Fundamental pública, gratuita e adequada a jovens e adultos ficaria submetida à boa vontade dos governos municipais e estaduais, que se dispusessem a promover e implantar projetos específicos para esse alunado também específico, sem contar com verba do governo federal, que deveria, por força de lei, promover o acesso à escolarização fundamental para *todos* (FONSECA, 2002. p.17)

A situação sócio-histórica construída no plano federal contribuiu para que governos municipais e estaduais, na maioria das vezes, optassem por incorporar esse alunado nas turmas ditas regulares. Eis o comentário da pesquisadora a esse respeito:

Na prática, as redes podem optar por incorporar os alunos não-crianças nas turmas ditas regulares do Ensino Fundamental, o que, com boa frequência, acaba implicando desenvolver um trabalho pedagógico não direcionado para as demandas e possibilidades próprias de outras faixas etárias que não aquelas para as quais aquele nível de ensino foi originalmente idealizado (FONSECA, 2002. p.18)

Aprofundando as inadequações desse processo, Fonseca ainda afirma:

Contribuem para essa inadequação uma gama de restrições de ordem material e, digamos, ideológica, que confina o projeto pedagógico e o funcionamento da escola regular nos limites de uma estrutura de tempos, espaços e currículos pouco permeáveis à flexibilização, seja das cargas horárias, dos horários de entrada e saída e da distribuição dos tempos escolares, seja dos modos de conceber, realizar e avaliar atividades, seja das instâncias de participação docente e discente nos fóruns de decisão político – pedagógica da escola (FONSECA, 2002. p.18)

Nesse cenário, inquieta-nos uma questão: como trabalhar as especificidades sociocognitivas dos educandos, dentro dessas dimensões estruturalmente pouco flexíveis? Isso precisa ser investigado. Além dessas inadequações apontadas pela pesquisadora, outras, mais imediatamente relacionadas ao cotidiano das salas de aula são apontadas por Fonseca:

Somem-se a essas restrições os desconfortos e constrangimentos pelos quais não raro alunos e alunas não-crianças confessam passar, que vão desde o simples fato de estar numa sala de aula lado a lado com crianças (ou adolescentes), que têm outro ritmo, outra expectativa, outra atitude, outras indagações e outro tipo de respostas no jogo das relações pedagógicas, até o incômodo físico imposto por instalações e mobiliário dimensionados para o porte infantil ou o incômodo estético causado pelo cenário ou pela trilha sonora, decorado ou selecionada segundo os temas e

gestos da infância (e às vezes, mas muito mais raramente, da adolescência) (FONSECA, 2002. p.18).

Sem dúvida, podemos afirmar que esse cenário contribui para a construção de configurações sociocognitivas complexas (ELIAS, 2000; MIRANDA, 2007).

Além desses questionamentos, a mesma pesquisadora ainda ressalta que o trabalho com esse público, bem como a compreensão de suas necessidades, tudo isso demanda muito esforço de professores e pesquisadores, em muitas reflexões. Afinal, temos seara ainda pouco trilhada. Podemos afirmar que a relação, dos educandos da EJA com a escola é permeada por expectativas, anseios. Esses sujeitos, muitas vezes, chegam à escola com projetos muito pragmáticos, imediatos e a escola por isso não tem como atender (HADDAD, 2002). Não obstante, segundo este pesquisador:

Reconhecem os alunos que a escola oferece habilidades básicas para a obtenção posterior de um conhecimento técnico, além de atribuírem a ela a qualificação social, ou seja, aprender a tratar bem as pessoas, a defender seus direitos e discutir sobre vários assuntos (HADDAD, 2002, p.53).

Por outro lado, podemos novamente afirmar que algumas conquistas no que tange aos marcos políticos, operacionais, leis, decretos, paulatinamente têm sido construídas (DI PIERRO E HADDAD, 2002; MACHADO, 2009).

1.9- O Perfil dos educandos da EJA

Compreender os alunos da EJA demanda considerarmos não apenas o recorte etário como única dimensão que os define. Diríamos, então, que os adolescentes, jovens e adultos/idosos que integram essa modalidade de ensino apresentam, predominantemente, traços socioculturais específicos podendo dizer que se trata, segundo Oliveira, de: “[...] um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea (OLIVEIRA, 1999.p.15).” Especificamente sobre os adultos, é elucidativa a seguinte afirmação de Oliveira:

O adulto – para a educação de jovens e adultos – não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em

aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como, por exemplo, artes, línguas estrangeiras ou música. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muitos frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999. P. 15-16).

Com efeito, pesquisar e compreender os processos de ensino e aprendizagem desses educandos, levando em consideração suas especificidades sociocognitivas é uma tarefa complexa. De maneira geral, ainda são poucos os estudos e pesquisas que buscam compreender os processos de ensinar e aprender desses estudantes em processos de práticas culturais de visita em museus.

A questão do letramento nos conduz aos ensinamentos de Freire. Compreendemos com Freire (1990) que o ato de ler, numerar é muito mais abrangente. Antes de ler as palavras, temos a leitura do mundo. No campo da alfabetização na EJA, esse mundo pode significar: a arte, o corpo, os sentimentos, as subjetividades, os mundos do trabalho, da família, das experiências religiosas (OLIVEIRA, 2000). Pode significar também a cidade e seus múltiplos espaços, entre eles, os museus, sua arquitetura, sua luminosidade interna e externa, sua história, seus atores, sujeitos e os objetos em estado de museu (RAMOS, 2008).

Desse modo, alfabetizar implica, além da condição cultural do aluno, levar em consideração que, no caso da EJA, estamos diante de sujeitos egressos de percursos escolares algumas vezes interrompidos por motivações de natureza pessoal e estrutural. Temos que levar em conta, também, que ainda existem poucas pesquisas no Brasil que explorem a dimensão subjetiva da vida desses sujeitos da EJA, mais especificamente, do adulto e do idoso. Apesar disso, podemos contar com algumas pistas que contribuem para distinguir o adulto da criança e do adolescente, conforme nos fornece Oliveira:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas (OLIVEIRA. 1999 p.18).

Outro pesquisador, Palácios (1995), em artigo no qual sintetiza a produção em psicologia sobre o desenvolvimento humano após a adolescência, explicita a importância dos aspectos culturais na construção da vida adulta:

Se cada período da vida é suscetível de se identificar com uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvida de que a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria são identificados como papéis, atividades e relações da maior importância a partir do final da adolescência. [...A forma como esses dois fenômenos ocorrem] e as expectativas sociais em torno deles são claramente dependentes em relação a fatores históricos, culturais e sociais (PALÁCIOS, 1995, p. 315)

E com relação ao funcionamento intelectual do adulto, esse pesquisador ainda afirma:

As pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica *per se*, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva (PALÁCIOS. 1995 p. 312)

E, ainda, sobre os processos do ensinar e aprender desses sujeitos, Oliveira (1999) ressalta:

Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p.18).

Compreendemos que essas características revelam a necessidade de construir planejamento de tempo e calendários de funcionamento que atendam à peculiaridades desses sujeitos.

É importante, também, considerarmos, para além dessas dimensões da estrutura e cultura da educação escolar, as especificidades do adulto/idoso da EJA quanto ao seu funcionamento cognitivo, conforme nos esclarece Oliveira (2009):

Parece haver um acordo sobre a existência de uma diferença entre formas letradas e não letradas de pensamento; é importante reiterar, entretanto, que essa diferença não está claramente definida na literatura, não apenas pela falta de investigações mais específicas a respeito do funcionamento cognitivo dos grupos “pouco letrados”, mas também pela ausência de uma teoria consistente sobre os processos intelectuais dos adultos plenamente inseridos na sociedade letrada. Nesse sentido, a modalidade de pensamento à qual se opõe o pensamento denominado pouco letrado é, em grande medida, uma construção derivada do senso comum (OLIVEIRA, 2009, p.157).

Dessa forma, reafirmamos a necessidade de pesquisas que objetivem conhecer os processos de aprendizagem desses sujeitos na escola e em outros ambientes educativos como os museus.

Descrita a situação desses adultos da EJA, podemos dizer que, a partir, sobretudo, da Constituição de 1988, eles vêm conquistando seu espaço nas políticas públicas de alguns municípios e estados brasileiros. No entanto, a EJA ainda é um campo novo em constituição, tanto no que diz respeito às práticas pedagógicas, quanto às pesquisas e estudos. O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos organizado por Haddad (2002) evidencia isso. Fundamentados nesses trabalhos, podemos dizer que são necessários estudos e pesquisas a respeito das especificidades dos objetivos, saberes e metodologia que relacionem práticas culturais, experiência de memória e construção de significados que atendam a essa educação, considerando-se a escola e a sociedade em que ela se insere.

2- Escola (s) e museu (s): diálogos culturais

Compreendemos que o processo de construção da relação escola e museu é um movimento complexo. Trata-se de espaços diferentes, com finalidades específicas. Nesse movimento estão implicadas variadas dimensões e naturezas, como: escassez de pesquisas; pouco investimento das políticas públicas, tanto em

termos financeiro, quanto na construção de projetos, formação de educadores das escolas e dos museus, formação do público visitante; pouca exploração de conhecimento que pode potencialmente ser construído nesse movimento; compreensão do museu como instituição única dotada de particularidades, entre outras. Apesar disso, podemos afirmar, com base em Pereira et al.(2007), que existem algumas iniciativas em construção que sinalizam movimentos nessa direção como: de alguns agentes públicos, de professores nas escolas, de setores educativos; de alguns museus; e de outras iniciativas, individuais ou pontuais que buscam construir esse movimento. Entendemos que um olhar a partir do ponto vista da cultura poderá contribuir para potencializar esse movimento emergente, no Brasil.

Escola e museu são tempos e espaços sócio-historicamente construídos (MCLAREN, 1992; DEROUET, 1995; JULIÃO, 2002; MENEZES, 2005; CHAGAS, 2006). De acordo com esses autores, essas instituições são constituídas de dimensões invariáveis e variáveis. Ou seja, há dimensões de natureza estrutural e funcional, pensadas, desejadas e intencionalmente construídas por pessoas humanas. No entanto, apenas a partir dessas dimensões invariáveis, não poderemos compreender a complexidade de seu funcionamento institucional. Precisamos entender as singularidades, potencialidades e complexidades da implicação dos sujeitos, pessoas humanas que nelas atuam, trabalham, militam, colaboram, as re-inventam para que as mesmas existam e cumpram suas funções sócio-historicamente construídas. Advogamos que, mesmo privilegiando, para efeitos de análise e estudos e uma ou outra dessas dimensões, para uma compreensão mais rica e *densa* dessas instituições precisamos estar atentos às duas dimensões que as constituem.

Assim sendo, para entendermos a relação entre escola e museu, partiremos da idéia de museu como um movimento de e na cultura, pois são construídos por homens e mulheres, como manifestações, expressões de significados, símbolos com intencionalidades humanas (GEERTEZ, 1989). De outro lado, são espaços com dimensões e natureza diferentes. São plurais, por isso devemos entendê-los no plural, Escola(s) e Museu(s), por meio de um olhar carregado, penetrante. Dessa forma, o museu será entendido como espaço contendo: grande número de variações políticas, pedagógicas; diferentes temas de exposições; exposições permanentes e temporárias; variados tipos de arquiteturas que realçam o belo. Além disso,

possibilita contemplação estética dos movimentos de lembranças, de memória e história (CERTEAU, 1995).

Como vimos, analisar e compreender esses espaços e as relações entre eles é uma tarefa ampla e complexa, considerando as variadas naturezas e dimensões envolvidas nesses processos. Nos limites deste nosso trabalho, vamos nos deter na compreensão sociocultural dessas instituições e nas possibilidades histórico-culturais de construção de relações interculturais entre esses espaços que se podem relacionar. Assim, partiremos de um dos pontos no qual se convergem: o fazer educativo e as potencialidades da construção do conhecimento.

Desde já, antecipamos que, neste trabalho, assumimos o conceito de cultura construído a partir das leituras de Geertz (1989) e de contribuições sobre o mesmo conceito advindas de Brandão (2002), entre educação e cultura. São trabalhos com focos diferenciados, no entanto, compreendemos ser possível cotejar algumas de suas reflexões para orientar nossa reflexão. Queremos explicar, também, que, ao falar de diálogos culturais, nos fundamentamos nas reflexões de Lopes (2004). Esse pesquisador entretece uma profunda reflexão da qual podemos inferir que todas as instituições humanas são construções culturais. Dessa forma, tomamos a escola e o museu como instituições na e da cultura e compreendemos suas relações numa perspectiva cultural. Isso implica compreender que suas relações potencialmente ultrapassam perspectivas prescritivas, normativas e podem ser entendidas no campo de construções criativas, próprio dos fazeres de alteridade de homens e mulheres profissionais da escola e do museu.

Contemporaneamente, quando passamos a compreender a educação em sentido amplo, esse processo perpassa pela relação institucional dos dois espaços, variando em significado, sentido e intenções ao longo da história dessa relação.

A compreensão da relação cultural Escola/Museu e Museu/Escola é marcada por dimensões de complexidade, singularidade e potencialidade. Não é nosso objetivo, aqui, verticalizar essas dimensões tanto do ponto de vista teórico-conceitual quanto teórico-metodológico. Estabeleceremos, aqui, sucintos diálogos com algumas dimensões, consideradas centrais para a compreensão dessa relação entre escola e museu: a construção de um olhar sobre essas instituições a partir das perspectivas da cultura; compreensão do cotidiano dessas instituições como movimentos em construção; entendimento de que os sujeitos sociais que nelas trabalham e/ou usam potencializam suas funções sociais e culturais.

2.1- Os processos de construção das instituições escola(s) e museu(s)

2.1.1- A(s) Escola(s)

Quando paramos para analisar, entender, pensar o que é a escola são várias as representações, imaginários, construção de rituais e compreensões que nos ocorrem (ENGUITA, 1989; MCLAREN, 1992; FORQUIN 1993). De um lado, emerge uma realidade complexa, que vai muito além da dimensão arquitetônica dos decretos de criação institucional. Esses decretos revelam a historicidade variam nos múltiplos tempos e espaços construídos pela humanidade. São reveladoras de concepções de mundo, de sociedade, de homem de símbolos, signos (GEERTEZ, 1989). De outro lado, mais recentemente, as abordagens giram em torno do seu cotidiano, privilegiando micromovimentos de professores e alunos, as *alter-nativas* curriculares e outras *mil e uma maneiras* de fazeres que emergem do trabalho vivo entre docentes e discentes no espaço dinâmico dessa instituição (CERTEAU, 1995 e 2007; EZPELETA e ROCKWELL, 2007).

Neste trabalho compreendemos a Escola, sobretudo, do ponto de vista da cultura. Segundo Geertez (1989), essa instituição possibilita a construção de experiências vivas, múltiplas implicadas em processos pouco harmônicos e complexos. Nesse espaço, são construídos rituais, simbologias, *jogos* de linguagens e experiências que ampliam os significados de aprendizagens de alunos e professores (MCLAREN, 1992; CERTEAU, 1995). Contudo, não podemos ignorar a dimensão do trabalho ou trabalhos e o tempo a ele dispensado e necessário, associado à escola. Ela vive do trabalho do professor, diretor, vice-diretor, funcionário da segurança e da limpeza; do mecanógrafo; do agente de serviços, do bibliotecário, de pedagogos entre outros. Por conseguinte, na construção de práticas culturais temos que considerar, que além do fazer docente, outros sujeitos para a realização desses fazeres.

Do ponto de vista da arquitetura, são variadas e diferentes construções que nos ajudam entender a diversidade de sentidos, de concepções simbólicas e de sociedade que perpassam pelo mundo da escola. E, focando nosso olhar para sua interioridade, vislumbramos experiências vividas, tecidas e entrelaçadas pelas diversas e variadas pessoas que passam várias horas de sua vida neste espaço. Outros olhares emergem mais sensíveis, poéticos (CERTEAU, 2007). Assim

podemos falar também de *sensibilidade* da direção da escola em *acolher* a proposta do docente e encaminhar solicitação de estrutura (memorandos de solicitação de transporte, para determinada quantidade de alunos, horário de saída, retorno previsto, entre outras dimensões) para deslocamentos que se fizerem necessários.

É, sobretudo a partir dessa relação *densa* entre diretores, professores e os jovens e adultos/idosos que se estabelece nos tempos e espaços das escolas que procuraremos compreender os fazeres ordinários da docente alfabetizadora, objeto deste estudo, ao relacionar História e memória, nos processos de visita ao MAO. Acreditamos que, assim, outras possibilidades de construção de experiências educativas *entre os muros da escola* e para além deles aflorarão. Dessa forma, a escola não poder ser reduzida a uma simples dimensão funcional. Há que se olhar, com mais cuidado e com outras lentes mais fortes seus fazeres e potencialidades. As lentes da cultura são uma perspectiva de nova mirada.

Isso posto, sobre a necessária relação entre educação e cultura, analisando, entre outras questões, a complexidade de significados que envolvem esse léxico, Forquin (1993) declara:

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode [...] partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que *transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura*, isto é [...] aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência *pública*, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis (FORQUIN, 1993, p.13-14 *Itálicos Nossos*)

Todavia, devemos compreender que esse movimento é complexo, não cabendo uma compreensão reducionista, reflexa das relações entre escola e cultura. Por outro lado, seu processo é dinâmico e, por vezes, contraditório enquanto prática cultural humana. Nele estão implicados processos de seleção, de mudanças, e também de afirmação de tradições (ARENDT, 1998). Nesse sentido, a(s) escola(s) pode ser compreendida como espaço múltiplo, construído culturalmente podendo realizar trabalho de construção de cultura(s) (BRANDÃO, 2001). Seus decretos de criação, normas de funcionamento, currículos não podem ser homogeneizados, antes é necessário que estejam atentos às diversidades locais. Seus espaços como a biblioteca, a cozinha, as salas de aula, quadra, sala dos professores são lugares privilegiados. Nesses espaços, os sujeitos docentes, alunos, meninos/as, jovens e

adulto-idosos, pais, comunidade do entorno podem construir práticas educativas norteadas pelo eixo da cultura. Essa compreensão pelo viés da cultura coloca a escola como instituição relacional com processos instituídos e instituintes (CERTEAU, 1995). Nesse sentido, sua relação com espaços da cidade pode ser fundamental, entre eles, teatros, praças, ruas e o (s) museu (s).

2.1.2- O(s) Museu(s)

São várias as possibilidades de leituras e olhares sobre os processos de formação dos museus. Contemporaneamente, a partir das lentes da sociologia da experiência, da antropologia densa e interpretativa, da história, da museologia, da filosofia há uma preocupação em conhecer a dinâmica interna dessa instituição. Diríamos, compreendê-la a partir dos não ditos das intencionalidades explícitas e anunciadas pelos sujeitos que a constroem. Por outro lado, ele apresenta, também, uma dimensão histórico-estrutural relacionada às intenções do Estado, do poder econômico. Entretanto, são faces diferentes que se entrecruzam.

Os museus, seus significados, sentidos, entendimentos, suas arquiteturas são construídos ao longo do tempo e sua historicidade é marcada por permanências e mudanças. Na Europa, nos séculos XIV a XVI, o museu está relacionado a coleções. De acordo com Leitão (2006):

As coleções principescas, surgidas a partir do século XIV, passaram a ser enriquecidas, ao longo dos séculos XV e XVI, de objetos e obras de arte da antiguidade, de tesouros e curiosidades provenientes da América e da Ásia e da produção de artistas da época, financiados pelas famílias nobres (LEITÃO, 2006, p.20).

Esse processo foi repensado e historicamente reconstruído. Nesse sentido, é elucidativa a seguinte afirmação da mesma autora:

Com o tempo, tais coleções se especializaram. Passaram a ser organizadas a partir de critérios que obedecem a uma ordem atribuída à natureza, acompanhando os progressos das concepções científicas nos séculos XVII e XVIII. Abandonavam, assim, a função exclusiva de saciar a mera curiosidade voltando-se para a pesquisa e a ciência pragmática e utilitária (LEITÃO, 2006, p. 20).

A partir da segunda metade do século XVIII, na conjuntura da Revolução Francesa, emerge uma concepção moderna do museu que começa a institucionalizar-se no século XIX, na Europa. Nesse período vão predominar concepções de museu de caráter nacional e celebrativo. No Brasil, as primeiras instituições musealizadas são construídas a partir do século XIX. Nesse período, a concepção positivista predomina até os anos 30 do século XX. A partir dos anos setenta desse mesmo século, inicia-se um processo de renovação dos museus e suas concepções que também ocorriam em outras partes do mundo ocidental.

Todavia, só a partir da segunda metade do século XX é que são construídas problematizações acerca dessa construção humana e histórica. As Ciências Humanas e Sociais iniciam um diálogo mais profundo entre elas, no caso, a Antropologia, História, Filosofia, Sociologia, entre outras, com a Museologia. Emerge daí uma compreensão de museu centrada na cultura. Dessa forma, o museu é entendido como espaço em movimento, em permanente construção, buscando novas práticas instituidoras de novos sentidos. Daí, o museu começa a ser compreendido como instituição plural, aberta, múltipla.

Nessa perspectiva, entendemos que há diversos museus e não uma instituição única, o museu, mas museus no plural (CERTEAU, 1995). Suas dimensões internas e externas são múltiplas, constituídas de várias faces, nem sempre tão explícitas, demandando perscrutações, inquições, pois ele não é inocente¹⁴. Com esse movimento, nosso olhar se volta para as intencionalidades explícitas e não ditas dos sujeitos que o demandam, criam. É nesse contexto em que emergem movimentos de criação de novos museus abarcando outras dimensões da experiência humana como os mundos da ecologia, das identidades e culturas locais. A partir desse processo, emergem aproximações iniciais entre museus e outras instituições do campo da cultura. Esse processo, no que tange à educação escolar, vem sendo construído ao longo do tempo, paulatinamente de maneira não linear e pouco harmônica, pois trata-se de realidades diferentes.

¹⁴ Análise construída pela pesquisadora Júnia Sales Pereira da FAE/UFMG em Reuniões dos projetos Tematizando os Ofícios e Memórias dos Ofícios durante o ano de 2009.

2.1.3- Escola(s) e Museu(s): diálogos culturais

Até aqui realizamos uma sucinta trajetória social e histórica da construção dos espaços das escola (s) e museu(s) no período da modernidade. Esse é um processo com marcas de longa duração, de continuidades relativas e construções cotidianas, ou seja, não é um movimento linear, pelo contrário, é plural e por vezes conflituoso. Nessa perspectiva, apresentaremos, sucintamente, o nosso olhar sobre as dimensões da cultura e as instituições escola e museu. Logo depois, mostraremos que, a partir dessa perspectiva, é possível construir relações entre ambas, apesar de algumas limitações estruturais, funcionais.

Atualmente, com as contribuições dos campos da antropologia, da sociologia, da filosofia tem-se ampliado os olhares sobre os processos de construção, formação e constituição dessas instituições. No entanto, pesquisas, estudos e análises sobre as especificidades, complexidades e potencialidades das relações escola(s) e museu(s) ainda são incipientes (ASENSIO e POL, 2007; PEREIRA et al., 2007).

A partir de Geertz (1989), podemos dizer que esses espaços culturais são feitos por homens e mulheres com intenções conscientes ou inconscientes, envolvidos em teias de saberes, poderes e construções de símbolos e significados. Entretanto, podem ser por isso mesmo re-significados por outros homens e mulheres ao trabalharem, ao viverem experiências na interioridade dessas mesmas instituições. Em outras palavras, o homem como ser da e na cultura, enquanto trabalha, enquanto se relaciona com outro(s) e consigo mesmo tem o poder de construir outras possibilidades de *ex-sistencia* e outra história ou potencialmente uma contra-história (BRANDÃO, 2002).

Baseando-nos pois em Geertz (1989), podemos inferir que se o olhar estrutural pode contribuir para a homogeneização das construções realizadas pelo homem, na perspectiva de uma interpretação cultural, é possível compreender, interpretar cada instituição a partir de suas especificidades, potencialidades e complexidades. Desse modo, podemos pensar não mais em escola, numa perspectiva universal, uniformizada, mas em cada escola, com sua comunidade, seu grupo de professores, o diretor, o coordenador pedagógico os meninos e meninas, adolescentes, jovens e adulto-idosos, com seus tempos e espaços próprios, seu calendário letivo. Nesse sentido, nosso olhar encaminhará para a compreensão de que cada escola, em cada contexto, circunstância, ocasião constitui, então, não só

um sistema, mas *a escola no plural*. São várias as escolas em um mesmo sistema. Desse modo, nosso olhar não voltará apenas para uma escola, mas para as escolas. Essa perspectiva nos leva a compreender a internalidade da escola, dos sujeitos, de suas experiências culturais que se relacionam, conflitam, geram impasses e, nesse movimento tenso e complexo constroem-se os consensos provisórios. Esse processo do vivido *denso* (GEERTZ, 1989), coletivo, criativo (CANDAU e MOREIRA, 2005) nos possibilita construir, potencialmente, diversos movimentos que os sujeitos educadores e educandos podem realizar, entre eles, as construções de relacionamento com outras instituições culturais. Contudo, de acordo com Lopes (1998), podemos inferir que, para aprofundar essa compreensão das especificidades, potencialidades e complexidades das escolas, é preciso lançar mão das categorias analíticas de tempo e espaço que lhes são constitutivas e relacionam-se intimamente com a cultura pois elas nos possibilitam entender a: “[...] compreensão da constituição do real (1998. p.121)”. Segundo esse pesquisador:

A pedagogia passou a ter mais sensibilidade com as dimensões temporais dos processos de socialização e construção do conhecimento. O tempo escolar, pensado apenas como *carga horária*, [...] passa a ser retomado como componente central dos processos de aprendizagem, de socialização, de construção de sujeitos sociais e culturais (LOPES, 1998, p.129 *Itálicos Nossos*).

Diante do exposto, compreendemos que, ainda que grosso modo, movimento análogo a esse pode ser construído no campo dos museus. Entendemos que essas instituições não devem ser vistas, assim como as escolas, apenas do ponto de vista generalizante, mas devemos estar atentos às especificidades deles quanto aos temas, aos tipos de exposições, aos objetos e suas histórias e trajetórias. Assim sendo, algumas perguntas nos ocorrem: por que foram construídos? Quem os realizou? Com quais intencionalidades, manifestas ou não? Quem são os sujeitos que neles trabalham? Como são as relações de trabalho nessas instituições? Esse movimento dinâmico de compreender as escolas (s) e museu(s) enquanto construções sócio-históricas, com suas especificidades, mas inseridas em um contexto mais amplo das relações sociais nos impõe centrar o olhar na cultura vislumbrando construir relações educativas ainda que tenham limites estruturais. Como assinala Brandão (2002), construir essa relação significa superar um tipo de poder que “[...] imaginamos sempre exercido desde grandes lugares distantes, como

o 'Estado', que esquecemos vê-lo, por exemplo, no interior de nossas próprias ações [...] (2002. p.104)". Hoje podemos dizer que tanto as escolas como os museus estão passando por processos de transformação que podem contribuir, potencialmente no processo de construção de pontes culturais. Nesse sentido, é esclarecedora a seguinte afirmação de Siman (2003):

No atual momento, podemos dizer que tanto a cultura escolar, quanto a cultura museológica encontram-se em processo de transformação. Novas práticas, com bases em novas concepções do que seja o ato de ensinar e aprender e o ato de preservar e comunicar vem contribuindo para a redefinição do papel de ambas as instituições [...] (SIMAN, 2003, p.190 Itálicos Nossos).

Aprofundando a discussão, a mesma pesquisadora ainda afirma:

No contexto da atual política cultural, busca-se identificar e preservar a pluralidade das memórias históricas e científicas retratadas pela multiplicidade das experiências humanas, em oposição ao entendimento até então dominante de preservação apenas da memória das elites, do estado-nação, o qual reforçava e perpetuava a representação de uma memória unívoca e de um passado homogêneo (SIMAN, 2003, p.190 Itálicos Nossos).

E no que tange à escola, afirma:

Assinala-se, igualmente, o esforço que a escola tem feito para superar concepções e práticas educativas que privilegiam o processo de transmissão de conhecimento, a favor de uma relação ativa do sujeito com o conhecimento. E nesse sentido os objetos e/ou artefatos da cultura ganham relevo enquanto mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes (SIMAN, 2003, p.190-1 Itálicos Nossos).

Portanto como vimos, a pesquisadora aponta as potencialidades a serem exploradas pela docente alfabetizadora no que tange às relações entre História e memória, mediadas pelos *objetos e/ou artefatos da cultura* em processos de visita ao MAO. Em face dessa perspectiva, indagamos: quais dimensões dos objetos em estado de museu podem promover relações entre História e memória? Que dimensões cognitivas os objetos suscitam nesse trabalho? Portanto, ficam explícitos nas perspectivas dessa pesquisadora, potenciais relações que a escola, de maneira

geral, pode construir, em termos de fazeres culturais servindo-se dos objetos do museu.

Compreendemos que esse movimento vem sendo construído paulatinamente em diversos lugares do Ocidente e também no Brasil. A partir de nossa experiência como professor de história com a EJA nos municípios de Belo Horizonte e Betim, podemos afirmar que ainda são poucas as políticas públicas que buscam construir essa relação cultural escola e museu. A maior parte desses trabalhos são realizados por iniciativa dos diretores, coordenadores pedagógicos, professores, das escolas e por alguns setores educativos de museu(s).

Candau e Moreira (2005), apontam outros aspectos que limitam as relações da escola com outros espaços de cultura, como: dificuldade de tornar a cultura como eixo do processo curricular; sobrecarga de trabalho e as condições de trabalho dos professores; ausência de recursos e de apoio material e logístico. Os estudos de Lopes (1998) também nos ajudam a compreender melhor essas limitações. A partir de seu trabalho, podemos inferir que a questão do tempo e espaço, sobretudo no tocante à internalidade dos processos educativos nas escolas, também interfere na relação das escolas com as dimensões da cultura.

Contudo, em tempos, como os atuais, marcados pelo imediatismo, consumismo da modernidade a tendência é priorizar dimensões e saberes educativos de caráter eminentemente pragmáticos. Assim, o tempo da fruição, da contemplação, do silêncio, o mergulho na dimensão das identidades, da memória muitas vezes é considerado como questão *subjetiva* demais, sem valor mercadológico. Fundamentados em Miranda (2007), podemos afirmar que os docentes vivem, experimentam essa pressão social hegemônica em seu cotidiano nas salas de aula, na escola e nos organismos centrais de *vigilância* e *controle* (FOUCAULT, 1996).

Segundo Certeau (2007), dessa vigilância emergem outras *mil maneiras* de praticar as resistências. Baseando-se em Candau e Moreira (2005), podemos inferir que a construção desse processo deve começar com os professores nas escolas não aguardando documentos prescritivos para o início dessas práticas, mas antes apostar na sua criatividade.

Ao final dos trabalhos desses pesquisadores, podemos dizer que existem várias dimensões da questão político-pedagógica dos processos do ensinar e aprender, do currículo, do desenvolvimento profissional docente que potencialmente

podem ser exploradas na relação das escolas com outros espaços de cultura. Compreendemos que, além de um movimento interno, é necessário que a escola entrelace seus processos de construção do conhecimento, de socialização, da aprendizagem da estética, da fruição, do silêncio, da preservação do patrimônio a partir de uma relação cultural com o(s) museu(s). Esse é um processo de formação tanto para os educandos, as docentes alfabetizadoras quanto para os setores educativos dos museus(s) e seus mediadores culturais.

Assim, amparados nos estudos desses autores procuramos mostrar até aqui que o museu é um dos espaços de cultura que as cidades, bairros ou comunidades constroem como lugar de memória, de reflexão, de conscientização, lugar de aprender a apreciar o belo, para emocionar-se com os objetos ali contidos. A percepção desses atributos pode ser incentivada, construída respeitando-se as especificidades históricas e culturais de cada museu e escola.

Nessa perspectiva, temos um movimento em construção que busca o entendimento mais profundo do museu. Para isso, precisamos centrar nossos olhares em ambas as instituições: na escola e no museu. A centralidade na cultura potencializa novas e outras dimensões desse processo de relação intercultural. Isso significa dar atenção aos interesses e direitos dos sujeitos crianças, jovens, adultos e idosos tais como: acesso aos bens culturais da comunidade, da cidade e do país onde moram, direito de apreender a historicidade e cultura gestual dos objetos e exposições do museu; de conhecer a diversidade, multiplicidade de museus; de construir conhecimentos a partir da relação escola e museu, entre outras.

Tendo em vista as reflexões e as experiências socializadas por Candau e Moreira (2005) e o trabalho de Lopes (2004), deduzimos que a relação das escolas com os museus pode ser considerada como práticas cuja centralidade do fazer educativo recai nas questões da cultura. Compreendemos que aí pode ser construída uma relação intercultural (LOPES, 2004), sendo a dimensão da cultura densa, interpretativa, o centro de suas relações. Fundamentando-nos nesse pesquisador, podemos inferir que essa relação pode contribuir para superar práticas educativas fechadas em ambientes de sala de aula, restritas a livros e à memorização. De acordo com Certeau (1995), podemos explorar outras potencialidades educativas usando: objetos que existem na escola; objetos que os alunos têm em casa; a estética da arquitetura, a fruição e construção de relações mais horizontalizadas entre educandos e educadores, e dos educadores com outros

educadores. Nesse sentido, a própria escola pode explorar os próprios objetos disponíveis em seu cotidiano, ou mesmo, como o trabalho educativo, pedir aos alunos que tragam de casa objetos com os quais poderão trabalhar significados, historicidade e, ainda, realizar trabalhos de curadoria. Assim pensando, o museu, seu trabalho e fazeres, potencialmente podem fazer parte da escola. Há que apenas se ter o cuidado de não reduzir o trabalho com museus às dinâmicas pedagógicas específicas da escola.

Compreendemos ser fundamental reforçar as relações entre escola e museus. Assim, nossa experiência em sala de aula na escola com a EJA, nos projetos de pesquisa *Tematizando os Ofícios e Memória dos Ofícios* e as reflexões de Geertz (1989), Certeau (1995), Pereira et. Al (2007), ampliaram nossa compreensão a respeito dessa relação escola e museu. Além disso, no caso do nosso trabalho, estamos convictos da necessidade de compreender a especificidade do trabalho de cada escola em seus respectivos turnos; as condições sociais e históricas dos alunos; a condição e a formação das docentes alfabetizadoras na realização de suas práticas culturais. Também no que tange aos museus é fundamental compreendê-los em suas especificidades: a localização; o gestor; a história da participação dos objetos naquele museu e na exposição. Nesse sentido, consideramos importante o professor buscar recursos que agucem a sensibilidade, em cada visita escolar a museus.

Nessa direção, no caso dos fazeres docentes nos anos iniciais com a EJA, com relação ao trabalho com a História, podem ser explorados fontes, documentos, objetos, gestos, os sentidos. Essas elaborações e possibilidades extrapolam os cânones oficiais da História (MIRANDA, 2007). Na opinião de Siman (2008), as *práticas culturais podem contribuir para fazer do trabalho com a História, em ambientes educativos, uma experiência*. Miranda (2007) por sua vez, sugere a construção de relações entre História e memória na escola. Esse movimento possibilita o trânsito das diversas dimensões e natureza da memória como a memória individual, coletiva e histórica. Esse trânsito é pouco linear, harmônico entretecidos por silêncios, esquecimentos, usos e abusos e por que não dizer, por recalques, impedimentos (RICOEUR, 2007). No entanto, conforme Miranda (2007), ainda são poucas as pesquisas realizadas para desvelar, compreender e analisar esses movimentos.

Especificamente, quanto aos fazeres docentes usuais, as relações entre História e memória, em processos de visita ao museu também são pouco

pesquisadas. Esses fazeres comuns, as invenções do cotidiano docente, os fazeres de classe são uma aposta para a formação docente (MARIE-CHARTIER, 2000). As pesquisas em educação pouco têm investigado os fazeres pequenos, gestos miúdos, uma decisão tomada em determinado instante, o uso de uma palavra, a expressão de acolhimento de um/a estudante, o uso de uma imagem, de determinada disposição das carteiras e cadeiras em classe. Pretendemos, pois, em nossa pesquisa, tomar esses gestos miúdos, pequenos fazeres e arranjos espaços-temporais como dimensões que constituem e expressam o trabalho docente e, em consequência, as iniciativas empreendidas para tornar possível, real, a relação da escola, neste caso, com o MAO, entre outras instituições e espaços culturais.

Pesquisadores como Lessard e Tardif (2005), Marie-Chartier (2000) consideram fundamental as pesquisas se voltarem para a compreensão dos fazeres docentes. Aprofundando essa perspectiva e em diálogo com a antropologia, a psicanálise, a sociolinguística, a sociologia de Bourdieu compreendeu que o trabalho de Michel de Certeau nos possibilita compreender e analisar os fazeres docentes no caso da nossa pesquisa, da professora da EJA, enquanto promovem relações entre História e memórias. Nessa direção, são importantes para nosso estudo, focar nos autores Lessard e Tardif (2005), Anne Marie-Chartier (2000) e Michel de Certeau, pois eles nos permitirão compreender e analisar os fazeres docentes ordinários. Eis o tema do próximo capítulo.

Antes, porém, de finalizarmos este capítulo, ao estudar as reflexões em torno do campo historiográfico, da memória, da educação de jovens, adultos e idosos, várias questões nos ocorreram. Nosso objetivo foi problematizar, ao máximo, os processos que tangenciam as relações entre História e memória que emergem em movimentos de práticas culturais nos anos iniciais da EJA. Assim, retomamos nossa questão central, bem como as que dela decorrem, na perspectiva de orientar o prosseguimento de nosso trabalho. Nesta buscaremos elucidar a seguinte questão central: como as docentes alfabetizadoras da EJA reforçam as relações entre História e memória em práticas culturais de visita ao Museu de Artes e Ofícios? Para o desvelamento dessa questão, investigaremos ainda: como a docente alfabetizadora mobiliza o Museu de Artes e Ofícios junto aos educandos da EJA? Como essa profissional mobiliza as memórias por meio de experiências de trabalho desses educandos levando os alunos a construir relações entre História e

memória? Como a educadora alfabetizadora mobiliza os objetos em *estado de museu* em face das relações entre História e memória junto aos alunos da EJA?

Capítulo II- Fazeres Docentes Ordinários com a EJA: aposta em um olhar compreensivo

Pretendemos nesse capítulo, compreender as especificidades dos fazeres da docente alfabetizadora da EJA, nas relações entre História e Memória. Em nosso entendimento os trabalhos até então realizados, focalizando os fazeres das docentes na EJA, não têm aprofundado questões importantes do cotidiano dos fazeres das docentes alfabetizadoras com os estudantes dessa modalidade escolar: não tratam das especificidades dos espaços onde se realiza o fazer da docente; das especificidades das experiências de memórias de trabalho dos sujeitos da EJA relativas ao trabalho com a História. Igualmente, importante nos parece o aprofundamento dos saberes, gestos e práticas relacionadas às dimensões que devem ser exploradas num trabalho com essas instituições. Por exemplo: apreciação e exploração do valor estético e da ética; trabalho com o movimento da contemplação ativa (SIMAN, 2003).

Com efeito, a participação dos gestos, do corpo e outras linguagens das docentes nesse movimento (TEIXEIRA, 1996; 2007), e as potencialidades de se promover das relações entre História e Memória devem ser observadas em processos de visita ao MAO. Entendemos que muitas pesquisas analisando o trabalho docente e seus fazeres privilegiam ora um olhar normativo sobre os objetos, ora realizam uma análise moralizante deixando de lado o que é sua função (TARDIF e LESSARD 2005). Será que os fazeres das docentes alfabetizadoras podem ficar abduzidos, circunscritos às racionalidades niveladoras (CERTEAU, 2007)? A quem interessa essas compreensões redutoras (LELIS, 2008)? Por que não buscar, nos fazeres cotidianos, muitas vezes invisíveis à racionalidade técnica, movimentos de construção de microliberdades, bricolagens, táticas que emergem nos tempos vividos (TEIXEIRA, 1996; 1998) nas salas de aula, em práticas pedagógicas como: o cinema, visita à universidade, visita a um museu (PEREIRA, at.al.2007)? Tais práticas favorecem a gestação de utopias ou, como afirma Marie-Chartier (2000), por que não apostar nos fazeres docentes cotidianos numa perspectiva para a formação docente¹⁵?

¹⁵ Compreendemos com vários pesquisadores como Oliveira (2004), Arroyo (2006), Fanfani (2007), Teixeira (2007) e Lélis (2008) que ao discutir a formação docente não podemos negligenciar as dimensões das *condições*

De acordo em Certeau (2007), a racionalidade técnica está interessada reducionisticamente ao processo-produto, às prescrições apenas. Absolutizam-se as demandas estatísticas e o deus Mercado. Reduzem-se, analisam-se os fazeres docentes, a condição docente à perspectiva do trabalho industrial. Nessa perspectiva, os investimentos nas condições de trabalho, neste caso, na condição do docente, logo nos fazeres docentes são dispendiosos, improdutos. Como conclusão óbvia, os trabalhadores em educação são reduzidos a simples reprodutores de saberes, consumidores de produtos educativos construídos por um grupo seletivo de vários setores da sociedade. *O fraseado construído nas bricolagens, a inventividade artesanal que aproveita uma circunstância, ocasião não respondem a esse pragmatismo epistemológico* (CERTEAU, 2007). Como vimos, esse pesquisador problematiza a ordem dogmática que as autoridades e instituições querem sempre organizar. Sua perspectiva é a busca da liberdade interior dos não-conformistas. Estes, mesmo reduzidos ao silêncio, modificam ou desviam, com astúcias, rapacidades e mesmo obliterando propostas, pareceres, currículos, usos de livros didáticos (COELHO, 2009), tateando utopias vindouras (ALMEIDA¹⁶, 2010). O trabalho desse autor é um convite ao respeito por toda resistência ainda que mínima, por toda forma microbiana que indicia liberdades, utopias possíveis, que emergem dentro de determinados contextos, situados nos níveis sociais, políticos, culturais e históricos. Tudo isso dá a Certeau a possibilidade de **crer** firmemente na liberdade gazeteira das práticas. Notamos aí uma perspectiva de proximidade com as epistemologias de Paulo Freire com quem Michel de Certeau dialogou (VIDAL, 2008). Nessa perspectiva, esse pesquisador francês nos permite construir olhares mais *finos*, perceber microdiferenças aonde tantos outros só vêm obediência e uniformização diante dos fazeres docentes em sociedades complexas como a nossa no crepúsculo do século XXI.

Assim sendo, que fazeres são construídos pelas docentes alfabetizadoras da EJA nas relações entre História e Memória nos processos de visita ao MAO? É esse processo que procuraremos compreender em nossa pesquisa sobre os fazeres das docentes alfabetizadoras com a EJA. Nosso foco são as invenções do cotidiano de uma docente alfabetizadora. Antes, vamos compreender como se

de trabalho, condição dos docentes bem como as formas de precarização do trabalho docente, ainda que nosso foco de pesquisa aqui sejam os fazeres das docentes.

¹⁶ Compreensão e análise da experiência socializada por este professor de história que trabalha na Rede municipal de Contagem/MG e Estadual em Ribeirão das Neves/MG na sessão do projeto Diálogos em Agosto 2010.

construíram os olhares moralizantes e normativos sobre as docentes. Logo após, em diálogo com Certeau (2007) vamos problematizar essas perspectivas epistemológicas, políticas e sugerir outra *aposta compreensiva* dos fazeres da docente alfabetizadora da EJA enquanto promove relações entre História e memória em processos de visita ao MAO.

2.1 Análises dos Fazeres Docentes

Pretendemos, nesse item apresentar, brevemente um panorama sócio-histórico sobre as análises dos fazeres docentes, tomando como referenciais teóricos os seguintes pesquisadores: Contreras (2002), Tardif e Lessard (2005), Marie-Chartier (2000) entre outros. Antes porém, faremos um sucinto diálogo sobre o contexto mais amplo no qual as análises desses fazeres estão inseridos.

Assim sendo, desde os anos 1980, na Europa, Estados Unidos, no Brasil – sobretudo a partir dos anos 1990 – vem se discutindo possibilidades de reorientação do trabalho dos professores de maneira geral (Borges, 2002):

Diríamos então que, quanto ao processo para isso nada a obstar. Por outro lado, vivemos em tempos nos quais se preconizam demandas por deslocamentos, mudanças no campo educativo em geral e também no trabalho dos docentes. Todavia, as propostas de mudanças expressam-se em *perspectivas mecanicistas* ou são asfixiadas por *supervisões sufocantes*. Não podemos deixar de explicitar ainda que, em muitos trabalhos de pesquisa sobre educação, a voz dos professores é negligenciada (HARGREAVES, 1998). Muitas vezes, buscam instrumentalizar a pesquisa com exemplos vivos que dialoguem com uma ou outra teoria. Compreendemos com Hargreaves (1998) que

[...] as vozes dos professores têm sua própria validade e poder de afirmação, os quais *podem e devem conduzir a um questionamento, modificação e abandono daquelas teorias, sempre que isso se justifique* [...] as palavras dos professores não se limitam simplesmente a fornecer exemplos vivos das teorias existentes. Elas também confrontam tais teorias com problemas e surpresas (HARGREAVES, 1998, p.5. *Itálico nosso*).

Com efeito, são pistas, indícios desses confrontos, problemas e surpresas ainda que no plano das microrresistências que nossa pesquisa explicitará. Compreendemos que os próprios docentes em sua cotidianidade vêm construindo

mudanças em várias dimensões e natureza de seu trabalho. Destarte, muitas perspectivas teórico-conceituais e teórico-metodológicas que analisam os fazeres desses profissionais não apreendem essas mudanças. Para compreendê-la, retomaremos nossa compreensão sócio-histórica, sobre as análises dos fazeres docentes.

Por conseguinte, as análises moralizantes e/ou normativas têm sua raiz histórica no *ethos* religioso, conforme asseguram 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. [...] (TARDIF e LESSARD, 2005.p.36).

Depois do *ethos* religioso, a própria modernidade vai imbuir os professores de uma série de missões, quase evangélicas. Mais tarde, nos séculos XIX e XX é o Poder Público que reforçará essa orientação aos professores. E, após a segunda guerra, as ciências da educação buscam justificativas científicas para endossar as visões normativas e moralizantes do *ofício* do professor. A retórica ordenadora e que pretendiam redentora são os preceitos da cientificidade e da administração: “[...] eficácia, gestão, estratégia, rendimento [...]” (Tardif e Lessard, 2005.p.37). Sobre as pretensões históricas dessa perspectiva é esclarecedora a seguinte afirmação:

Claro que, de uma época a outra, de uma sociedade a outra, as finalidades e os valores mudam, mas o que *permanece praticamente invariável é a certeza de que, no fundo, a docência é apenas um ofício moral* (a moral craft, Tom, 1984), *que não é necessário estudar e compreender, mas simplesmente investir e manipular em favor das crenças dominantes do momento* (TARDIF e LESSARD, 2005.p.37 *Itálico nosso*).

Mas, por que reduzir a docência apenas ao ofício moral? Aliás, está em moda hoje afirmar que o docente é um profissional de sentimento, de afecção. E por quê?

Tentando responder a essas perguntas diríamos que de um lado temos as ideologias do *dom*, da *vocação*, de *sensibilidades*. Estas podem resvalar em espontaneísmos ou em redução à intuição. Por outro lado, conforme Contreras (2002) em diálogo com Popkewitz (1991) existem certas perspectivas do

profissionalismo que são orientadas para o domínio *absoluto* do racionalismo no campo dos fazeres docentes. Esclarece-nos esse pesquisador:

O *profissionalismo* manifestou-se no ensino de mãos dadas com a psicologia, a qual permitia dispor de um método que proporcionava recursos diretos para a intervenção em sala de aula já legitimados em sua *argumentação científica*, e que *dissolvia os problemas sociais e morais em técnicos, individuais e de atitudes* (CONTRERAS, 2002 p.62. Itálico nosso).

Prossegue esse autor:

Da mesma maneira, o *profissionalismo, como assessoria de experts no planejamento e regulação escolar, transformava a administração e a política educativa em um problema meramente racional*, que poderia ser resolvido mediante habilidades técnicas adquiridas pelos especialistas graças ao caráter científico de seu conhecimento (CONTRERAS, 2002 p.62 Itálico nosso).

Podemos concluir, portanto, que os fazeres docentes, os fazeres da cultura escolar, o cotidiano da escola são reduzidos a um problema apenas racional. Conforme nos lembra Miranda (2007) estaria aí uma parcela das justificativas para compreender uma possível redenção e soluções definitivas dos problemas educacionais e dos fazeres docentes que ocorrem nas medidas sistemáticas e avaliações em massa do *Estado avaliador*. Segundo Contreras (2002), os trabalhos de Larson (1989), Popkewitz (1991) problematizam as perspectivas relacionadas aos fazeres docentes e ao seu profissionalismo.

Apesar desse movimento marcado pela ânsia de resultados imediatos e pela crença inabalável e persistente na racionalidade técnica, compreendemos que é necessário ampliar os olhares e construir outras perspectivas. Recorremo-nos novamente a Tardif 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* (TARDIF e LESSARD, 2005.p.37 Itálico nosso)

Nessas circunstâncias, construiremos outra perspectiva de análise. Para tal, é igualmente necessário empreender esforço conceitual e metodológico. Na verdade, esse esforço que vem sendo construído em vários campos das Ciências Humanas e sociais a partir dos anos 1970 e 1980, sobretudo na França, envolvendo historiadores, antropólogos e sociólogos. Na visão de Revel (1998), “Todas guardam uma distância crítica em relação à abordagem macrosocial que, sob modalidades diversas e muitas vezes tacitamente, por muito tempo dominou a pesquisa em história e em ciências sociais [...]”.

Aprofundando essa perspectiva, esse pesquisador ressalta:

Todas se esforçam para dar à experiência dos atores sociais [*entre eles as docentes*] (o ‘cotidiano’ dos historiadores alemães, o ‘vivido’ de seus homólogos italianos) uma significação e uma importância frente ao jogo das estruturas e à eficácia dos processos sociais maciços, anônimos, inconscientes, que por muito tempo pareceram ser os únicos a chamar a atenção dos pesquisadores (REVEL, 1998, p.10).

Concluindo sua reflexão, Revel (1998) afirma: “De modo mais amplo, todas vieram nos convidar a rever convicções estabelecidas sobre a construção do social tal como a pensam as disciplinas que se atribuem como tarefa estudá-lo” (1998, p. 10). Assim, podemos afirmar que nossa opção teórico-metodológica expressa certa insatisfação com perspectivas de painéis de pesquisa que emergem em finais do século XIX, com foco, sobretudo, no campo macroanalítico. Advogamos que apenas essa perspectiva teórico epistemológica não apreende a densidade, o cotidiano dos fazeres ordinários das docentes na escola e em outros ambientes educativos em sociedades complexas como a nossa. Compreendemos que, para a compreensão desses fazeres precisamos articular as macrodimensões e microdimensões. São escalas diferentes e alcançam realidades distintas do tecido social. Não obstante, essas dimensões poderem ser vistas como complementares não significa reduzir uma à outra. Trata-se de um trabalho árduo. Por fim, cabe-nos esclarecer que ambas têm limites (VAINFAS, 2002)

Compreendemos, assim, que descrever, compreender e analisar as atividades materiais, poéticas, os fazeres ordinários, de sujeitos socioculturais comuns, as docentes alfabetizadoras (CERTEAU, 2007), não significa ignorar as relações sociais mais amplas. Vamos sim analisar e compreendê-las a partir do e no

cotidiano das docentes alfabetizadoras da EJA. Pretendemos compreender o que, muitas vezes, fica reduzido ao campo do subentendido em muitas pesquisas educacionais. Esta é nossa aposta para aprofundar a compreensão da formação docente, dos fazeres desses profissionais, considerando seus fazeres comuns, as pequenas resistências aproveitando ocasiões. A propósito, Marie-Chartier (2000), em diálogo com uma epistemologia antropológica, também corrobora essa perspectiva, como podemos observar neste trecho:

Assim, os trabalhos científicos, os textos e as ferramentas profissionais, os debates de idéias em torno das apostas presentes ou das missões futuras da escola são dos gêneros discursivos que somente tomam sentido se relacionados a uma *realidade escolar supostamente conhecida*, designada sem cessar, *mas não descrita, a não ser de maneira incidental ou indireta* (MARIE-CHARTIER, 2000 p. 158. Itálico nosso).

Sintetizando essa perspectiva a autora afirma: “O que é invocado, **mas ausente**, é o que se faz na escola, o que se faz hoje ou o que é sempre feito, enfim, a prática escolar” (MARIE-CHARTIER, 2000, p.158 Grifos nosso). E, ela ainda acrescenta: “Ora os fazeres ordinários são variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa”. Concluindo, ela nos diz: “São por outro lado, *elementos essenciais à transmissão do saber – profissional*, apesar de colocados no lugar de uma formação institucionalizada e escolarizada que produz sempre sua desqualificação ou sua negligência” (2000, p.58. Itálico nosso).

Como podemos observar essa é uma aposta complexa. Envolve os docentes, seu tempo de inserção no ofício, sua disponibilidade e as condições de trabalho. Na opinião de Marie-Chartier (2000), preciso esclarecer que há fazeres, transformações que tem *significado para o docente*, suas maneiras de fazer e outras “[...] mais raras, reconhecidas pelo espaço escolar, no confronto com o controle institucional, e eventualmente designado como exemplares (2000, p. 164).

Nosso foco de pesquisa é compreender a primeira perspectiva, sem, no entanto, desconsiderar que ela não pode ser construída isoladamente, pois essa profissão é marcada, sobretudo pela relação tanto com sujeitos como com dimensões institucionais. Todavia, nesse movimento dos fazeres, o ordinário da classe está envolto em processos muitas vezes, contraditórios e não explicitados. Segundo a pesquisadora: “[...] o *ordinário da classe implica os tateamentos*

incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias sem as quais não se faz a classe” (MARIE-CHARTIER, 2000, p.164 Itálico nosso). Logo após uma análise da aposta em uma perspectiva que confira *status* aos *fazeres ordinários dos docentes* para sua formação essa pesquisadora francesa afirma:

Com efeito, é largamente *ignorado pelas instituições* de formação que, ao longo de toda sua história, estão menos preocupadas em transmitir as táticas elementares que em anunciar a renovação das condutas pedagógicas ou didáticas (MARIE-CHARTIER, 2000, p.164 Grifos Nosso).

Essa é uma perspectiva que adotamos nesta pesquisa. Devemos esclarecer que nosso foco de compreensão e análise são os fazeres ordinários realizados pela docente, que talvez não sejam reconhecidos pelas instituições. Acreditamos que, ao analisar as estratégias de promoção de relações entre História e memória, desenvolvidas pela docente alfabetizadora da EJA contribuiremos para a construção de conhecimentos nesse campo. Vale lembrar que Marie-Chartier (2000) trabalha com algumas problematizações acerca dos fazeres ordinários que compreendemos ser necessário explicitá-las:

Deve ser abandonado ao *ver fazer e ouvir dizer*, às transmissões invisíveis que se fazem sobre o terreno nos contatos que se estabelecem entre professores tarimbados e professores iniciantes, na ocasião dos estágios práticos ou na vida cotidiana do estabelecimento escolar? (MARIE-CHARTIER, 2000, p.164).

Essa autora ainda assinala:

Deve-se pensar que ele é, por natureza, dedicado a ser apagado, a ser identificado, num instante, à instituição, que ele somente é adquirido ao termo de um grande número de ensaios e erros, de fracassos frequentemente graves e traumatizantes que constituíram um percurso inicial necessário à lenta apropriação do ofício? Essa é a parte definitivamente imersa do iceberg. (MARIE-CHARTIER, 2000, p.164).

Baseando-nos em Certeau (2007), podemos afirmar que residem aí enormes potencialidades a serem exploradas nas pesquisas sobre a formação docente, sua condição, bem como seus fazeres de maneira geral. Essas problematizações

dialogam com as dimensões dos tempos, das trocas. Dimensões essas que precisam ser realizadas entre os docentes nas próprias escolas, entre os docentes e com os pesquisadores na universidade. E, ainda, com relação aos fazeres das pesquisas nesse campo, precisam ser compreendidos os fazeres comuns, os gestos, os movimentos mesmo que pequenos pois revelam novas perspectivas das práticas pedagógicas. Assim, os pesquisadores poderão contribuir para melhor elucidar tais práticas, ao escolhê-los como eixo de suas pesquisas, conferindo-lhes *status*. Reforçamos que esses fazeres comuns precisam ser compreendidos, analisados e explicitados como o trabalho que ora realizamos ao acompanhar os processos de visita de uma docente alfabetizadora da EJA ao MAO. A propósito, Marie-Chartier adverte que:

É preciso, portanto, encontrar os meios metodológicos de evidenciar os procedimentos ordinários da vida profissional, de construir o conjunto de gestos ignorados aos iniciantes, mas tornados invisíveis logo que aprendidos pelos mestres que adquirem, ao fim de alguns anos, certa competência. (MARIE-CHARTIER, 2000, p.164).

E, mais adiante ela completa:

A aposta em tal pesquisa é dupla: legitimar o estudo dos procedimentos de trabalho é tratar os professores como *experts*, mas também é se restringir a pensar o custo (em tempo, em segurança ou, possivelmente, em vigilância, em *deboche* ou economia de energia etc.) desses procedimentos (MARIE-CHARTIER, 2000 164-165).

Essa pesquisadora chama a atenção também para uma dimensão fundamental que, em parte, dialoga com as perspectivas de Tardif e Lessard (2005). Assim, dar aula é *trabalho* e um fazer que demanda gastos de energia, astúcias, agir no imprevisto, criatividade, deslocamentos, reflexão. Afinal:

[...] dar aula, é aproveitar uma *intervenção pedagógica* em termos de encargo de *trabalho*, de gasto de energia (custo das preparações, da organização, da gestão, do controle), em termos de negociação ou tática não dedutível de um projeto a priori ou de um programa (MARIE-CHARTIER, 2000, p.165 Grifos nosso).

Neste ponto precisamos esclarecer, conforme Tardif e Lessard (2005), que dar aula é um trabalho fundamentalmente de interações humanas e não trabalho na perspectiva industrial. Aprofundando suas idéias Marie-Chartier (2000) argumenta:

A urgência da ação aproxima as elaborações programáticas à bricolagem e coloca violentamente em contraste as estratégias didáticas e as improvisações apressadas, o questionamento teórico dos discursos de formação e os imperativos pedagógicos do terreno (MARIE-CHARTIER, 2000, p.165. Itálico nosso).

E, dentro dessa perspectiva “cada professor é, portanto, conduzido a negociar de maneira parcialmente dita, parcialmente sabida; e, sua maneira de fazer, a uma margem de jogo que autoriza uma diversidade regulada e limitada de práticas possíveis” (2000 p. 165). No entanto, o fazer docente envolve outras dimensões, como nos lembra Marie-Chartier. “O exercício do ofício docente se realiza também no tempo longo que autoriza as práticas múltiplas, *mesmo contraditórias*” (2000 p.165 Itálico Nosso). Por isso é necessário termos clareza quanto aos espaços do fazer docente. Precisamos compreender que há um fazer que é realizado de acordo com as normas institucionais, *autorizadas* e outro que se realiza por iniciativa do docente. Segundo Marie-Chartier (2000): “É bem esse *desvio* que é preciso problematizar, no confronto entre ponto de vista institucional e dinâmicas pessoais”.(2000 p.165.Itálico nosso).

Assim pensando, para compreender os fazeres da nossa docente alfabetizadora da EJA, nos processos de visita ao MAO, objetivando as relações entre História e memória tivemos que alterar o caminho proposto para a pesquisa. Portanto, partimos 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, a poéticas poderiam reorganizar muitas das dimensões variantes que tangenciavam o funcionamento da escola, da cultura escolar e da sala de aula.

A propósito, os sociólogos canadenses, Tardif e Lessard (2005) Assinalam:

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 (TARDIF e LESSARD, 2005.p.38. Grifos nosso).

Deste modo, compreendemos que seria necessário focalizar o fazer cotidiano para desvelar suas peculiaridades, complexidades e potencialidades. Teríamos que, analisar como alguns fazeres são capazes de transformar em *outra coisa* que não a pretendida pela racionalidade institucional. Segundo Tardif e Lessard (2005) vários estudos, em diferentes países, têm mostrado que os docentes são sujeitos de seu próprio fazer “[...] investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivencia sua função como experiência *pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão (2005.p.38)”.Essa perspectiva é corroborada por Hargreaves (1998), embora sobre outras bases epistemológicas.

Nesses termos compreendemos a importância das estruturas sociais, econômicas e políticas para o conhecimento mais amplo da escola, de seus atores e de certos condicionamentos cujo papel não podemos negligenciar. Assim para analisarmos os fazeres da docente participante dessa pesquisa, dialogamos tanto com dimensões específicas quanto com processos de aprendizagem, recursos materiais, cognitivos e culturais que se inserem nas relações sociais mais amplas.

Para tal nos fundamentamos nas perspectivas teórico-metodológicas de Certeau (2007).

2.2 - Diálogos com Certeau: os fazeres docentes ordinários

Em Certeau (2007) buscamos compreender as táticas, astúcias, bricolagens e outras *mil maneiras de fazer* da docente alfabetizadora em estudo. Em seu fazer cotidiano, poético pudemos explorar, em determinada circunstância e ocasião, dimensões dos espaços, resistências, ainda que mínimas, e aberturas conseqüentes dessa resistência geralmente negligenciada pela racionalidade técnica. Como sujeito social envolvida nas relações sociais é que essa docente trabalha e promove as relações entre História e memória em processos de visita ao MAO.

Assim sendo, compreendemos a alfabetização como um espaço no qual podemos criar *mil maneiras* de promover e explorar as relações entre História e memória. Desse modo, compreendemos que o trabalho dessa professora não se conforma apenas aos espaços “[...] tecnocraticamente construídos, escritos e

funcionalizados [...]”.(2007, p. 66) Os diversos museus e outros ambientes educativos podem ser um desses outros espaços.

Entre as várias possibilidades e potencialidades de referenciais teórico-metodológicos que o campo dos fazeres docentes nos oferece, sobretudo a partir dos anos 1960 no plano internacional, e nos anos 1980 no Brasil, como já dissemos, elegemos as perspectivas de Certeau (2007), especialmente o 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 do trabalho; as potencialidades que suas categorias centrais apresentam para dialogar com o campo dos trabalhos ordinários da docente alfabetizadora da EJA quanto às potenciais relações entre História e memória em processos de visita ao MAO.

Sobre esse trabalho de Michel de Certeau é esclarecedor a seguinte afirmativa de Perrot (1998):

Voltada para as formas de resistência, para as práticas de reapropriação *L'invention du quotidien* é um livro sobre antidisciplina: ele sugere que *uma sociedade não poderia se reduzir à vigilância que a gera e à programação que pretende produzi-la*; um livro sobre a “arte de gozar” atravessado por gargalhadas, que procura o prazer do jogo e os bons “golpes” (palavras muito usadas); um livro, em suma, sobre a liberdade dos atores e a poética do espaço (PERROT,1998, p.56 Itálicos nosso).

Certeau et. al.(2009), assim, define o cotidiano:

O cotidiano *é aquilo que nos é dado cada dia* (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois *existe uma opressão do presente*. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta ou aquela fadiga, com esse desejo. *O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior* (CERTEAU et. al. 2009, p.31 Itálicos nosso)

Portanto, a cada dia precisamos *assumir, resistir, burlar e contrariar* essa opressão do presente *desejando e inventando*, no cotidiano, muitas vezes invisível, *outros projetos, outras condições objetivas, outras interioridades*. Assim pensando, nos torna fundamental essa outra opinião de Certeau (1995):

Entre duas formas de inconsciência, a que se recusa a ver os destroços e a que se exime de reconstruir, a que nega o problema e a que renuncia a buscar uma solução devemos *sondar atentamente as vias da lucidez e da ação*” (CERTEAU, 1995, p.25. Itálicos nosso).

Vale lembrar que o trabalho de pesquisa de Michel de Certeau emerge na França em meados dos anos 1970. Nesse período, há uma efervescência de estudos preocupados em repensar a ciência de maneira geral (REVEL, 1998). O campo da História, da Sociologia, Antropologia, Filosofia e Psicologia construíram um movimento de re-pensar a si mesmos diante dos novos processos sociais, políticos, econômicos e culturais que se desenvolviam na Europa, Ásia, África, EUA e América Latina. Muitas são as questões de natureza sócioepistemológicas apontadas por pesquisadores, estudiosos, movimentos sociais, a saber: a problematização dos campos das estruturas econômicas e políticas na determinação da vida sociocultural dos sujeitos; o questionamento das perspectivas das Ciências Naturais para investigar as múltiplas faces do fazer humano; a problematização das relações entre estrutura e infraestrutura. Como já afirmou Brecht a respeito da História: são tantas questões!

Pois bem, Certeau é um dos pesquisadores, entre tantos outros, nas diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, que emerge com novas e problematizações e questionamentos. Ele investiga os procedimentos habituais, aplainadores que ordenam esse campo. Questiona as escolhas epistemológicas, os *objetos* sempre escolhidos, os métodos até então usados na investigação daquele contexto histórico. Ele, como tantos outros, arrisca problematizar novas questões e novos objetos para serem pesquisados. Sem ignorar as dimensões estruturais mais amplas, privilegia o que era esquecido, o fazer cotidiano, ordinário desprezado pelas racionalidades niveladoras. Coloca, como um de seus problemas, re-pensar, perscrutar as construções epistemológicas da modernidade e seus silêncios. Na construção desse movimento, Michel de Certeau dialoga, entre outros, com Freud, Wittgenstein, Detienne, Vernant, Foucault e Bourdieu. No trabalho dele que tomamos como referência para este estudo, a maior contribuição é de Freud e Wittgenstein. Da psicanálise, dialoga mais fecundamente com seu estudo do inconsciente. Sua opção foi pesquisar as ambivalências, os subterrâneos do homem comum ou do comum do homem, ou melhor, de ambos os aspectos. Então, a psicanálise lhe forneceu subsídios para compreender as sinuosidades, as viagens,

as metáforas, dos não ditos, do chiste. Freud construiu conhecimento a partir desse lugar comum, das efemérides. Conforme o próprio Certeau (2007): “[...] Freud estabelece um contrato com ‘o homem ordinário’[...] Esse contrato [...] parece dever permitir à teoria estender-se ao universal e *apoiar-se no real da história*. Fornece-lhe um lugar seguro” (2007, p.61-62 Itálicos nosso).

Transportando esses conhecimentos para o campo da educação questionamos: as docentes alfabetizadoras da EJA podem ser compreendidas como profissionais de fazeres ordinários? Para entender essa questão e outras dimensões desse fazer, Certeau (2007) recorre, também, ao modelo Wittgenstein da linguagem ordinária. Desse filósofo ele busca os fundamentos para compreender a linguagem do cotidiano. Sobre esse autor, diz Certeau (2007):

Seu trabalho efetua, portanto uma dupla erosão: aquela que de dentro da linguagem ordinária, mostra esses limites; aquela que denuncia o caráter irreceptível (o nonsense) de toda sentença que tenta uma saída para ‘aquilo que não se pode dizer’ (CERTEAU, 2007.p.69).

A linguagem passa a ser compreendida não mais em um *lugar próprio*. É no uso cotidiano, que deverá ser entendida, a partir de sua interioridade. É desse processo que Certeau se apropria em Wittgenstein. Nesse movimento *provocativo*, dialoga com uma atividade da linguagem no movimento ordinário do uso, por dentro dele. A linguagem é compreendida em sua dimensão pró-ativa construtora e promotora de fazeres ordinários.

Com Detiene e Vernant, que analisam a forma de inteligência prática, Certeau analisa a experiência profunda dos homens e mulheres: *a dimensão do relato das narrativas que fora negligenciada pela modernidade*. Essa dimensão, já descrita com clareza filosófica por Benjamim em *O Narrador*. Baseando-se nesses interlocutores Michel de Certeau constrói, ou melhor, mobiliza-se intelectualmente na experiência de ampliar os olhares sobre a sociedade, dialogando com trabalhos de diversos pesquisadores. Conforme sua interlocutora mais próxima, Luce Giard, que apresenta esse seu trabalho, ele mesmo diz que *é sempre é bom recordar que não se deve tomar os outros por idiota*. A nosso ver, gesto de humildade e profundidade intelectual e política.

Afinal, 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. Grifos nosso)”. Vale aqui um esclarecimento epistemológico. Não se trata de um retorno ao indivíduo, mas às práticas sociais, como fica evidência este trecho:

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. De outro lado, e, sobretudo, a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo (CERTEAU, 2007.p.38).

Nesse sentido, os sujeitos e os espaços onde praticam seu trabalho se inserem em contextos mais amplos do ponto de vista social e histórico. E enquanto agem, promovem experiências com as potencialidades e complexidades do todo social e político. Desse modo, a docente alfabetizadora da EJA enquanto atua, promove as relações entre História e memórias em processos de visita ao MAO. Logo, essas relações se inserem nesses contextos mais amplos. Há um movimento no qual os sujeitos que fazem parte desses processos são por eles influenciados e, dentro de suas circunstancialidades, podem influenciá-los.

Nessa medida, a análise do fazer docente exige esforço de detectar uma construção *poética*¹⁷ que, muitas vezes, não é desvelada pelas racionalidades niveladoras que negligenciam as práticas sociais dos sujeitos e 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. Por outro lado, precisamos analisar essas (re) apropriações, reinvenções que considerando as vigilâncias colocadas em rede, nas instituições, ao menos no plano discursivo, se afirmam compactos. Nesse sentido, é elucidativa 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 [e os professores] não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina

¹⁷ “Do grego poiein: ‘criar, inventar, gerar’.”

e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), pelos processos mudos que organizam a ordenação sóciopolítica (CERTEAU, 2007.p.41)

Poderíamos, nesse caso pensar nas possibilidades de apreendermos práticas de “microliberdade emancipadoras” desses fazeres ordinários da docente alfabetizadora na EJA enquanto promovem relações entre História e memória nos processos de visita ao MAO? Quais os gestos, narrativas, truques de linguagem e outros fazeres comuns emergem nesse movimento e contribuem para a promoção das relações entre História e memória? A escolha de trabalhar com a História *usando* o museu explicita quais dimensões de seu fazer ordinário? Ou será essa profissional dependente de pareceres, legislações e outras práticas e discursos niveladores? As instituições, os lugares próprios têm a capacidade de anulá-la? As orientações curriculares da História e de outras áreas do conhecimento são invariantes *determinadoras* de seus fazeres nesse processo de visita ao MAO? Concordamos com Michel de Certeau que é urgente descobrir como uma sociedade inteira, e aí se incluem as docentes alfabetizadoras, não pode ser reduzida a uma rede de vigilâncias e raciocínios niveladores.

Prosseguindo com essa análise dos fazeres docentes, Certeau (2007) 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 [...] (CERTEAU, 2007.p.41-42).

Como vimos precisamos compreender esses movimentos cambiantes, miúdos, comuns, conhecer a sua epistemologia. Assim, Certeau construirá diálogos com a História, Sociologia, Antropologia e com pesquisas etnometodológicas e sociolinguísticas que “[...] destacam os processos de interações cotidianas relativas a estruturas de expectativa, de negociação e improvisação próprias da língua ordinária (CERTEAU, 2007.p. 43)”.Então interrogamos: quais desses fazeres comuns podem ser apreendidos nesses processos da visita ao MAO, construídos pela docente alfabetizadora da EJA? Além desses campos do conhecimento, o

pesquisador entretece diálogos com outros que possibilitam a compreensão desses fazeres. Para Certeau (2007):

[...] além das semióticas e das filosofias da *convenção* de (O. Ducrot a D. Lewis), deve-se interrogar as lógicas pesadas formalizadas e sua extensão á 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. Huges e M.J. Cresswell, A.R. White) (CERTEAU, 2007.p.43. Itálicos nosso).

Com efeito, *ação, tempo e modalização* são perspectivas fundamentais para compreendermos essa epistemologia assinalada por Michel de Certeau. Essa construção epistemológica é necessária para desvelar toda a dinâmica daqueles fazeres, como Assim esclarece Certeau (2007):

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* (CERTEAU, 2007.p.43. Itálicos Nosso).

Como vimos, essa construção epistemológica, não é simples antes está envolvida em 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 variados ambientes onde trabalham, moram, estudam. Logo não se trata de um movimento homogêneo. Pelo contrário, envolvido por dinâmicas de *dispersividade, plasticidade, circunstâncias e urgências conjunturais*. Então questionamos: os fazeres da docente alfabetizadora podem ser reduzidos a categorias universalizantes? É possível propor a prescrição de a prática a outras turmas, escolas? Não podemos reduzir os sujeitos e seus fazeres às dimensões estruturais e, muito menos, construir uma economia dos fazeres ordinários em que estruturas nivelarão ou prescreverão os fazeres da docente alfabetizadora. Seriam rastros de uma epistemologia da modernidade. É fundamental compreender a totalidade das dimensões e naturezas dessas relações conforme já afirmamos outras vezes. Por fim, mais uma vez, afirmamos que esse é um trabalho complexo, pois, conforme esse pesquisador “[...] essas práticas volta e meia exacerbam e

desencaminham nossas lógicas”.(Certeau, 2007, p.45) E aprofundando o processo de compreensão do movimento dessas táticas dos praticantes ele afirma:

Embora sejam compostas com os vocabulários de línguas recebidas e continuem submetidas a sintaxes prescritas, elas desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem (CERTEAU, 2007.p.45).

Sendo assim, perguntamos: que artimanhas são essas? Como o pesquisador, em questão, compreende e analisa essa mirada construída pelos praticantes comuns? Para compreender profundamente esse movimento comum, esse 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. (CERTEAU, 2007.p.46).

Quanto ao significado de tática, segundo ele: é o

[...] cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue a como totalidade visível. [...] pelo fato de seu não-lugar, *a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho.* (CERTEAU, 2007.p.46 Itálico nosso).

E ainda, lucidamente, contribuindo para posicionar 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’ (CERTEAU, 2007.p.47 Itálicos nosso).

Nesse movimento há diálogo, cotejamento, guardadas algumas diferenças teórico-metodológicas, com uma história a contrapelo. Conforme esse pesquisador são muitas as práticas cotidianas do tipo tática. Elas compõem-se de *pequenos sucessos, golpes, astúcias, simulações das mais variadas formas e mostram [...]* a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula. Já as estratégias escondem, sob cálculos objetivos, a sua relação com o

poder que as sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição. Por conseguinte, em que medida podemos aproximar dessa perspectiva sinalizada por Certeau (2007), os fazeres da docente alfabetizadora da EJA enquanto promove relações entre História e memória nos processos de visita ao MAO?

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

Dessa forma vimos que poderíamos explorar nas práticas preparatórias construídas pela docente alfabetizadora para visita ao MAO, os cenários nos quais seriam visíveis esforços, tateamentos para explorar as potenciais relações entre História e memória. Na visão de Certeau (2007), a análise, neste caso, dos fazeres das docentes alfabetizadoras da EJA demanda compreender as circunstâncias e conjunturas nas quais eles estão inseridos: a alfabetização na EJA; a formação das docentes alfabetizadoras para trabalhar com essa modalidade educativa; as sensibilidades das docentes; a relação delas com a escola, com os educandos; os contatos com o museu; o trabalho com a História na alfabetização; a promoção das relações entre história e memória em museu. Seguindo essa orientação construímos um quadro no qual apresentamos cenários de fazeres, movimentos, gestos, o uso de linguagens, pequenos atos que promoveram as relações entre História e memória nos processos de visita ao MAO. A seguir retomaremos algumas perspectivas já apresentada aqui e a título de conclusão, nossos diálogos com os pesquisadores nos quais fundamentamos nossa compreensão dos fazeres docentes ordinários.

2. 3- Fazeres Docentes Ordinários

Neste tópico, alguns diálogos estabelecidos, anteriormente com Lessard e Tardif (2005), Marie-Chartier (2000) e com Certeau (2007) ser-nos-ão importantes para o desvelamento dos fazeres da docente pesquisada, desenvolvidos no processo de visita ao MAO buscando promover relações entre História e memória. Aí reside a perspectiva do nosso trabalho. De início perguntaríamos: que fazeres são esses? Quais são suas dimensões e natureza? No caso da promoção de relações entre História e memória em processos de visita ao MAO, que fazeres ordinários emergem desse movimento? Promover relações entre História e memória

configura especificidades aos fazeres ordinários? Promover esse trabalho com alunos dos anos iniciais da EJA demanda fazeres ordinários específicos? Quais?

Os *fazeres docentes ordinários* são pequenos movimentos, aproveitamento de uma ocasião, demandam sensibilidade para com os educandos, tateamentos muitas vezes pequenos. Aqui, podemos indagar: o que significa ordinário? De acordo com o dicionário Aurélio:

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. (AURÉLIO, 1996, p.1231)

Como podemos observar ordinário se relaciona com o comum, o simples, *que ocorre a cada instante*. Comumente eles, pelo desvio das normas, são considerados marginais, irracionais. Para compreendê-los precisamos captar os movimentos, as decisões tomadas no instante, as invenções em determinado espaço. Na opinião de Marie-Chartier e Hérbrard (1998)

[...] tal projeto não se deixa captar [...] por uma abordagem hermenêutica. Ao eleger as *práticas* como “*artes de fazer*” e não *como fatos da sociedade e produtos da cultura*, ele [Certeau] não permite se fundamentar em uma teoria interpretativa, susceptível de aí desvelar, independentemente dos *atores envolvidos*, sentidos latentes e funções sociais, tal como poderiam fazer uma sociologia, uma etnologia, uma psicologia ou uma filosofia das condutas e das formas simbólicas (MARIE-CHARTIER e HÉRBRARD 1998, p.31 Itálicos Nosso).

Os mesmos pesquisadores citados, no esforço de compreender o trabalho do pesquisador francês, assinalam:

Michel de Certeau permanece distante dos modos de abordagem clássico; ele não pretende ignorar suas contribuições nem denunciar sua legitimidade; porém, *ele sublinha a incoerência de se acreditar na possibilidade de abranger um fazer através das metalinguagens do feito* (MARIE-CHARTIER e HÉRBRARD, 1998, p.31 Itálicos Nosso).

Assim sendo, fica explícito para nós o exercício de uma tensão epistemológica. Para compreender as operações, os fazeres comuns não poderemos nos restringir aos universalismos, aos homens e mulheres abstratos, a tipos ideais. Michel de Certeau nos incita a perquirir fazeres comuns e com eles dialogar atentando-nos para o que eles querem nos *dizer* e nos *dizem*. É necessário nos autorizarmos para sermos interrogados pelo cotidiano invisível. É fundamental abertura epistemológica. Aliás, foi dialogando com a sociolinguística, com a antropologia, a psicanálise, a filosofia que foi formando seu referencial de análise. Precisamos estar atentos às práticas escolares, aos fazeres ordinários dos docentes enquanto desenvolvem seu trabalho. É fundamental estarmos atentos aos movimentos do corpo, ao sorriso do rosto, à expressão do olhar, ao franzir das sobrancelhas. Temos nesses movimentos construções que expressam buscas de sentido, incentivo entre outras operações que a docente usa para realizar seu trabalho em classe. *São estilos do fazer*. Esta pode ser uma aposta para a formação docente.

Resta-nos, então, definir os objetivos, bem como a metodologia adotada para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Como já destacamos, em várias partes deste texto, pretendemos investigar práticas culturais das docentes alfabetizadoras nos processos de visita ao Museu de Artes e Ofícios, localizado em Belo Horizonte/MG, com os alunos da E.J.A. Nosso foco de análise é a compreensão das potenciais relações entre História e memória promovidas intencionalmente durante a visita ao museu. Para tanto, perseguiremos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Compreender como a docente alfabetizadora desenvolve o trabalho da História com alunos da EJA em processos de visita ao Museu de Artes e Ofícios potencializando as relações entre História e memória.

Objetivos específicos

Em atendimento a nossa proposta de estudo, delimitamos três ordens de objetivos relativamente à preparação da visita, à visita e após a visita.

a)- Preparação da visita:

Analisar como são mobilizadas as experiências de memória de trabalho dos alunos adultos/idosos;

Verificar como a docente alfabetizadora aciona o Museu de Artes e Ofícios para a visita;

Identificar como a docente alfabetizadora mobiliza os objetos presentes no MAO em face das relações entre História e memória.

b)- Visita ao MAO:

Analisar como a docente alfabetizadora mobiliza os alunos durante a visita no espaço do Museu de Artes e Ofícios;

Identificar como ela mobiliza os objetos do museu com os alunos durante a visita em face das relações entre História e memória;

Verificar como as dimensões das experiências de memória de trabalho dos alunos adultos e idosos são mobilizadas.

C)- Pós-visita:

Analisar como a docente alfabetizadora mobiliza os alunos em relação à visita no espaço da sala de aula;

Analisar como a docente alfabetizadora mobiliza as experiências de memória de trabalho;

Verificar como a docente alfabetizadora estabelece relações entre os alunos e os objetos do museu, possibilitando relações entre História e memória;

Identificar como a docente alfabetizadora mobiliza o Museu para atender às demandas dos alunos.

Capítulo III – METODOLOGIA

A definição teórico-metodológica de uma pesquisa deve estabelecer relações com o objeto a ser investigado, com o pesquisador e seus referenciais, sua experiência acadêmica, profissional, sociocultural e política (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999). Em nosso caso específico, tomamos como referencial teórico a pesquisa de Certeau (2007). Seu trabalho também corrobora nossa opção metodológica.

Assim, para a realização deste trabalho, adotamos o *estudo de caso* como estratégia da pesquisa. Vários pesquisadores têm analisado, estudado e apresentado essa estratégia, entre eles: Dionne e Laville (1999), Canen e Oliveira (2002), Yin (2005), André (2008). Apesar de algumas diferenças teórico-metodológicas em suas abordagens, vimos que nos era possível cortejando-as encontrar alguns pontos, de convergência importantes para o nosso estudo.

Na esteira de Certeau (2007), podemos afirmar que o estudo de caso permite verticalizar o conhecimento sobre bases mais consistentes, no tratamento dos dados empíricos. Essa metodologia nos possibilitou o diálogo, a identificação de *microfissuras*, construídas pelas operações da docente alfabetizadora nos seus fazeres ordinários voltados para as relações entre História e memória nos processos de visita ao Museu. Outros pesquisadores/as corroboram essa perspectiva embora em diferentes bases epistemológicas.

Conforme Dionne e Laville (1999. p.155): “Tal investigação permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto”. Nesse sentido, ao selecionar um caso teremos a oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre o fenômeno estudado, perscrutar suas especificidades, potencialidades e complexidades. Assinalam, ainda, esses autores:

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (DIONNE e LAVILLE. 1999 p.156).

Para Yin (2005), um estudo de caso é uma estratégia de investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da

vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (2005, p.32).” E, ainda, segundo esse autor, podemos usar o estudo de caso quando, intencionalmente, lidaremos com condições contextuais, compreendendo que a mesma pode ser profundamente pertinente ao fenômeno que vamos estudar. De acordo com Stake citado por André (2008.), [...] o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento:

Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. 'Uma questão fundamental [...] é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso (ANDRÉ, 2008, p.16)

Podemos afirmar, também, de acordo com Bourdieu (2003), que a escolha metodológica de uma pesquisa não se reduz a uma opção técnica. Esse processo estabelece um necessário diálogo com o objeto, o referencial teórico, a concepção de pesquisa que se está assumindo e, ainda, as perspectivas de sociedade e relações sociais que o pesquisador ou o grupo de trabalho assume. Finalmente, com André (2008), podemos dizer que há diversos estudos de caso, entre os quais: estudo de caso intrínseco, estudo de caso instrumental, estudo de caso coletivo. Em nosso trabalho, optamos, com base em Yin (2005), pelo estudo de caso único.

3.1- Pesquisa: recursos metodológicos

Reverendo a literatura, sobretudo a partir dos anos 1960 e 1970, podemos falar de uma polarização quanto à diferenciação entre pesquisas qualitativas e quantitativas. Mas este corolário foi superado histórica e epistemologicamente, levando-se em consideração, sobretudo, a complexidade dos objetos, sujeitos e todo o campo de construção das pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais. Nesse campo, segundo as pesquisadoras Marli André e Menga Lüdke, tanto as dimensões do quantitativo quanto as do qualitativo são necessárias para conferir maior grau de sustentabilidade aos trabalhos de pesquisa realizados (**Informação Verbal**)¹⁸. Nosso objeto de pesquisa insere-se, predominantemente, no campo das pesquisas qualitativas, Biklen e Bogdan (1994) nos adverte:

¹⁸ Informação coletada na 32ª Reunião anual da ANPED no dia 05/10/09 no minicurso do GT formação de professores ofertado pelas pesquisadoras Marli André (PUC-SP) e Menga Lüdke (PUC-Rio).

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma *pista* que nos permita estabelecer uma *compreensão* mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.[...] Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação (BIKLEN e BOGDAN 1994, p.49 *Itálicos Nossos*).

Nesse sentido, as pesquisas qualitativas permitem-nos *um olhar mais denso*, aprofundando o conhecimento e a análise de dimensões muitas vezes consideradas triviais para a racionalidade técnica. Elas nos possibilitam dialogar com as especificidades próprias do nosso objeto. Essa compreensão implica, no nosso caso, estarmos atentos às circunstâncias e contingências nas quais a docente alfabetizadora da EJA constrói as relações entre História e memória. Desse modo, devemos prestar a atenção às observações, registros.

As pesquisas qualitativas, como afirmam Alves-Mazzoti (1999, p.163), “são caracteristicamente multidimensionais, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Dessa forma, adotamos neste estudo, como estratégias de investigação: registro em vídeo, observação, notas de campo, entrevista semiestruturada e análise de documentos oficiais e outros registros do professor, da escola, da Secretaria Municipal de Educação de Contagem/ M.G e outros produzidos nesse processo. Compreendemos que nosso objeto de estudo está inserido no campo das dimensões da cultura, do vivido e, por que não, do idiossincrático. Logo, precisamos utilizar estratégias metodológicas adequadas à sua natureza. As experiências do vivido, do cotidiano estão inseridas em dimensões e natureza que apenas a observação e os registros escritos não dão conta de sua potencialidade, especificidade e complexidade. Existem cenas, movimentos variados, expressões, gestualidades individuais e coletivas que demandam nossa compreensão para a análise de nosso objeto de estudo. Há uma *aura* sobre os espaços tanto da sala de aula, do percurso, da visita ao museu, do espaço do museu que demanda sensibilidade para ser captada, já que o registro fílmico consegue potencialmente apreender. Portanto, a nosso ver, é necessário que a pesquisa em educação incorpore, também, em seu trabalho, novos métodos e técnicas que as Ciências Humanas e Sociais vêm construindo nos últimos decênios. Contemporaneamente, podemos perceber o uso de novas tecnologias nos ambientes escolares e não escolares nos processos de ensinar e aprender. Isso requer cuidados e prudências nas práticas das pesquisas no campo da educação.

Com efeito, usamos o recurso da filmagem como um texto visual em nosso trabalho de observação dos processos de visita ao MAO. Como sabemos, a imagem vem sendo usada há muito tempo nas pesquisas no campo da educação. Elas nos permitem apreender melhor movimentos e comportamentos mais delicados que podem escapar ao olhar do observador. Importa-nos explicitar que o uso da filmagem possibilita a troca e o diálogo entre pesquisadores sobre o objeto em estudo. Desse modo, ficam mais claras para análise as potencialidades mais fidedignas, contribuindo para um trabalho mais rigoroso, minucioso como exigem as pesquisas qualitativas (BELEI et.al, 2008). Segundo Loizos (2002. p. 149): “O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”. E, ainda conforme Santos et.al (2006), “Os textos visuais dialogam com a narrativa oral, bem como com outras narrativas, as quais fornecem sentido e espessura ao conjunto das relações[...]”. Tais relações são construídas no movimento realizado pelo professor e, no caso do nosso trabalho, alunos adultos/idosos enquanto preparam em sala de aula, na escola, a visita ao MAO e o retorno à sala de aula. Dessa forma, poderíamos captar a polifonia de vozes e cenas construídas em maior amplitude e complexidade. Mas outros instrumentos metodológicos são necessários, entre eles, a entrevista.

Com relação ao uso da entrevista nas pesquisas, envolve, necessariamente, encontros e relações com pessoas. Demanda preparação do pesquisador, escolha de participantes e do local. Envolve questões éticas. Nesta pesquisa, trabalhamos com a entrevista semiestruturada por nos permitir formular algumas questões durante o diálogo com o entrevistado, no caso, a professora alfabetizadora em estudo. Essa modalidade de entrevista nos permite refazer, no decorrer de sua realização, a questão, enfim ela sinaliza uma dimensão instituinte. Conforme nos sugerem Belei et. al (2008) e outros, usamos o recurso do gravador para a realização da entrevista, pois:

“[...] o gravador preserva o conteúdo original e aumenta a acurácia dos dados coletados. Registra palavras, silêncios, vacilações e mudanças no tom de voz, além de permitir maior atenção ao entrevistado”. [...] No entanto, antes da gravação, ressaltam a importância do domínio desta tecnologia, sugerindo o teste da bateria, do volume e do funcionamento do aparelho. A aquisição antecipada das fitas cassete e numeração de sua seqüência, assim como a identificação de locais livres de ruídos e de

interrupções também são cuidados importantes (BELEI et. al 2008, p.189-190).

Aliás, conforme nossa experiência nesse campo, podemos dizer que é necessária essa mesma atenção com todas as tecnologias com as quais o pesquisador vai trabalhar. Aqui, vale lembrar que as perspectivas sinalizadas na introdução do livro *Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos* de Ecléa Bosi confirmam nossa convicção de que a relação sujeito/objeto e objeto/sujeito precisa ser existencial/intelectual e intelectual/existencial. Ressalta essa pesquisadora: “Nessa pesquisa fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos procurávamos saber. Objeto quando ouvíamos, registrávamos [...]” (1998, p.38). Essa atitude exige exercícios de aprendizagem, demanda deslocamentos, inventividades, sobretudo para quem, em nosso caso, está aprendendo a trabalhar com a pesquisa acadêmica.

Quanto a nossa opção pelo estudo de caso, nossa proposta inicial era acompanhar os processos de visita ao MAO construídos por uma das escolas que trabalham com a EJA na Rede Municipal de Belo Horizonte, com foco nos fazeres do professor de História nesse movimento. Nossa escolha inicial pela prática da EJA dessa rede fundamenta-se nos movimentos que, há décadas, sobretudo a partir de 1993/1994, têm promovido mudanças profundas no fazer no campo educativo de maneira geral e, também, na EJA. Referimo-nos particularmente, à Escola Plural¹⁹. Assim, por justas razões (FREIRE, 1997) do movimento de reivindicação dos docentes da Rede Municipal, muitas visitas ao MAO²⁰, no decorrer do primeiro semestre de 2010 foram desmarcadas. Concomitante a esse processo, verificamos por meio de nossa pesquisa exploratória, as seguintes questões: diversas escolas que trabalhavam com o segundo segmento da EJA priorizavam a contratação, sobretudo, de licenciado com formação específica para as áreas da leitura e escrita e dos números; as escolas realizavam diversas práticas culturais com os educandos adultos e idosos. Paralelamente ao diálogo com a Rede Municipal de Belo Horizonte, realizamos nosso trabalho de visita exploratória a outras redes: Contagem, Betim e Nova Lima. No que tange à educação de jovens e adultos,

¹⁹ Para maiores aprofundamentos, sugerimos a leitura de Soares (2002). Em seu trabalho de mestrado, a pesquisadora discute os ciclos de formação na Escola Plural.

²⁰ Dados colhidos no setor educativo do Museu de Artes e Ofícios informando-nos eticamente sobre visitas a serem realizadas.

verificamos que cada uma possui suas especificidades históricas, políticas e político-pedagógicas. As formas de organização das escolas, o regime de trabalho das/os docentes, a existência ou não de planos de carreira docente, as concepções de planos e de carreira docentes, as perspectivas de gestão, a prioridade para formar os profissionais específicos para essa modalidade educativa são diversos ou não há esse objetivo. Em algumas, constatamos que os famosos *bicos*, no terceiro turno, usados nos anos 1980, predominam ainda hoje (MACHADO, 2000). Em resumo, alguns desses municípios, exceção feita à RMBH, a EJA ainda é compreendida e reduzida ao terceiro turno das escolas, além de ter ano, mês e dia para o encerramento das atividades. Alguns gestores, ainda que bem intencionados, não conhecem a declaração de Belém/09 e, muito menos, a declaração de Hamburgo/97. Esses movimentos de acordo com a literatura e pesquisas da área (MACHADO, 2000; HADDAD e DI PIERRO, 2002; SOARES, 2002; ARROYO, 2006), não podem ser reduzidos à escala da região metropolitana de Belo Horizonte. A nosso ver, trata-se de um processo de alcance nacional mais amplo.

Clareando, ainda, o uso aqui, do estudo de caso, vale lembrar que, conforme já explicitamos anteriormente, este trabalho dialoga com os projetos de pesquisa *Tematizando os Ofícios e Memória dos Ofícios*. Nessas pesquisas vivenciamos diversas formas de organização, uma delas sobretudo a partir de maio de 2010, foi dividida em subgrupos temáticos. Esse trabalho merece ser detalhado aqui.

Assim sendo, formamos vários subgrupos de trabalho dentro do grupo mais amplo. Um desses subgrupos ficou responsável por acompanhar visitas escolares ao MAO. Esse subgrupo foi inicialmente composto pelo pesquisador Edson Campos/FAE/UEMG, pela pesquisadora Lana Siman FAE/UEMG e por mim. Assim, aproveitamos a oportunidade para entrar em contato com escolas de outros municípios que trabalham com a EJA. É nesse contexto de nossa inserção no grupo de pesquisa (CERTEAU, 2007) que emergiu a experiência dos processos de visita ao MAO da Escola Municipal Francisco Sales Diniz.

O primeiro contato com essa escola foi por telefone. Vindo já de uma aprendizagem de distanciamento etnográfico, diríamos necessária e educativa, dialogamos com a professora Nivalda. Nosso intuito era expor-lhes os objetivos da nossa pesquisa. Ficou nítido nesse contato que a professora teve dúvida se autorizava ou não o acompanhamento de seu fazer relativo aos processos de visita

ao MAO. Pareceu-nos ambivalente quanto à *importância* de seu trabalho para ser acompanhado por um grupo de pesquisa e, mais de perto, por um só pesquisador.

Vale lembrar aqui, que o *estudo de caso* possibilita essa relação mais focada no sujeito. Podemos escutá-lo, perceber seu modo de pensar e outras especificidades. Esse movimento nos leva a entender as relações histórico-sociais nas quais o sujeito particular dialoga com as dinâmicas mais amplas da sociedade na qual esta inserido (ALBERTI, 2004). Portanto, macroabordagens não dão conta, por si só, de captar e revelar as incertezas que permeiam as relações sociais, as interações entre as pessoas. De outro lado, microanálises possibilitam a apreensão das operações modais dos sujeitos em seus fazeres cotidianos. Assim, temos a possibilidade de compreender que a dinâmica da realidade histórica é muito mais marcada pela heterogeneidade social e não tanto por uma pretensa homogeneidade.

Mas, retomando o fio de nossa análise, aquele movimento ambivalente da docente foi a primeira dimensão que nos suscitou indagações de tais ambivalência. Percebemos que ela desejava dialogar com um pesquisador, abrir-se, mas os traços de incertezas eram visíveis e por que não dizer, de medo, sentimento esse muitas vezes negligenciado na modernidade (DELUMEAU, 1996). Daí nossa indagação: que imagem e autoimagem ela constrói ou construía de seus fazeres? Nossa hipótese é que impera nesse movimento *rastros* de uma racionalidade niveladora que ignora o cotidiano invisível das docentes alfabetizadora no Brasil (LELIS, 2008). Apenas hipótese. Essa questão precisa ser mais aprofundada.

No entanto, espontaneamente, ela resolveu assumir o desafio e nos autorizou para, dialogicamente, acompanhar seu fazer. Esse seu gesto, sua coragem, disposição de abrir a sala de aula para um pesquisador e se dispor a dialogar, ainda que permeada por ambivalências, chamou-nos a atenção. Ela silenciosamente, corajosa, assume que “[...] viver é muito perigoso [...]” e constrói seus passos, gestos (CERTEAU, 2007). Houve situações nas quais a docente demonstrou interesse e desejo de conversar conosco sobre a pesquisa, e também indiferenças ou recusas. Afinal, o mundo dos humanos, dos fazeres humanos sociais são diversos, com diversos posicionamentos, atitudes. Está aí a nossa riqueza.

Assim, como representante do subgrupo que acompanharia as visitas ao MAO, no dia combinado com a professora, me desloquei para a Escola Municipal Francisco Sales Diniz. Faria o caminho já estava acostumado a realizar como

professor de História na EJA na Escola Municipal Maria Elena da Cunha Braz em Betim/MG: sair do centro urbano, passar pela área hospitalar entre avenidas e praças, subir a Avenida Amazonas, às dezesseis horas. Aliás, vários/as docentes necessitam andar, muitas vezes duas a três dezenas de quilômetros ou mais para chegar à escola onde trabalham e ou de um local de trabalho para outro. Essa condição docente demanda ser compreendida com mais profundidade.

Mas, continuando o nosso trajeto, chegamos à próxima avenida, a João César de Oliveira, em Contagem/MG. Logo à frente, a MG 30. É essa MG que nos conduz à escola onde trabalha a professora Nivalda. Ali, a paisagem urbana começa a dar espaço à área rural. A distância entre as casas é maior. Pequenas reservas de árvores à beira da rodovia, pequenos sítios, chácaras e vilas não urbanizadas. Pouco a pouco surgem casas sem *reboco*, barracões sem portas e janelas, esgoto a céu aberto, ruas sem asfalto, ônibus de transporte urbano em precárias condições, em circulação. Aproximadamente 17:00h, muitos passageiros em pé voltando do trabalho. Alguns são educandos da EJA. Depois de um dia de trabalho estafante, voltamos de ônibus para casa, às vezes, sem lugar para se sentarem. Ou passam em casa, ou vão direto para a escola (DAYRELL, 1996). Assim, depois de um trajeto de aproximadamente 30 km, chego à escola no Bairro Darcy Ribeiro, nome em homenagem ao antropólogo brasileiro. A maioria dos barracões próximos à escola não são rebocados. Nas proximidades da escola, as ruas são asfaltadas. Há marcas do grafite no interior e na parte externa da escola.

Afinal, o primeiro contato com a vice-diretora, a professora Conceição. Conversamos um pouco e desde o início fui muito bem acolhido. Fui apresentado à escola e conheci suas dependências. A professora Nivalda estava chegando. Enquanto isso conversei com a diretora Adriana sobre minha pesquisa e do nosso objetivo mais imediato, que era acompanhar uma visita escolar ao MAO.

Logo após a conversa inicial, realizei a primeira entrevista semiestruturada com a professora Nivalda. E, então, passei a acompanhar a docente desde a preparação da visita ao MAO na escola, durante a visita até ao retorno à escola. Todo esse processo foi registrado com uma máquina filmadora e com a aquiescência da docente, alunos e da escola.

Capítulo IV- Análise dos Fazeres Docentes Ordinários com a EJA

4.1- A Escola Municipal Francisco Sales Diniz

Antes propriamente de apreender, compreender e analisar os fazeres docentes ordinários construídos pela alfabetizadora com a EJA em visita ao Museu de Artes e Ofícios, cabe nos descrever o cenário em que tais ocorreram.

Assim sendo, a Escola Municipal Francisco Sales Diniz se insere em contextos de limites, complexidades e potencialidades. Contemporaneamente, é compreendida como um espaço múltiplo, aberto com diversas potencialidades compreensivas formando um amalgama complexo quanto às dimensões sociais e outros fazeres simbólicos (ENGUITA, 1989; MCLAREN, 1991). Nas últimas décadas, as Ciências Humanas e Sociais têm buscado compreender mais profundamente esses espaços levando em conta com mais densidade alguns elementos como: as dimensões do humano, os gestos corporais, a funcionalidade, as expectativas e desejos dos docentes e discentes, as demandas de aprendizagens e sua relação com os ambientes do outro lado do muro da escola. Nessas circunstâncias, a escola é vista como um espaço movente, de construção de significados relacionais, inserida nas relações sociais mais amplas e pouco harmônicas. Assim, vamos compreender a escola em questão a partir de suas dimensões variáveis e invariáveis em diálogo com as circunstâncias de seu cotidiano (ROCKWELL e EZPELETA, 2007; CERTEAU, 2007).

No que tange às suas dimensões invariáveis a Francisco Sales se vincula à estrutura da Rede Municipal de Educação de Contagem/MG, especificamente, localizada no bairro Darcy Ribeiro em uma área de transição entre o meio urbano e rural. Internamente como tantas escolas, é dirigida por um diretor, contando com pedagogos, professores, disciplinário, técnicos de secretaria, técnicos de biblioteca, auxiliares de serviço, mecanógrafo, vigias. Assim é que atende seu público e trabalha com a EJA. Ainda que grosso modo, podemos dizer que a complexidade das relações sociais, humanas parte dessa coletividade humana e da organização de serviços humanos dotados de alta complexidade sócio cultural (CERTEAU, 1995). Essa compreensão alongada a uma rede de ensino pode nos ajudar a perceber o amalgama que forma todo esse processo.

O município de Contagem/MG, que se localiza na região metropolitana de Belo Horizonte, fica a trinta quilômetros da Capital, conta com 117 unidades de atendimento escolar localizadas em 6 núcleos regionais assim distribuídos: 71 escolas municipais; 15 anexos; 17 centros municipais de Educação Infantil (CEMEIS); 6 espaços educativos e 8 Educartes. Quanto ao atendimento à EJA, 10 escolas atendem somente à EJA e 14 atendem à EJA e ao Ensino Fundamental Noturno. Além do atendimento à EJA nas escolas, há também o atendimento dessa modalidade educativa em espaços alternativos como: Espaço Paulo Freire, Lar de Marcos, Ceasa Cidadã, Espaço bem Viver²¹. Ainda, com relação ao trabalho com esse público, essa rede, notadamente a partir de 2003, assumiu compromissos mais profundos com os movimentos da EJA na região metropolitana de Belo Horizonte, no Estado e no plano nacional²². Internamente, isso significa oferta de formação específica para os docentes que trabalham com essa modalidade educativa e a construção de um projeto político pedagógico específico para esse público²³.

Compreendemos que a localização geográfica da Escola Municipal Francisco Sales, seu entorno, as ruas que a circundam, o comércio, as residências, enfim seu espaço externo precisa ser levado em consideração para melhor apreendermos as relações ali estabelecidas, sua dinâmica e significado naquele bairro e na cidade. A escola não se reduz a um aparato de normas, decretos, hierarquias e funcionalismos. Insere-se em processos históricos, estéticos, sócioprofissionais. No caso do nosso trabalho, a compreendemos, sobretudo, como uma porta de entrada e de saída entre diversos outros espaços de aprendizagens, como os do MAO. Em comunidades populares essa instituição é revestida de processos simbólicos, enunciações diversas, oportunidades e garantia de direitos e acessos a bens culturais de grupos historicamente excluídos (CERTEAU, 1995; 2009; GIOVANETTI, 2005; FENELON, 2008).

Quanto ao Darcy Ribeiro²⁴, sua formação iniciou-se a partir dos anos 1980, com a doação de um terreno, antes uma fazenda, pelo prefeito da cidade, à época, a

²¹ Informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação de Contagem/MG – SEDUC.

²² Participação efetiva no Fórum Metropolitano e no Fórum Mineiro da EJA Encontros Nacionais da EJA.

²³ Cadernos da EJA. Rede Municipal de Contagem/MG. Setembro/06. Disponível em <http://www.forumeja.org.br/mg/?q=node/109>. Acesso em 20/08/10.

²⁴ Informações orais colhidas junto às pessoas adultas e idosas que estudam na EJA desta escola e de acordo com funcionário que ali trabalha: moram eles no bairro desde sua formação. Realizamos também observações e registros fílmicos do bairro. Esse material se encontra disponível para consulta junto ao mestrado da FAE/UEMG e no LABEPEH/FAE/UEMG.

moradores que residiam em áreas de risco no município. Muitas das casas ali foram construídas em trabalho de **mutirão**, sobretudo, familiar. Apenas recentemente, esse espaço começou a receber infraestrutura básica de água, esgoto, luz, telefone e foi, a partir de 2009, que se iniciou o atendimento com transporte coletivo público, específico para esse bairro. Nessa região, de maneira geral, predomina a construção de habitações populares. Os moradores comumente as denominam barracões. Esses barracões são feitos com tijolos sem o chamado “reboco” e quase sempre sem pintura. Em algumas situações esses barracões são ampliados tanto no plano horizontal quanto no vertical por meio de construções denominadas puxadinhos. Dessa forma abrigam a própria família ou para receber outras pessoas e outras demandas específica desses sujeitos²⁵.

Durante nosso trabalho de acompanhamento do processo de visita ao Museu, realizado pela docente alfabetizadora, chegamos alguns dias mais cedo à escola para observar mais atentamente seu cotidiano externo. Assim, além dos barracões e das casas ali existentes, pudemos observar, também, em seu entorno, pequenos sítios. Um dia ao chegar à escola, vimos “senhor” negro com seu machado cortando lenha. Fora isso, silêncio e o cantarolar de aves, cenários típicos de áreas predominantemente rurais. Outra noite, após o término do trabalho de acompanhamento da docente, surpreendemos com a pouca luminosidade das ruas. Constatamos que as lâmpadas que iluminam as ruas ali ainda são tecnologicamente pouco adequadas àquela realidade. Durante os dias de acompanhamento notamos que, algumas lâmpadas queimadas nas ruas jamais foram trocadas, o que, de certa forma representa um “risco” para os alunos da escola e da própria comunidade. Cenários muito próprios de países como o Brasil.

O entorno mais próximo da escola é marcado pela presença de “vendas”, padarias, do trailer do “Gordo”, espaço de encontro dos jovens alunos do ensino médio da escola antes e depois do horário das aulas. Todas essas construções são marcadas pelo caráter popular, portas de aço simples, passeios rústicos, com bastante buracos. A maior parte dos nomes dos estabelecimentos é pintada nas

²⁵ Para um maior aprofundamento desta temática sugerimos a leitura do livro: Luiz Fernando DIAS DUARTE e Edlaine de CAMPOS GOMES. *Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares*. Rio de Janeiro, FGV, 2008. 313 páginas.

paredes. Apenas um supermercado maior tem um letreiro luminoso. Além dessas construções, estão os sítios, chácaras e lotes vagos.

Segundo Benjamin (2008), a observação desse cenário, contribui para o entendimento mais profundo da complexidade das experiências humanas, suas possibilidades, potencialidades e seus movimentos. Essas paisagens, e ainda os muros de casas, da escola, partes altas de construções “pichados”, os sons, as músicas provenientes dos carros dão-nos pistas, rastros de uma sociedade contemporânea complexa, com múltiplos tempos se sobrepondo, múltiplas experiências gerações de diferentes faixas etárias, sociais e culturais. Enfim, esses elementos nos oferecem oportunidade de compreender, mais densamente, e melhor, um pouco da vida cotidiana dos educandos com os quais a docente alfabetizadora trabalha e do local de trabalho desta profissional (CERTEAU, 2009).

Quanto à descrição do espaço interior, temos que submeter à história da escola. Inicialmente, era uma escola de madeira, que ocupou por determinado tempo, o local de um campo de futebol. Posteriormente, ela deslocou-se para a casa que era sede da fazenda que existia naquela área. Hoje, temos uma escola com uma arquitetura moderna, de espaços horizontais e lineares, com pouca perspectiva de circularidade. Tem um total de trinta e duas salas distribuídas entre: salas de aula, secretaria, biblioteca, cozinha, refeitório, sala de mecanografia, sala dos professores, quadra e um pátio retangular. Certo é que, só nos meados dos anos 2000 é que a Francisco Sales ganha o contorno arquitetônico atual, mas, em expansão, pois já se prevê a construção de mais quatro salas de aula

Quanto ao funcionamento da escola, à noite, em onze salas de aula, funciona o Ensino Médio da Rede Estadual e há uma sala que atende a EJA da Rede Municipal. Nas paredes externas das salas de aula, está expressa a arte juvenil construída na forma de grafite²⁶. Outro aspecto que chama atenção nessa escola é a existência de murais²⁷, na forma retangular nos quais são trabalhadas diversas atividades²⁸ realizadas pelos alunos: campeonato de futebol, vôlei; placar da copa do mundo de futebol; frases que marcam a comemoração de determinadas celebrações históricas como a do dia 8 de março e a da semana da consciência

²⁶ Esse processo está registrado em filmagem por nós realizada no interior da escola e as informações do movimento foram obtidas com a professora da turma da EJA. Esse movimento foi realizado por jovens da comunidade com material ofertado pela direção.

²⁷ Para aprofundamento dessa temática, sugerimos a leitura de: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 111-128, jan./abr. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 11/10/10.

²⁸ Sobre a importância educativa dessas atividades, sugerimos a leitura de: ARAUJO TEIXEIRA (2009)

negra. Em uma parede externa, ao lado da sala dos professores, estão afixados diversos cartazes educativos contendo informações de interesse dos alunos e da comunidade de maneira geral²⁹. Excetuando o mural de comemoração do Dia Internacional da Mulher, não foi possível observar, durante nosso acompanhamento à escola, referências mais específicas a experiências e dimensões da vida adulta e dos idosos: público predominante da única turma da EJA dessa escola. Aliás, em nosso trabalho de visita exploratória a diversas escolas que trabalham com EJA na região metropolitana de Belo Horizonte constatamos pouca ou quase inexistência de murais nos espaços externos e internos às salas de aula que tratassem temáticas referentes à educação regular e muito pouco no que tange a questões de adultos e idosos³⁰.

Mas, prosseguindo a questão do funcionamento da escola, é realizado em três turnos: no primeiro e segundo temos meninos e meninas do primeiro ao nono ano. No terceiro turno, o espaço é cedido à Rede Estadual de Educação para atendimento aos jovens do Ensino Médio. Aos finais de semana, a escola integra o Programa Escola Aberta³¹. Tal programa oportuniza aos moradores e estudantes do bairro o exercício de diversas práticas culturais através das seguintes oficinas: capoeira, artesanato, esportes e aprendizagem do ofício de manicure.

Analizando esse quadro dos atributos externos e internos da escola, e as suas características sócio-históricas, afirmamos com Romanelli (2003, *apud* GIOVANETTI, 2005) que pessoas que ali residem e os estudantes que frequentam essa escola, pertencem às camadas populares do município, em sua maioria afro-descendentes, com pouca escolaridade e ainda com dificuldades de acesso a água, luz e esgoto. Podemos afirmar, com a literatura da área, Dayrell (1995), Oliveira (1999), entre outros, e de acordo com nossa experiência nesse campo, que a escola é um dos poucos espaços públicos em que esses sujeitos sociais têm oportunidades de encontros e diálogos com outras práticas culturais. Assim, a escola e o professor no caso do nosso trabalho, a docente alfabetizadora podem trabalhar como agentes culturais que lhes possibilitem o acesso a bens culturais. O projeto político pedagógico da escola contempla, de forma muito ampla, as especificidades

²⁹ Telefones de urgência do SAMU; do Conselho Tutelar da Criança e Adolescente; Informação sobre vacinação.

³⁰ De acordo com Diniz- Pereira (2006), podemos inferir que essa prática sinaliza demandas de formação inicial e continuada, específicas para educadores e pedagogos no que tange à EJA.

³¹ Esse programa, iniciado nacionalmente, a partir de 2007, se destina à oferta de oficinas e outras atividades, sobretudo às escolas que se localizam em áreas com comunidades de alto índice de vulnerabilidade social segundo o IDH.

sóciocognitivas da EJA. Mas, como observamos, com algumas limitações estruturais como: a ausência de profissional para a biblioteca; ausência de mecanógrafo e de auxiliar de serviço; reduzida presença e participação de outros profissionais da área pedagógica preocupados com o trabalho da professora alfabetizadora. Dessa maneira, como assinala Cláudia Ricci (2003), as mudanças na educação ainda são construídas predominantemente por iniciativas pessoais, neste caso, da professora, diretora e pouco também, por um projeto orgânico e articulado da escola com a EJA enquanto concepção político pedagógica.

Enfim, a E. M. Francisco Sales Diniz, localizada no bairro Darcy Ribeiro no município de Contagem/MG, região de transição entre o meio rural e urbano de uma escola feita com madeira, hoje, sua estrutura tem a forma de caixa retangular. Ali, acompanhamos a docente alfabetizadora que trabalha com a única turma de EJA que existe nesta instituição. Em sua história incluímos os fazeres docentes ordinários da alfabetizadora que acompanhamos na visita ao Museu de Artes e Ofícios quando relações entre História e memória eram construídas. Essas relações compõem um amálgama construído no cotidiano da cultura escolar. Nesse sentido compreendemos ser necessário conhecer um pouco da sociohistória da escola onde a docente alfabetizadora construiu seus fazeres e as relações entre História e memória.

4.2 - Os educandos da turma do primeiro segmento da EJA

O perfil dos alunos da turma de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) da Escola Municipal Francisco Sales Diniz caracteriza-se pela complexidade dos aspectos sociocognitivos e históricos³². Para melhor compreendê-los, devemos investigar suas experiências para além da dimensão etária e atentarmo-nos para suas experiências vividas (DAYRELL, 1992; ADRIANI, 2010). Assim, para uma compreensão mais aprofundada das práticas culturais desses sujeitos “praticantes comuns” temos que levar em conta a linguagem usada, pois as ações humanas são muito delicadas e demandam cuidado em sua escritura-ação.

³² Não é nosso objetivo aprofundar essas configurações. Vamos explicitá-las para que elas nos ajudem a compreender, mais amplamente, a construção de nossa pesquisa. No campo da EJA existem trabalhos que realizam essa verticalização: Oliveira (1999); Silva (2002); Gomes (2005); Coura (2007), Adriani (2010) entre outros.

Contudo para o entendimento dessas construções, precisamos ter em mente as diversas configurações que compõem a dinâmica dessa turma: a dimensão etária; o mundo do trabalho e das profissões; as questões étnico-raciais; as dimensões de gênero; os tempos de ingresso nessa turma; os agrupamento sóciocognitivos no interior da sala de aula da EJA. No entanto, em seu trabalho, Adriani (2010) aponta a necessidade de ir além dessas dimensões já sinalizadas por outros pesquisadores do campo. Assim, não podemos deixar de considerar a dimensão estética, gestual, corporal experimentada e vivida pelos sujeitos alunos em suas experiências históricas. O trabalho com as práticas culturais propicia a expressão e vivência dessas dimensões ainda pouco pesquisadas nos processos dos fazeres docentes ordinários com esses estudantes. Entendemos, pois, que essas características e nuances contribuirão para a construção de um quadro mais compreensivo e denso deste trabalho de pesquisa. Compreendemos também que essas configurações emergem das relações sociais e históricas. Por outro lado, entendemos que eles não são passivos nessas relações, antes, constroem silenciosamente e com ubiquidade alternativas, saídas quase invisíveis às lentes da racionalidade niveladora (CERTEAU, 2007).

Posto isso, parece-nos fundamental, então explicitar aqui a afirmativa de Adriani (2010) no que tange aos fazeres educativos com essa modalidade educativa:

Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA depara-se, de pronto, com uma *necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes*. As pessoas jovens e adultas [idosas], ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de *esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola* (ADRIANI, 2010, p.69 *Itálico Nosso*)

Conforme assinala esse pesquisador, ao discutir a prática do ensino de História com Miranda (2007) e Caimi (2008) o professor na realização de seu trabalho precisa levar em consideração as especificidades sóciocognitivas dos educandos. Por conseguinte, concordando com esse autor, ressaltamos que é imprescindível superar olhares que se não são analisados com o devido cuidado podem resvalar para uma vitimação desses educandos. Logo devemos

compreendê-los como pessoas construtoras de microliberdades, de rupturas, algumas vezes silenciosas e pouco auscultadas pela racionalidade niveladora (CERTEAU, 2007). Essas dimensões “[...] não deveriam ficar fora do processo de construção do saber vivenciado [e construído] na escola” (2010, p. 69).

E quanto ao trabalho realizado para acolher esses estudantes na escola Adriani (2010) afirma:

Em função da *multiplicidade de pessoas jovens e adultas* [idosas] componente desse contingente, defronta-se também com as múltiplas identidades e com as diversidades, próprias de quem já “viveu um pouco mais de tempo”, elementos esses importantes para pensar o *processo de acolhimento na escola* (ADRIANI, 2010, p. 67 *Itálico nosso*)

Como vimos, esses elementos devem estar presentes na escola, no espaço da sala de aula e na construção das práticas culturais de visita ao Museu.

Vale lembrar, aqui, que o uso dos conceitos Jovem, Adulto e Idoso é complexo³³. Para isso, neste trabalho, tomamos como referência tanto os instrumentos normativos quanto os trabalhos e pesquisas que analisam e fundamentam teoricamente as características e experiências desses educandos. Sobretudo a partir dos anos 1970 e 1980 as Ciências Sociais e Humanas, baseando-se em pesquisas, releituras de objetos e de problemas têm contribuído para a compreensão mais densa e profunda das diversas dimensões e natureza das experiências sociais e históricas desses sujeitos sociais. Em nosso trabalho usamos essas categorias, mas com a clareza de que estão implicadas em processos complexos de construção e compreensão epistemológicas, sobretudo, nos campos da sociologia e antropologia. Portanto, esses sujeitos são, contemporaneamente, compreendidos para além das dimensões sócio-históricas, observando sobretudo, suas experiências cotidianas no mundo do trabalho, da escola, da casa, do uso da roupa, das experiências estéticas, da religião, do bairro. Tudo isso é objeto de investigação de várias áreas do conhecimento. Nesse sentido, esses alunos devem ser compreendidos como atores sociais, com múltiplas e diversificadas experiências no cotidiano.

³³ Nosso referencial etário para o Jovem é o Estatuto da Juventude.... Para aprofundamento teórico nesse campo temos: Bourdieu (1983); Carrano (2000); Dayrell (2004), entre outros. Sobre o conceito de adulto, sugerimos a leitura de Ludojoski (1972) e aprendizagem de adultos Palácios et. al. (2007), entre outros. No que tange ao idoso é a Lei nº. 10.741 de 1/10/03. Para um maior aprofundamento teórico sobre a questão conceitual do idoso na EJA recomendamos a leitura da dissertação de Coura (2007)

Sendo assim, apresentamos a seguir um inventário das diversas experiências construídas por esses sujeitos sociais Jovens, Adultos e Idosos³⁴. Essas experiências resultam de alguns movimentos realizados por nós, em nosso trabalho de pesquisa com essa turma, como: observação em sala de aula; observação nos espaços da escola (pátio); observação durante a visita ao Museu de Artes e Ofícios; análise do questionário³⁵ aplicado (Anexo 1 páginas 286-290) no primeiro dia de observação nessa turma em (23/02/10); análise da filmagem com câmera realizada durante os dias de preparação da prática cultural da visita ao MAO e retorno da visita.

Do ponto de vista sócio-histórico, a turma configura o seguinte quadro: do total 32 estudantes, 65,62% são mulheres e os outros 34,38% são homens. Do total de educandas, 28,57% são idosas³⁶ e 52,38% são adultas e 19,05% são mulheres jovens. Entre os homens, 72,73% são adultos e 27,27% são jovens. Entre os homens não encontramos sujeitos na faixa etária dos idosos. Essa é uma outra questão que seria importante compreendermos, sobretudo, quando se trata de sociedade como a do Brasil. Até o final de nosso acompanhamento da turma (05/03/10) havia apenas uma jovem e um jovem.

Verificamos que as mulheres assumem fortemente o trabalho doméstico, algumas participam de grupos religiosos, em sua maioria espíritas, ou evangélicas e estudam à noite nesta turma. D. Júlia, uma idosa viúva, mãe de cinco filhos ajuda a tomar conta, em sua própria casa, de uma nora à época doente. Eis o seu relato³⁷, após o nosso comentário sobre seu atraso:

D.Júlia: “Nossa... Não, né não. É que eu tive que sair agora de tarde e ainda fui fazer janta. Eu to com uma nora lá doente, né! Então eu cuido dela, e eu fazendo janta ainda fui fazer comidinha dela, tratar dela correndo, correndo, correndo, olhando pro relógio pra fazer... então tá”.

³⁴ Para maior aprofundamento da diversidade social, cultural e econômica dos sujeitos da EJA, indicamos a leitura, na íntegra do trabalho de mestrado, realizado na FAE/UFMG e orientado pelo Prof.Dr. Leôncio Soares, de Adriani (2010).

³⁵ Nosso objetivo ao aplicar este questionário foi desvelar as dimensões socioculturais dos educandos. Sendo os fazeres docentes ordinários profundamente relacionais é necessário saber quem são os estudantes com os quais a alfabetizadora trabalha.

³⁷ Todos os relatos dos sujeitos desta pesquisa serão apresentados em fonte Times New Roman, tamanho 12 em Itálico.

Situações muito próximas a essa são recorrentes principalmente quando se trata de mulheres que precisam esperar o marido chegar do trabalho entre outras.

Experiências como essa contribuem para professora alfabetizadora construir os diversos fazeres ordinários que serão desenvolvidos com os alunos, entre eles, as práticas culturais. Considerar as condições sociohistoricas dos alunos da EJA significa, mais especificamente repensar os fazeres dos processos de escolarização com esses sujeitos; tocar em alguns aspectos importantes da cultura escolar; potencializar outros fazeres docentes ordinários mais fluidos que dialoguem mais com as experiências históricas desses estudantes. Compreendemos, potencialmente, que é a partir daí que os fazeres docentes e discentes no cotidiano da estrutura escolar podem expressar sua inventividade e mobilidade. Nesse sentido, as práticas culturais colocam nosso foco no cotidiano, e a atividade cotidiana emerge em outro status e, até certo ponto, podemos afirmar que emerge daí uma *epistemologia do cotidiano* quando “dele se faz o próprio campo da reflexão teórica” (CERTEAU, 1995).

Retomando os movimentos expressos no questionário sócio cultural aplicado à turma em estudo, constatamos que entre os entrevistados, com relação às questões de pertencimento etnoracial, eles se consideram como mulatos, pardos ou morenos. Verificamos ainda, mediante o mesmo questionário aplicado, e de informações obtidas durante a filmagem dos processos de visita que são diversas as ocupações das mulheres no mundo do trabalho: donas de casa, diaristas, faxineiras, domésticas. Constatamos também que algumas delas, ao responder uma pergunta relativa à ocupação, por serem donas de casa, marcaram a opção não trabalha. Semelhante situação verificamos no diálogo de uma estudante com a docente alfabetizadora. Ficou clara aí a dificuldade da aluna em compreender os fazeres domésticos em sua casa como um trabalho. Cabe lembrar que a professora problematizou a questão buscando ampliar o significado e sentido dos fazeres domésticos mostrando à aluna que se tratava de trabalho como os demais. Afinal, que representação sobre o trabalho teriam essas mulheres? Questão a se pensar.

Com referencia aos homens, as ocupações giram em torno de: soldador, operador de “vibroacabador”, trabalho com manutenção. Nesse trabalho de desvelar a historicidade, a cultura desses sujeitos, constatamos, também, que 9,37% deles nasceram em outras cidades e estados, notadamente Bahia, São Paulo e Pará. Ainda, 12,5% nasceram em Belo Horizonte, 6,25% são naturais de Contagem e os

outros são de cidades do interior do Estado de Minas Gérias: Rio Vermelho, Mantenópolis, Andradina, Governador Valadares, entre outras.

Inicialmente alguns desses alunos moravam na Vila Barraginha em Contagem/MG, uma área de risco no município. Devido a deslizamentos provocados por chuvas nos inícios do ano 2000 causando mortes de pessoas e desabamentos ali, os moradores cobraram da prefeitura outro local para morarem. Assim, moradores, juntamente com a associação comunitária conquistaram a posse de lotes no bairro Darcy Ribeiro e para lá se mudaram. Muitas das construções foram realizadas em regime de mutirão familiar e entre vizinhos³⁸. Enfim, essas realidades que emergem de opressões do cotidiano e por isso também densas nos permitem construir olhares mais diversificados sobre a sala de aula da EJA. Eis uma das contribuições que as pesquisas neste campo podem nos oferecer. Explicitar dimensões que só aparentemente são tomadas como óbvias, mas nem sempre apresentadas em suas dimensões mais “ordinárias”, comuns que compõem o quadro mais amplo, denso e complexo dos fazeres da sala de aula (MARIE CHARTIER, 2000). Esses traços, rastros dizem respeito à mobilidade desses sujeitos sempre em busca de alternativas, muitas vezes, silenciosas e “zigueagueantes”.

Considerando esses dados podemos dizer que esses educandos estão marcados pelo movimento da migração. Nesse processo buscam oportunidades sociais, econômicas, culturais, familiares em outros espaços citadinos. Do ponto de vista das estruturas sociais, eles trazem as marcas de diversas exclusões (ARROYO, 2005). No entanto, dialogando com vários deles, durante a pesquisa, ouvi relatos que sinalizavam que eles estavam habituados a mudanças de cidade (não apenas vitimados, segregados, passivos), em busca de alternativas para viverem.

Concluimos, portanto, que esses sujeitos praticantes comuns se deslocam de um lugar para outro a partir do que lhes é possível, crível e constroem alternativas em um campo de possibilidades socio-históricamente situadas, contextualizadas (CERTEAU, 2007).

³⁸ Informações orais colhidas das pessoas adultas e idosas que estudam na EJA dessa escola e de acordo com funcionário que aí trabalha: moram eles no bairro desde sua formação. Outra fonte para esse movimento é jornal Diário da Tarde de 05 de Julho de 2000. Seção grande BH. Matéria: promessa é dívida. Realizamos, também, observações e registros fílmicos do bairro. Esse material se encontra disponível para consulta no mestrado da FAE/UEMG e no LABEPEH/FAE/UFMG.

Outro aspecto que devemos considerar diz respeito à diferença de nível de conhecimento dos alunos na mesma sala de aula. Segundo a professora dessa turma e nossa observação, há, basicamente, dois grupos de alunos: 25% dos estudantes estão em processo de alfabetização e 75% estão vivendo o movimento de pós-alfabetização. Não obstante verificamos, com relação à linguagem oral, que a grande maioria expressa com clareza suas experiências históricas. Constatamos também que, quanto à inserção dos alunos na turma, ocorreu em épocas diversas. Assim, do total dos 32 alunos, 50% acompanhavam a turma desde fevereiro de 2009; 35% haviam começado a as aulas há seis meses; e o restante eram recém chegados. Apesar dessa sazonalidade consideramos fundamental a garantia de acesso ao ensino fundamental, com avaliação em processo para Jovens, Adultos e Idosos, sobretudo, para esses homens, mulheres, donas de casa e o vibroacabador. Ao trabalhar, estudar, pesquisar essa modalidade educativa devemos estar atentos aos diferentes ingressos deles na EJA possibilitando-lhes participarem das práticas de escolarização e outras práticas educativas e culturais. Como assegura a LDB 9394/96 em seu artigo 37, esses sujeitos têm o direito ao ensino fundamental público e gratuito realizado em instituições próprias.

A propósito, em uma publicação de alguns documentos com comentários sobre a EJA, Soares (2002) chama a atenção para o parecer da Comissão de Educação Básica. Seu comentário que contribui para compreendermos alguns aspectos importantes dos processos de escolarização desses jovens e adultos: por exemplo o direito à educação presencial. Diz o parecer: “A titularidade do direito público subjetivo face ao ensino fundamental continua plena para todos os jovens, adultos e idosos, desde que queiram se valer dele” (SOARES, 2002.p.60). E ainda: “A disseminação de cursos autorizados, reconhecidos e credenciados, sob a forma presencial, pode ir tornando exames supletivos avulsos cada vez mais residuais (SOARES, 2002.p.68)”. De acordo com esse documento, é necessário que a estrutura escolar, os gestores construam possibilidades para atender às especificidades desses sujeitos no seu direito público subjetivo à educação básica.

Enfim, realizamos até aqui o exercício sucinto de apresentar algumas características dos sujeitos sociais Jovens, Adultos e Idosos com os quais a docente que acompanhamos construiu os fazeres ordinários em uma prática cultural de visita ao MAO enquanto potencializou as relações entre História e memória. Esse exercício é fundamental, pois os fazeres ordinários dessa docente alfabetizadora

são relacionais, emergem da sua relação com esses sujeitos educandos, homens e mulheres, donas de casa, vibroacabador, cujas demandas específicas norteiam a prática dessa docente enquanto constrói relações entre História e memória.

Esse exercício, conforme já discutimos, levou-nos a descrever e analisar algumas características sociais da Escola Municipal Francisco Sales Diniz e dos educandos/as com os quais a docente alfabetizadora que acompanhamos construiu seus fazeres ordinários e promoveu as relações entre História e memória em prática cultural de visita ao Museu de Artes e Ofícios.

Compreendemos que esses fazeres docentes ordinários emergem em situações relacionais da docente alfabetizadora com a escola, e com as experiências históricas dos educandos no Museu de Artes e Ofícios. Trata-se de relações sociais e históricas diferentes e sujeitos sociais estudantes específicos. Essas diferenças demandam dessa profissional alfabetizadora, sem formação específica em História, fazeres ordinários específicos que visem às relações entre História e memória.

Esses fazeres e seu trabalho com a História e memória vamos passar a apreender, compreender e analisar em seguida.

4.3 - O “Recado” das professoras alfabetizadoras da EJA

As profissionais alfabetizadoras que trabalham na EJA, muitas vezes, no anonimato, realizando seus fazeres apenas numa única turma de alfabetização, com esse público que teima em existir nas escolas públicas têm muitos recados a nos dar, notadamente, sobre os fazeres específicos envolvendo processos complexos e, por que não, por vezes, contraditórios. Como sabemos, ser professor implica construir interações com indivíduos e suas especificidades, muitas vezes, desprezadas pela *modernidade pedagógica*³⁹.

E o recado como diria Guimarães Rosa, trata-se de uma viagem recheada de paisagens variadas, de encontros e desencontros com pessoas, pousadas para um descanso, outros encontros, outras paisagens e reflexões. Cada uma dessas paragens, desses espaços tem um significado. As pessoas com as quais os viajantes se encontram nessa estrada sinuosa como o S têm muito a nos dizer de seus costumes, seu estilo de vida, seus fazeres cotidianos, sua visão de mundo.

³⁹ Entendemos a categoria modernidade pedagógica a partir das reflexões construídas por Clarice Nunes (2000).

Nos caminhos do *Ofício de Mestre* existem movimentos similares a estes: a história de vida da docente, seus hábitos socioculturais, a escola onde se trabalha, a comunidade onde está situada, os estudantes com os quais as docentes alfabetizadoras realizam seu ofício, o museu que vai visitar com aqueles alunos. Assim como na viagem roseana, nos caminhos trilhados, construídos nas subidas e descidas dos *Morros* pelas docentes alfabetizadoras da EJA, cada uma dessas dimensões com sua natureza específica possibilita a construção de significados e fazeres variados.

A personagem central da viagem roseana calcada nas representações sociais e experiências do sertão mineiro é um homem cuja denominação é Pedro Orósio, ou de alcunha Pê-boi. Não é gratuito seu nome e também o apelido, pois é ligado à terra, às condições objetivas da existência. A viagem é construída de muitas sinuosidades, paradas, conhecimentos, namoros e tantas outras expressões próprias dos fazeres humanos, sobretudo, dos fazeres ordinários, telúricos.

Assim também são as docentes alfabetizadoras da EJA: casadas, com filhos e filhas, trabalham mais de um horário, deslocam-se para trabalhar e não poucas vezes, já em casa, cumprem a terceira e até quarta jornada. Assim solteiras, separadas, negras, brancas todas assumem diversas cores e tonalidades. Se Pê-boi designa a relação estreita de Pedro Orósio com a realidade objetiva, as docentes alfabetizadoras precisam ser re-conhecidas como **profissionais**, inclusive com a mesma remuneração que os outros professores/as da educação básica. Mas, essa situação viaja a passos *lentos* em países como o Brasil. A viagem construída ficcionalmente por Guimarães Rosa se dá na estrada, no caminho com uma pousada aqui, outra mais a frente, pois é preciso parar, respirar, avaliar, compreender, escutar o próprio fazer e re-fazê-lo se necessário. Assim são as professoras alfabetizadoras, viajantes, vestidas com o *habitus* da coragem. Muitas vezes, no carro, solitárias, em carona com colegas ou no ônibus vão *matutando* acerca de seus fazeres em sala de aula, na escola. Na construção de seus fazeres ordinários muitas vezes deixam-nos seus recados e literalmente deixam-nos nos *morros*, nas vilas, na periferia, nos centros urbanos, como no caso da docente que acompanhamos. Recados muitas vezes invisíveis, sutis e construídos como bricolagens, no *silêncio* em gesto cuidadoso, em pausa em sala de aula, em atitude de espera. São profissionais que lutam, sofrem, mas também esperançosas no sentido freiriano E, assim, homens e mulheres, jovens profissionais, profissionais

jovens, velhos profissionais e profissionais velhos, todos se juntam e misturam na luta diária. Portanto, como mostram as pesquisas mais recentes elas e eles não podem ser reduzidos a uma categoria homogênea, pelo contrário, são diversos e complexos como grupo de profissionais e seus fazeres (LELIS, 2008). *Desvelaremos esta teia de vários fios, nuances que constituem esse coletivo de professoras e professores.*

Nessa perspectiva, as professoras alfabetizadoras, essas profissionais da educação básica devem ser compreendidas como profissionais fundamentais em sociedades contemporâneas complexas como a nossa. Há pelo menos dois séculos que a educação escolar é considerada uma das formas dominantes de socialização, formação e de construção de outras aprendizagens e de leituras de mundo. É recorrente na literatura (MARIE- CHARTIER, 2000; CANDAU, 2000; LIBÂNEO, 2003; CANDAU E MOREIRA, 2005; TARDIF e LESSARD, 2005), apesar de diferentes perspectivas epistemológicas, o reconhecimento da necessidade de mudanças acerca das compreensões sobre os fazeres cotidianos nas escolas, o papel fundamental dos docentes de maneira geral na construção de sua prática. Os estudiosos têm reforçado a necessidade de olhares mais atento sobre o como e o que os docentes estão fazendo na escola e na sala de aula. No caso do trabalho das profissionais da EJA, é fundamental considerarmos as dimensões sociais mais amplas nas quais estão inseridas e, então, analisar seus fazeres.

Buscando apresentar um breve panorama sobre as dimensões sociais que se relacionam às questões da profissionalização docente, Fanfani (2007), logo na introdução de um trabalho seu, salienta:

Existen una serie de *cambios sociales [y culturales]* que, junto con las transformaciones acontecidas en los sistemas educativos, *interpelan el trabajo de maestros y profesores de educación básica [incluyendo EJA]*. Estas transformaciones constituyen el telón de fondo sobre el que se desenvuelve la lucha por la renovación de la identidad docente (FANFANI, 2007, p.336 *Itálico Nosso*).

Repetimos, portanto: os fazeres docentes ordinários precisam ser compreendidos dentro deste contexto mais amplo da sociedade atual nos inícios do século XXI. As mudanças sociais e culturais em suas mais variadas dimensões e

natureza “[...] interpelan El trabajo de maestros y profesores [...]”. São várias as interpelações: o modelo de sociedade no qual estamos inseridos; o baixo status social conferido aos docentes de maneira geral; um novo perfil de educandos que conquistam o direito à educação pública, entre eles, os estudantes jovens, adultos e idosos da EJA.

Assim, para *compreendermos* melhor os fazeres docentes ordinários da alfabetizadora em estudo, relativo às relações entre História e memória na prática cultural de visita ao MAO devemos compreender que eles emergem da relação específica com as condições sociais e históricas de seus estudantes. *Compreender* implica operações de observação, apreensão e análise dos limites, complexidades e potencialidades nos quais esses fazeres docentes ordinários estão implicados.

Esses estudantes, em nosso caso, são os jovens, adultos e idosos. Ou seja, os fazeres docentes ordinários são profundamente relacionais. Além disso, temos que considerar as especificidades da Rede municipal ou Estadual na qual se trabalha; a escola na qual se realizam seus fazeres e seu em torno; as condições de trabalho, seus processos de formação e as relações com o campo da EJA mais especificamente.

Todavia, compreender os fazeres das docentes alfabetizadoras na EJA, em escolas é um processo complexo por variadas razões: ainda são poucos os estudos preocupados em compreender os fazeres dessas docentes em relação a esses estudantes específicos; os trabalhos que têm surgido com mais organicidade são recentes; os trabalhos existentes de Machado, 2000; Leôncio Soares, 2006; Diniz-Pereira, 2006; Brandão, 2008; Melo Moura, 2008 apresentam dificuldades de variadas dimensões e naturezas para se fazerem presentes na formação inicial e continuada dessas docentes; há poucos cursos de pedagogia que oferecem formação específica para essa modalidade específica; e, enfim “[...] a falácia de que o público da EJA era residual⁴⁰” logo não são necessários estudos e pesquisas

⁴⁰ Segundo o diretor do IPEA, no Brasil, o analfabetismo **na população de 15 anos ou mais ainda é considerado muito alto: 9,7% da população nessa faixa não sabe ler nem escrever**. “Estamos em situação muito pior que a de países desenvolvidos. Não é nem preciso ir tão longe, já que outros países da América do Sul, como Equador, Chile e Argentina apresentam índices melhores que os do Brasil”. E ainda: Grandes diferenças são encontradas entre a população urbana e rural (4,4% contra 22,8%), branca e negra (5,9% contra 13,4%), e das regiões Sul e Sudeste (5,5% contra 18,7%). Quando comparados os 20% mais ricos da população e os 20 % mais pobres, a diferença também é grande: 2% contra 18,1%. Quanto à idade, **a faixa acima de 40 anos registra o maior percentual: 16,5% de pessoas que não sabem ler e escrever**.

Fonte: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=6183:apesar-de-avancos-ha-muita-desigualdade-na-educacao&catid=10:disoc&Itemid=9. Acesso em 09/12/10 (Grifos nosso).

(LEÔNCIO SOARES, 2006). Ainda sobre esses processos, esse pesquisador ressalta:

Ainda que não seja uma questão propriamente nova, é somente nas últimas décadas que o problema da formação de educadores para a EJA ganha uma dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes (GOMES SOARES, 2006, p. 64 Itálico Nosso).

No contexto das discussões do II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (*e por que não os idosos também?*), realizado em 2007 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a coordenação do Fórum Goiano de EJA, a professora Tânia Maria de Melo Moura da UFAL, após questionar os movimentos nas últimas décadas relacionados à EJA, e focando algumas questões apontadas durante O I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, salientou:

Eu me lembro que, na década de 80, discutíamos a formação do professor, do pedagogo, do professor da educação infantil e do ensino fundamental, mas não estávamos discutindo a formação dos educadores de jovens e adultos, nem [significativo esse nem] mesmo do alfabetizador de jovens e adultos. As pesquisas têm mostrado que ainda é muito incipiente o que as universidades e as escolas normais fazem em torno da formação dos professores e dos alfabetizadores de jovens e adultos (MOURA, 2007, p. 51 Itálico Nosso).

Como vimos são recentes os estudos e pesquisas sobre esse campo. Nossa pesquisa volta-se para esse contexto pretendendo aprofundar e produzir outros conhecimentos e olhares sobre os fazeres das docentes alfabetizadoras da EJA enquanto promovem relações entre História e memória com esse público no MAO.

Em que pese as limitações de variadas dimensões e natureza acerca das interpelações sociais e culturais que interferem nos trabalhos dos docentes, de maneira geral, podemos afirmar que existem experiências que mostram novas e outras potencialidades relativas ao trabalho em sala de aula, na escola e em outros espaços educativos (CANDAU e MOREIRA, 2005). Essa é a aposta de nossa pesquisa.

De qualquer forma, os fazeres docentes ordinários compõem o grande campo de pesquisa sobre os processos de formação dos docentes de uma maneira geral e, também das educadoras alfabetizadoras da EJA. São variadas as perspectivas teórico-conceituais e metodológicas que nos auxiliam a compreender esses movimentos. Esses estudos demonstram a própria complexidade da análise dessa profissão. Além do mais, esse campo é constituído por tensões políticas, ideológicas, de poder e cultura.

Em seu trabalho sobre estado da arte, construído para compreender o grande campo da formação de profissionais da educação, Brzezinski (2006) mostra a diversidade de categorias analíticas que surgem de novos dados empíricos dessas pesquisas no Brasil. Segundo essa pesquisadora, podemos afirmar, levando-se em consideração as dissertações e teses realizadas e analisadas no período de 1997 a 2002, que se ampliam a compreensão dos processos formativos dos docentes de maneira geral, apesar de alguns silêncios, sobretudo relativamente aos processos de formação dos profissionais que trabalham com a EJA.

Em diálogo com a literatura mais ampla, o campo de nossa pesquisa situa-se na área dos trabalhos docentes, especialmente a dos estudos de práticas e saberes docentes (BRZEZINSKI, 2009). Em nosso caso, podemos afirmar que se trata dos *fazeres docentes ordinários* que emergem a *partir* da sala de aula escolar com a EJA (BRZENZINSKI e GARRIDO, 2007). As práticas docentes e escolares, segundo essas pesquisadoras, ainda são pouco pesquisadas no campo da Educação de Jovens e Adultos. Segundo outro pesquisador desse campo, (DINIZ-PEREIRA, 2006), outro movimento a ser construído é situar as pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos no campo mais amplo da formação docente. Nosso trabalho de pesquisa que analisa as relações entre História e memória nos fazeres docentes ordinários na EJA é um esforço de realizar também esse movimento. O objetivo de nossa perspectiva de análise dos fazeres da docente alfabetizadora com esses alunos em processos de visita ao MAO é identificar e compreender os *fazeres cotidianos ordinários* construídos pela professora. De acordo com Tardif e Lessard (2005) isso significa:

Concretamente, isso significa que a *análise do trabalho deve evitar aplicar sobre a docência categorias e processos oriundos de outros contextos ou simplesmente deduzidos de fenômenos globais* (as classes sociais, os mecanismos de reprodução, as leis de aprendizagem, as regras do ensino eficaz, etc.), que se imagina capazes de explicar as práticas efetivas,

permitindo poupar o esforço necessário para sua compreensão (TARDIF e LESSARD, 2005, p.38 *Itálico Nosso*).

Diante desses esclarecimentos, levamos em conta para a análise dos fazeres da docente, as especificidades os educandos como: tempo de escolarização; história de vida; relação com os mundos do trabalho, e com a família; os significados que atribuem à escola. São essas demandas e especificidades que demandam à docente variados desafios, operações. Por exemplo: escolha da temática; seleção de espaço para o trabalho com essa temática; contato com o espaço e conhecimento do mesmo; mobilização dos educandos. Assim, podemos afirmar com Certeau (2007) que essas operações, fazeres cotidianos *demandam tempo, conhecimentos, interações humanas, relações institucionais e táticas para sua realização, portanto são fazeres complexos*.

Para compreendermos os fazeres docentes ordinários é fundamental identificar e analisar o que as docentes estão fazendo. Melhor diríamos, devemos descrever e analisar aqueles fazeres materiais e simbólicos construídos pelas profissionais em seu local de trabalho. Referimo-nos aos seus fazeres realizados nos variados ambientes educativos, no caso desta pesquisa, escola, sala de aula e nos espaços do MAO no dia da visita.

Concluindo, as colocações de Michel de Certeau, em seu trabalho fruto do dialogo com as problematizações mais específicas sobre a formação docente de maneira geral, construídas por Marie-Chartier (2000), fornecem-nos aportes teórico-conceituais para aprofundar as idéias dos sociólogos canadenses Tardif e Lessard (2005) relativas às análises dos fazeres docentes. E mais especificamente, no que se refere ao nosso objeto de estudo, relações entre História e memória, construídas nas práticas culturais a partir dos fazeres docentes ordinários o trabalho de Miranda (2007) fornece-nos aportes teóricos conceituais e teóricos metodológicos para apreender, identificar e analisar as potenciais relações entre História e memória que emergem dos fazeres ordinários da nossa docente alfabetizadora. Mesmo partindo de bases compreensivas diferentes, podemos estabelecer pontos de convergência epistemológicos entre esses pesquisadores que nos permitem identificar e compreender as dimensões “materiais e simbólicas dos trabalhadores como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho” (2005, p. 37).

4.4 - Rememorando os fazeres docentes ordinários

Os *fazeres docentes ordinários* construídos pela alfabetizadora, participante desse estudo, na EJA são, na maioria das vezes, movimentos sutis e ainda pouco apreendidos e analisados em profundidade. Conforme narrado naquela viagem em “*O Recado do Morro*”, as nuances e características de cada um dos personagens sertanejos viajantes, as cores e tonalidades das paisagens emergem na estrada por onde caminham aquelas pessoas. Da mesma forma, percebemos nos fazeres docentes das educadoras da EJA gestos comuns, expressões do corpo, palavras acolhedoras, atitudes de cuidados, compondo um quadro. É a *obra* de seu fazer com os educandos em sala de aula e em outros espaços.

A propósito, o professor Jackson Almeida, tendo participado da sessão do projeto *Labepeh promove Diálogos*, relata sua experiência como professor de História, com a Lei 10.639/03 na Rede Pública Municipal de Contagem/MG, com alunos da educação básica. Seu relato nos leva a compreender alguns desses fazeres ordinários que emergem na relação com os educandos no cotidiano da escola. Segundo esse profissional, os docentes já vêm trabalhando com as questões etnorraciais há muito. Ele admite que essa temática norteia seus fazeres e o dos seus colegas. Em suas palavras: “[...] é claro que nem todo mundo se envolve em determinado dia ou mesmo na semana ou naquele ano. Mas é assim vamos fazendo o possível. O que não se envolveu com o projeto naquele ano no próximo vamos atrás dele e buscamos envolvê-lo, mobilizá-lo. Aos poucos vamos conquistando os colegas. [...] não podemos negar que as nossas condições de trabalho são pouco favoráveis mas não impedem que a gente vá tentando fazer o que é possível. Falta formação para trabalhar com a História da África também falta. Mas nós [ele é um professor negro militante] vamos nos motivando e colocando *tesão* em nosso fazer. É preciso ter prazer, um despertar do professor, sobretudo da História [...]”⁴¹

Os caminhos construídos pelos docentes de maneira geral, como na viagem roseana são sinuosos. *Na curva da estrada, os viajantes não sabem o que os espera.* Assim também o professor de História, militante negro, da educação básica afirmou naquela sessão: “Se o senhor me pergunta o que vou trabalhar o ano que

⁴¹ Dado obtido no relato de experiência desse professor na sessão do projeto *Labepeh promove diálogos* no dia 19/08/10 no auditório Luiz Pompeu na FAE/UFMG.

vem eu não sei.” Assim, os fazeres docentes ordinários se expressam no saber aproveitar o momento, no uso das palavras; gestos; nos exercícios da autoridade profissional; na sensibilidade ao construir pontos de intervenção em diálogos com o espaço da sala de aula durante os processos de preparação de uma visita ao museu, aproveitando as oportunidades que a visita oferece. São pouco previsíveis porque inventivos, moventes. Enfim, *envolvem* mil e um movimentos. Esses processos, nos quais se envolvem e relacionam várias mãos, corpos, saberes, sentimentos e desejos emergem no cotidiano de interações humanas de uma docente alfabetizadora com a EJA. Esse movimento pouco harmônico envolve diversos sujeitos. Assim, identificá-los, compreendê-los e analisá-los requer a busca de referenciais teórico-conceituais e teórico-metodológicos sensíveis a esses movimentos, muitas vezes, invisíveis às lentes das racionalidades hegemônicas.

Por conseguinte, os fazeres ordinários construídos na prática cultural com a turma de alfabetização na EJA no MAO, são específicos daquele espaço, daqueles sujeitos envolvidos na prática cultural no museu. Esses saberes aprendidos, construídos trazem marcas específicas do processo que buscou compreender as potenciais relações entre História e memória, realizada pela docente alfabetizadora.

Para compreender mais densamente esses processos recorreremos à seguinte afirmação de Certeau (2007), em *Artes de Fazer*:

Para conhecer, em seus detalhes ocultos, os gestos de cada dia, pensamos em recolher, com mulheres idosas e em situações diversas, longos diálogos construídos segundo um esquema flexível, capaz de permitir comparações sem que houvesse respostas estereotipadas (CERTEAU, 2007, p.26 Itálico Nosso)

E, ainda, mais densamente:

Pensava-se em ganhar a confiança no diálogo, para que aflorassem aos lábios lembranças, receios, reticências, todo um não dito dos gestos de mão, decisões e sentimentos que presidem em silêncio ao cumprimento das tarefas do cotidiano (CERTEAU, 2007, p.26 Itálico Nosso)

Como temos mostrado, aqui, para apreender, compreender e analisar os *fazeres docentes ordinários* necessitamos muito mais que metodologias. Elas precisam estar envolvidas com outras dimensões, para além das do *perito* ou do

filósofo como perito discutido por Michel de Certeau. *Temos que ter empatia, com a questão, abertura epistemológica, posicionarmo-nos como aprendiz e apostar que é sempre possível olhar os mesmos fazeres com outras e novas lentes.* Além disso, devemos estar cientes de que sempre algo mais profundo, fecundo e denso pode nos escapar, ou mesmo ser quase intangível aos arcabouços teórico-conceituais ou teórico-metodológicos de nossas epistemologias. A esse respeito, Boaventura de Sousa Santos em *As epistemologias do Sul* adverte-nos que um olhar atento, cuidadoso consegue apreender dimensões que, muitas vezes, passam despercebidas às normalizações, às avaliações simplesmente moralizantes e/ou estatísticas. Temos que estar atentos ao olhar os fazeres docentes para que aflorem “[...] *lembranças, receios, reticências, todo um não dito dos gestos de mão, decisões e sentimentos que presidem em silêncio ao cumprimento das tarefas do cotidiano*” (2007, p. 26 *Itálico Nosso*).

Como já dissemos, este exercício de pesquisa é um esforço intencional de identificar, compreender e analisar esses fazeres docentes ordinários em suas dimensões pouco visíveis ao pensamento abissal, para usar uma expressão de Boaventura Santos (2010) ou, ainda como este autor, não desperdiçar as experiências, nenhuma delas. Afinal, a análise desses fazeres envolvem variadas dimensões e condições a saber: dimensão material, estética, participação do corpo, de gestos, desejos, pensamentos, realizações, alegrias e tristezas. Tudo isso são fazeres humanos, ou humanos fazeres construídos nas interações humanas, coletivas começando pelo espaço da sala de aula, espaço esse público, privilegiado, com potencialidades de construção de conhecimentos de variadas dimensões e natureza social e cultural.

Por tudo isso é que buscamos compreender os fazeres da docente em análise, construídos para além do espaço da sala de aula e da escola. Compreendemos que as práticas culturais possibilitam aos docentes ampliar seu espaço de construção de fazeres. Tornando-os uma prática organizadora e engajada (CERTEAU, 2007). Nesse sentido outros espaços, além dos da sala de aula, a biblioteca, o pátio, outros externamente à escola como o bairro, uma praça, um museu e a cidade podem tornar-se espaços privilegiados para a construção desses fazeres.

Nessa perspectiva, a análise dos fazeres docentes ordinários nos leva à reflexão de outras dimensões e naturezas das operações realizadas pela docente

alfabetizadora. Ela não é uma profissional que pode ser reduzida a prescrições orais e/ou escrita, cujo fazer é circunscrito a um espaço único tal como a modernidade pedagógica quer reduzir. Sua corporeidade, gestos de espera, expressões do rosto, sorriso, pausas, tudo participa de todo um amálgama dos fazeres cotidianos ordinários que estão envolvidos nesse movimento. Assim esses fazeres não são um *apriori*, eles emergem de situações cotidianas em aproveitamento de circunstâncias e ocasiões de variadas dimensões e natureza das quais a docente alfabetizadora participa.

Compreendemos que os *fazeres* docentes ordinários são, construídos por um amálgama de operações, ambiguidades, intenções, sujeitos e instituições, ajuntamentos, bricolagens. Essas bricolagens, cerzidos, remendos, cortes surgem da relação da docente alfabetizadora com o mundo da escola, do contato com o MAO, com a Secretaria Municipal de Educação de Contagem, com os sujeitos alunos, com suas famílias, com o mundo do trabalho, com o currículo, conteúdos e aprendizagens e a garantia de direitos e acesso aos bens culturais.

Para melhor compreensão desses *fazeres docentes ordinários* da docente alfabetizadora com a EJA enquanto estabeleceu relações entre História e memória, na prática cultural de visita ao MAO, dialogaremos com sua história de vida, seu desenvolvimento profissional e seu ciclo de vida profissional, pois essa docente é *de carne osso*, é uma pessoa e parte importante dessa pessoa é uma professora (NÓVOA, 1995). Como pessoa/profissional, sua vida, como diz Cecília Meireles que “[...] só é *possível reinventada*” a partir dos exercícios do cotidiano muitas vezes invisível. Assim pensando, o ofício docente demanda se perder na experiência conforme sugere a mesma poetisa:

“E toda humana docência
para inventar-se um ofício
ou morre sem exercício
ou se perde na experiência...
(Meireles, 1986).”

Em suma, o ofício docente como fazer humano propicia a invenção cotidiana que pode ser apreendida pelos fazeres docentes ordinários, comuns, muitas vezes invisíveis às racionalidades canônicas. A docente que acompanhamos buscou

construir caminhos, saídas, “pequenos sucessos [...] achados que provocaram **pequenas euforias** tanto poéticas quanto bélicos (CERTEAU, 2007 Grifos Nosso).” Para compreender seus fazeres ordinários entendemos ser necessário explicitar dimensões de sua história de vida, em sua carreira e nada disso podemos negligenciar ao analisar mais densamente sua prática. Contemporaneamente, as dimensões da sua vida para além dos muros da escola, sua identidade, seus hábitos e culturas possibilitam-nos entender suas opções por determinados modelos de ensino e variação de práticas educativas. Nesse sentido, essa docente alfabetizadora é o ponto de partida para apreender, compreender e analisar seus fazeres ordinários.

4.4.1 - Dimensões socioculturais da docente

Logo no início de sua viagem em *O recado do Morro*, Guimarães Rosa apresenta algumas dimensões que compõem os perfis daqueles andarilhos. Saber seus nomes, o que fazem, como se vestem, de onde vieram para realizar aquela caminhada, seus ofícios, gostos que têm pela vida, de que gostam de apreciar, tudo isso nos ajuda a compreender sua trajetória, suas opções, medos no decorrer daquela jornada que realizam. O mesmo podemos afirmar a respeito dos docentes. Seus hábitos sociais, culturais, seu estilo de vida, suas identidades e culturas ocultas podem nos levar a compreender suas preferências pedagógicas, seu modelo de ensino e as práticas educativas que vão realizar (GOODSON, 1995).

Então, quem é a docente alfabetizadora que acompanhamos ao MAO? Quais são seus hábitos, rotinas, sua condição de sobrevivência e trabalho? Os dados que apresentaremos a seguir referem-se às duas entrevistas semiestruturadas que realizamos com essa docente alfabetizadora, e a um questionário sociocultural (Anexo 2 páginas 291-295) a que ela prontamente respondeu para nossa pesquisa.

Afinal, essa se chama Nivalda Batista de Melo. É uma mulher com 46 anos de idade, que se considera *branca*, mas como ela diz “[...] apesar de ter raízes *indígenas*, *negra* na família, mas muito distante. [...] minha tataravô é *índia*”. Mãe de três filhos, um homem e duas mulheres, já com idades a partir de 17 anos. No que tange à sua carreira docente, identificamos alguns movimentos. Começou a trabalhar como professora aos 21 anos em 1985. Para poder cuidar dos filhos, deixou temporariamente o ofício docente retornando no início do século XXI. Foi aprovada

em dois concursos na área da educação. Iniciou sua carreira trabalhando com a educação infantil e com alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental na rede estadual e particular. Inicialmente, exerceu seu ofício tanto na área rural quanto no meio urbano na cidade onde nasceu, Carmo do Cajuru, que dista 122 km de Belo Horizonte/MG. Egressa de *família simples*, com formação inicial no magistério, posteriormente, realizou o curso de Pedagogia em uma instituição privada, INESP atual FUNED na cidade de Divinópolis/MG, no período de 1983 a 1986. Começou sua carreira profissional no interior do estado de Minas Gerais e, posteriormente, veio para Contagem/MG. *Segundo ela, o curso do magistério era a única opção para mulheres de sua condição social à época na cidade onde morava.*

Baseando-nos em Michael Huberman (1995), podemos afirmar que os docentes, de maneira geral, constroem um ciclo de vida profissional não linear, e relacionado a suas condições sociais e histórica. No caso da docente alfabetizadora em questão, ela trabalhou dos 21 anos aos 31 em sala de aula, ausentando-se da escola para cuidar dos filhos durante cinco anos. Retornou à escola no ano de 2000 como analista educacional da SEE/MG e continuou exercendo esse trabalho. A partir de 2007, assumiu outro, por meio de concurso, para trabalhar na EJA na Escola Municipal Francisco Sales Diniz no município de Contagem/MG. Conforme Huberman, estando ela de sete a vinte e cinco anos nessa carreira, apresentaria características de diversificação, *ativismo*, questionamentos. Podemos observar, durante a prática cultural construída pela docente e em outros fazeres seus, além dessas características, indícios de *serenidade*. Percebemos isso em algumas ações da professora em sala de aula, sobretudo, ao relacionar-se com os alunos (HUBERMAN, 1995).

Ademais, devemos ressaltar que essa docente alfabetizadora realizou seu trabalho, naquele ano de 2010, de forma solitária. Soubemos que havia pouca demanda para EJA conforme as estatísticas dos gestores. Além do mais, não se poderia formar turmas com menos de trinta e cinco alunos em sala. Para os gestores públicos, em geral, a educação deve dar retornos imediatos, dividendos eleitorais, sobretudo através de *marketing* publicitário e, dessa forma, não se preocupavam em trabalhar com essa modalidade educativa, com pequenos agrupamentos de educandos. Talvez essa demanda ainda seja muito onerosa para países como o Brasil.

No que tange à faixa salarial, as docentes alfabetizadoras do município de Contagem/MG conquistaram a isonomia salarial, logo, todos os docentes da educação básica desse município recebem o mesmo salário inicial. No caso da professora em análise, ela recebe o equivalente a três salários mínimos. Outra conquista desses profissionais relaciona-se ao plano de carreira dos trabalhadores em educação fruto do movimento docente de Contagem. Isso se deu ao final de 2010, após anos de reivindicações, com greves, paralisações e outras táticas. Quiçá essas conquistas, sensibilidades e a real valorização do professor da educação básica por parte de alguns gestores públicos se espalhem pelo país.

Além desses dados obtidos na entrevista realizada com essa professora também percebemos certos traços relacionados às questões de gênero no trabalho. Ficou claro, em suas histórias de vida, que ela procedia de [...] família simples [...] do interior (LÉLIS, 2008). Em suas palavras: “Eu tinha um cargo efetivo que eu abandonei em função dos filhos”. E, ainda, quanto ao seu horário de trabalho, pareceu-nos interessante o seguinte diálogo:

Professora Nivalda: “De 08h00min as 17h00min e aqui das 18h00min às 22h30min. Só trabalho, faço mais nada durante a semana... (risos).”

Intervenção de uma educanda que estava presente neste momento da entrevista:

Aluna Vanessa: “Uai, tem que te jeito de dormir, né?!”

Professora Nivalda: “Não, que isso?! Eu durmo, faço caminhada, às vezes eu cozinho... respondeu a entrevistada rindo e dizendo: *Mulher é assim!* (risos).”

Realmente precisamos pensar nas condições de trabalho das docentes alfabetizadoras da EJA. Mulher *NÃO* pode ser assim.

Os dados⁴² apresentados pela pesquisadora Maria Clara Di Pierro, no III Seminário sobre Formação dos Educadores de Jovens e Adultos, realizado em março de 2010 revelam-nos informações sobre os/as docentes da EJA: **das 261 mil docentes que trabalham com a EJA no Brasil**, 13% estão na educação básica; 77% têm formação superior; **71% são mulheres** e **96% atuam na Rede Pública de Educação** (DI PIERRO, 2010). Quanto ao grupo de trabalhadoras da educação, no

⁴² Dados obtidos através do sítio do Fórum EJA Brasil: <http://forumeja.org.br/IIISNFBRAZIL>. Acesso em 03/12/10.

campo da alfabetização no município de Contagem/MG, existem 2001 professoras. Desse total, 10 trabalham com a EJA, sendo uma delas é professora Nivalda Melo, participante desta pesquisa.

Por tudo isso, mais uma vez repetimos: é necessário compreendermos mais essas e outras especificidades das mulheres docentes alfabetizadoras da EJA, em países como o Brasil. As questões de gênero, etnorracianis, opções sexuais, geração dialogam com as dimensões dos fazeres docentes. Como já dissemos, essa profissional é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é professora. A modernidade tenta esfacelar essas dimensões como se essa divisão fosse possível *stritu sensu*. A esse respeito, Lélis (2008) assinala que:

[...] a identidade social [e cultural] das professoras comporta também a imagem, principalmente a partir das últimas décadas, de um esgotamento dos recursos culturais, gerado por condições de trabalho desfavoráveis, seja o acúmulo de vários empregos em diversos estabelecimentos de ensino, seja o fato de trabalhar no campo da educação, mas não como professora, ou ainda o fato de ter outras ocupações não ligadas ao ensino [...]. A dupla ou tripla jornada de trabalho tem repercussões no cotidiano das professoras primárias de baixo status socioeconômico, por exemplo, a diminuição das viagens e da frequência aos museus, concertos e cinemas. (LÉLIS, 2008, p. 58 Itálico Nosso).

Como vimos nessa passagem, do ponto de vista social e histórico, as **condições de trabalho** das docentes alfabetizadoras ainda retiram-lhes muitas possibilidades de aprimoramento de sua formação e aprofundamento nos campos da cultura. Isso nós verificamos também durante a conversa com nossa entrevistada. Aprofundando suas idéias, Isabel Lélis, com base em seu trabalho de doutoramento⁴³, apresenta outra constatação:

Nos testemunhos obtidos, salvo exceção, observa-se um certo *ressentimento diante da perda gradual do gosto pela leitura*, das restrições vividas em termos de acesso aos bens culturais e às repercussões sobre o estilo de vida e o trabalho dessas profissionais (LÉLIS, 2008, p.58 Itálico Nosso).

⁴³ A tese, *La polysémie du professorat: entre mythes et histoires*, defendida em 1996 na PUC-Rio. Nesta pesquisa nos ativemos à leitura de seu artigo escrito em trabalho organizado por Tardif e Lessard (2008).

Complementando a idéia dessa pesquisadora, ressaltamos aqui as opressões do cotidiano às quais são submetidas as professoras alfabetizadoras. Essa opressão acaba por tornar mais difícil o ofício docente, dificuldade essa que se expressa no “[...] *ressentimento diante da perda do gosto pela leitura*”. Com Walter Benjamin, podemos inferir que há certa perda da “aura” do “ofício de Mestre” nesse processo. No que tange aos processos de formação continuada, Isabel Lelis, afirma: “A esse quadro, acrescentam-se as dificuldades de aperfeiçoamento que devem enfrentar os docentes da rede pública, o que se traduz por uma taxa relativamente baixa de frequência a cursos, seminários e oficinas de formação (2008, p.58)”. Processo análogo ocorreu com a nossa docente alfabetizadora.

Por outro lado, ao acompanhar, durante o ano de 2010, os fazeres dessa docente alfabetizadora, nosso olhar cuidadoso, atento aos pequenos movimentos cotidianos nos permite dizer que essa docente foi aos poucos assumindo, no tempo possível, uma postura profissional. Chamou-nos a atenção, também, logo no primeiro contato com ela, sua disponibilidade para viver o novo, buscando um “inventar-se”, um “perder-se na experiência” como afirma Cecília Meireles. Afinal, ela nunca havia sido acompanhada em termos profissionais por um pesquisador em formação. Aliás, no início de nossa primeira conversa ao telefone, ela advertiu: “[...] *meu trabalho é simples, não sei se serve para ser acompanhado por uma pesquisa de mestrado, mas estou a disposição para contribuir*”. De fato a Escola Municipal Francisco Sales Diniz nunca recebeu pesquisadores acompanhando trabalho docente de alfabetização com a EJA. Essa professora, ainda assim, solitariamente, se dispõe a construir diversas práticas culturais com seus educandos. Ela faz parte daquela “**maioria silenciosa, escondida, quase invisível**” como assinalou Certeau (2007). Como nos afirma Michel de Certeau: “*Dessa atividade de formigas [nada barulhenta] é mister descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades* (2007, p.40).”

Com efeito, podemos dizer que essa professora poder ser considerada, como sujeito social, uma profissional ativa. Nos últimos anos ela realizou curso de especialização *Latu Sensu* no programa presencial da PUC/MINAS (PREPES) em coordenação pedagógica concluindo em 2003. Ela considerou-o *um investimento pessoal em sua formação*. Em 2009, realizou um curso de qualificação ofertado por uma parceria entre a SEE/MG e a PUC/MINAS sobre inclusão educativa. Esse curso possibilitou a ela ampliar seus conhecimentos e desenvolvimento profissional. *Em*

certa medida, isso significa autoinvestimento necessário à profissão. Assim compreendemos que essa docente alfabetizadora, apesar de inserida em algumas condições desfavoráveis para o exercício de seu ofício, busca aprimorar seus conhecimentos para construir fazeres ordinários destinados aos educandos da EJA, como os da prática cultural de visita ao MAO.

Todavia, outras dimensões por nós observadas e apreendidas das respostas dadas por essa docente a um questionário sociocultural possibilitaram-nos aproximar de seu perfil. Chamou-nos a atenção, inicialmente o pouco investimento formal relativamente às especificidades da EJA. Assim, observamos que ela trabalhava segundo sua sensibilidade, quase intuitiva, ao relacionar com aqueles educandos. Isso nos foi possível verificar durante a visita ao MAO e, posteriormente, em outros momentos no decorrer do ano de 2010, período do nosso trabalho de campo. Percebemos nessas visitas a manifestação de vários saberes acerca das realidades e especificidades daqueles educandos. Esses saberes ela incorporava em seus fazeres docentes ordinários. Quanto à escolha da temática que seria desenvolvida na prática cultural de visita ao MAO, segundo nos foi possível detectar das entrevistas, surgira desses saberes e experiências vividos com esses educandos (TARDIF, 2002).

E mais especificamente, com relação aos aspectos socioculturais, conforme as respostas do questionário, verificamos certa similaridade aos dados colhidos pela pesquisadora Sônia Regina Miranda, em seu trabalho de doutoramento também sobre docentes alfabetizadores em outras escolas no interior de Minas Gerais. Inclusive algumas de suas análises e compreensões acerca dessas dimensões são corroboradas pelas respostas que nós obtivemos da docente deste estudo, foi sobretudo, as referentes às dinâmicas e experiências familiares de associativismo.

A respeito desses aspectos socioculturais, é fundamental a seguinte afirmação de Miranda (2007):

Quando passamos aos aspectos relativos aos hábitos e perfis culturais dos professores, nos aproximamos mais detidamente de aspectos fortemente associados à forma de pensamento e a elementos que, de certo modo, tangenciam a organização de dimensões dos saberes docentes, especialmente aquelas que envolvem um sentido valorativo (MIRANDA, 2007, p.179).

Quanto a outros aspectos que apreendemos do questionário respondido pela docente alfabetizadora, referem-se à escolarização dos pais e a leitura e acesso de livros desde a juventude. Verificamos que seus *pais tinham o primeiro grau incompleto. E quanto à leitura, ela não possuía livros em casa. Lia na biblioteca da escola. À época desta pesquisa estava lendo um livro indicado pela filha: Adeus China*. O último livro que lera foi *O monge e o executivo*, selecionado pelo título que lhe chamara a atenção.

Verificamos que de maneira geral, a docente tinha acesso a jornais, revistas e à internet tanto em casa como no trabalho. A internet era usada para trabalhos em geral e pesquisa. Quanto às atividades culturais, por falta de tempo, às vezes vai ao teatro, espetáculos de dança. De outro lado, pratica atividades físicas três a cinco vezes por semana por se sentir bem e por recomendação médica. Ora, os docentes precisam cuidar de seu corpo e da cultura.

Além desses dados, outros nos chamaram a atenção, relacionados com as dimensões experienciais dessa docente alfabetizadora à participação constante em grupos religiosos e envolvimento com associações culturais e outros tipos de grupos. No entanto, quando se trata de participação em sindicatos e/ou partidos políticos ela afirma que já participara, mas naquele momento estava desfilada.

4.5 - Os caminhos para encontrarmos com a docente na escola

4.5.1- Os primeiros contatos

Final do verão de 2010, inicia a noite na Praça da Estação na capital das Minas Gerais. Espaço de muitas manifestações públicas dos movimentos sociais, dos docentes, concentração para os jogos da Copa, espaço de apresentação dos Festivais Internacionais de Dança, de Teatro que se realizam anualmente na capital desde meados dos anos 1990. Enfim, este é um espaço conquistado, na cidade, pelos diversos movimentos de lutas reivindicativas, de festas, celebrações, de banhar-se para refrescar o verão dos trópicos, a *zona* sul da Terra onde se irmanam as Américas: Latina, do sul, dos Andes e, do outro lado, a irmã negra, a África, *mama África* como canta Chico Cesar. Um dos alunos da escola que acompanhamos no processo da visita ao MAO explicitou-nos “*banhar-se na praça, quando de suas idas e vindas a BH*”. *Eis um apropriar-se não canonicamente da cidade*

e de seus espaços. Eis a grande conquista dos movimentos de cultura dessa cidade. Aproximávamos-nos das águas de março que fecham o verão.

É nessa praça, cenário histórico cultural de Belo Horizonte em que se encontra o Museu, fruto de uma parceria do Estado com a iniciativa privada, cujo objetivo era tornar pública, coleções de objetos de parte do trabalho pré-industrial do Brasil a partir, aproximadamente, do século XVIII. Foi nesse contexto, em reunião dos projetos Tematizando Ofícios e Memória dos Ofícios em que pesquisadores distribuíram-se em grupos para acompanhamento dos processos de visita ao MAO. Após essa reunião, encontrando na rede municipal de computadores nomes de escolas que realizariam visita àquele museu no mês de março, telefonamos para algumas coordenações pedagógicas, direção de escolas, professoras de Belo Horizonte, Nova Lima, Contagem que trabalhavam com a Educação de Jovens e Adultos. E assim, definimos pela Escola Municipal Francisco Sales Diniz, situada em uma das regiões periféricas do município de Contagem/MG.

Quanto ao primeiro contato com essa escola, se deu por telefone, através da docente alfabetizadora que trabalhava com a única turma de alfabetização de EJA à noite. Nossa conversa foi muito tranqüila e simples. Em um primeiro momento, a professora se mostrou solícita e interesse no trabalho. Posteriormente, percebendo uma certa dúvida, medo (DELUMEAU, 1989) sugerimos que ela avaliasse, com calma, o objetivo do nosso trabalho e até o dia seguinte nos desse sua resposta.

Para nossa surpresa, a professora se permitiu explicitar suas dúvidas, ansiedades, o que significaria expor seus fazeres. Afinal esse movimento não é mesmo simples. É preciso estar disposto a dialogar, assumir trocas e experiências, enfim, arriscar. Diríamos um despir-se e, para tanto, conforme Guimarães Rosa, precisamos ter coragem. Foi o que demonstrou essa docente alfabetizadora que acompanhamos. Durante nossa conversa ao telefone, fluíram sentimentos, expectativas, e desejo de contribuir com as pesquisas educacionais. Durante muito tempo, a modernidade subsumiu essas dimensões no que tange aos fazeres docentes ordinários.

Ao final de nossa conversa, ficou decidido que ligássemos para a diretora explicitando nossos objetivos, interesse em acompanhar o trabalho da turma da EJA. E, então, no dia seguinte, formalizamos, por telefone à diretora, o pedido para acompanharmos a professora às visitas ao MAO. Daí, marcamos o dia e horário para uma conversa na escola com a diretora e a professora alfabetizadora.

Após conversa com a diretora realizamos entrevista com a professora. Conduzimos a entrevista de tal forma que variadas e ricas expressões de dúvida com relação à exposição de seu trabalho afloraram durante nossa conversa. Dessa forma, tivemos uma ideia da prática dessa professora no dia a dia da sala de aula. Na verdade, ela nos revelou expressões que perpassam a pesquisa em educação. E ao final, ela inventou uma aposta: acompanhá-la durante a prática cultural que estava construindo com a turma de alfabetização da EJA daquela escola.

Assim foi que dialogamos com fortes traços de uma docente humana, aberta a expor suas complexidades, ambiguidades e potencialidades. *Ambivalências*, expressão própria de muitas ações humanas, pode emergir em ofícios e profissões que lidam com o outro, sendo, muitas vezes, negligenciada pela modernidade. Aqui, vale novamente lembrar o historiador Marc Bloch: “Os fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática (2001. p.54)”. Assim, ao estabelecer diálogos com um docente, com intuito de acompanhar seu trabalho é fundamental ter clareza dessa dimensão. Em um outro campo epistemológico, Tardif e Lessard (2005) corroboram essa perspectiva: “Os ofícios e profissões que lidam com o outro, com certeza nem sempre têm contornos bem delimitados”. Nesse sentido, ficou explícita para nós, sua aposta na invenção de um cotidiano, *incerto, perigoso* (ROSA, 2001), e sempre aberta a construir, dialogicamente, as trajetórias de um acompanhamento de pesquisa acerca de seus fazeres pedagógicos.

Concluindo, no seu fazer com os alfabetizandos da EJA fomos compreendendo as potenciais relações entre História e memória que emergiam nesse trabalho no museu. E conforme combinamos, ela não retornou a ligação até o horário marcado, sinal de que estava disposta a participar da pesquisa. Assim, contactamos a Escola Municipal Francisco Sales Diniz, conversamos com a diretora e marcamos nosso primeiro encontro na escola, à noite.

4.5.2- O deslocamento para a escola

Embora já tendo realizado várias pesquisas exploratórias, esta seria, o primeiro trabalho que efetivamente acompanharíamos. Isso gerou expectativas, ansiedade, pois, além de tudo, dialogaríamos com colegas professores da Educação

de Jovens e Adultos. A modernidade, muitas vezes, não considera essas questões nas pesquisas em educação.

Como diz Guimarães Rosa, na curva da estrada não sabemos o que nos espera. E, então, aos poucos fomos construindo foco de estudo, acertando as perspectivas de distanciamento etnográfico no processo, no cotidiano da pesquisa. Mas esse deslocamento tem outros *lances*.

Por isso, com antecedência verificarmos, no cotidiano da instituição onde realizamos nosso trabalho de formação para a pesquisa, a disponibilidade de tecnologias que nosso fazer demandava. Temos que conhecer e aprender usar as tecnologias com as quais vamos trabalhar em campo: ler o manual; conversar com o técnico do setor de audiovisual; testar um uso piloto; detectar dimensões de um cotidiano invisível da pesquisa. Desse modo, antes propriamente de dirigirmos-nos à escola, fomos ao audiovisual da FAE/UEMG e à secretaria de Pós-Graduação. Para o uso de alguns equipamentos em campo, precisamos assinar termo de responsabilidade. Trata-se de uma prática cotidiana, *ética* de respeito à *coisa pública*. Também, mais uma vez, testamos o gravador e a câmera por meio dos quais registraríamos os fazeres da docente. Achamos mais prudente sair para o *campo* com essas tecnologias já no *ponto* de usá-las. De resto, a pesquisa, como um fazer humano é um fenômeno muito delicado e como tal apresenta muitas dimensões que escapam à medida matemática. Preparamos, também, nosso discurso pra conversar com a direção da escola, com a coordenação pedagógica para, então, aproximarmos-nos da docente que acompanharíamos. Esses processos têm sempre um *ponto*, uma tonalidade *correta* para a escritura do trabalho da pesquisa e de vários outros fazeres humanos (BLOCH, 2001). Então, pegamos a estrada, sinuosa, a caminho do *Encontro Marcado* com a docente.

Posto isso, saímos da FAE/UEMG às 16:00h com a filmadora, o gravador, as questões da entrevista semiestruturada digitadas (Anexo 3 páginas 296-297) para realizar o encontro com a professora. E, assim, dirigindo o *meu possante*, rememorando o belo filme *Diários de Motocicleta*, lá fomos nós, à Escola Municipal Francisco Sales Diniz. Infelizmente, em nossos deslocamentos de uma escola para outra, por não contarmos com eficiente transporte público, temos que usar o carro. (Muitas vezes, *entre nós professores, fazemos rodízio de uso de carro ou damos carona para realizar esses deslocamentos cotidianos para o trabalho*). O trajeto até a escola obrigava-nos a passar por várias avenidas. Inicialmente, marcadamente

urbano, avenidas largas, canteiros com árvores frondosas, faixas de pedestres bem demarcadas, semáforos. Mas chegando à Cidade Industrial na divisa entre os municípios de Belo Horizonte e Contagem/MG, o cenário muda, torna-se próximo daquele descrito por Saramago em *A Caverna*, ao narrar o deslocamento de Cipriano Algor ao centro comercial com sua furgoneta carregada com sua produção para ser vendida. Na segunda metade dessa trajetória, o cenário muda: lixão fétido, ruas em precárias condições de asfalto, de calçamento, indústrias ainda poluentes, espaço entre as casas começam a aumentar, muitos lotes vagos, lixos nas ruas, esgoto a céu aberto. Os moradores dessa região em tempos de verão têm que suportar o *mal cheiro* horroroso. Próximo a esse depósito de lixo, fica uma escola desse município.

Realidade de um Brasil, que se pretende um país de economia emergente, mas nas questões sociais dista ainda muito em começos de um século XXI.

Mais próximo da escola, inicia-se a transição do urbano para o rural, *pouco edênico* conforme podemos observar na fotografia abaixo.



FIGURA 1- Arredores da Escola Municipal Francisco Sales Diniz.

Vemos, ao fundo, o espaço ocupado, comumente denominado “Buracão” ou bairro Darcy Ribeiro “de baixo” conforme relato dos moradores da região. Ainda que de maneira tênue, dialogando com a sociologia de Elias (2000), esses moradores

podem ser compreendidos como os *Outsiders* do bairro. A escola que acompanhamos localiza-se ao fundo à direita.

Continuando nosso trajeto, passamos por vários ônibus (ou balaio na expressão de Vander Lee), o transporte usado pelos moradores do bairro e pela maioria dos alunos da turma de EJA para chegarem ao trabalho. O cantor Vander Lee expressa bem esse cotidiano bastante visível ao qual alunos da EJA e moradores da região estão submetidos:

“É meu único meio de transporte
Com sorte eu consigo até sentar
É gente que entra, é sinal, é sinal”

*Balaio*s vermelhos e de tantas outras cores nem sempre tão explícitas transportam os moradores dessa região e de outras periferias das grandes cidades brasileiras. Na volta para casa ou na ida para o trabalho, *com sorte conseguem até sentar-se*. Nesse horário estamos nós a caminho da escola, percorrendo a periferia como tantos que voltam do trabalho formal ou às vezes não formal. Os ônibus estão lotados, muitos em precárias condições de uso. São essas condições que eles enfrentam ao deslocarem para as periferias, depois de um dia estafante de trabalho. As experiências de memória de trabalho desses estudantes da EJA expressam essas *marcas* histórico-sociais profundas. A docente que acompanhamos sensível às questões sociais, procurou conhecer as especificidades sociocognitivas e culturais dessa população. Ao adentrarmos ao bairro, identificamos barracões, cômodos pequenos, espaços vagos e outras marcas de um espaço em formação, historicamente esquecido pelas políticas públicas de saneamento, luz, saúde, educação, segurança.

Na parte externa da escola, identificamos pichações no muro, na placa de identificação da escola, no portão. Aliás, elas não aparecem apenas na escola. Estam nos muros, cômodos e num pequeno ponto de lanche, o *Hambúrguer do Gordo*, muito frequentado pela juventude da escola, sobretudo à noite. Aliás, conforme pude observá-la em várias oportunidades, em momentos diferentes de ida à escola.



FIGURA 2- Parte externa da escola. O portão cinza, difícil de identificar, serve para entrada de carros ao espaço interno da escola.



FIGURA 3- Parte externa da escola. Portão, à direita, de entrada para a Secretaria da Escola. Logo acima, ao centro, o *Trailer do Gordo*.



FIGURA 4- Foto da comunidade denominada *Buracão*, vizinha à Escola.

No plano interno, nas paredes externas às salas de aula, identificamos expressões dos jovens da periferia manifestadas em forma de grafite ao lado de outras manifestações à margem, não oficiais. Várias mensagens escritas remetem-nos à identidade daquele espaço onde se situa histórica e socialmente a escola. Quanto ao trabalho com o grafite, foi realizado por um grafiteiro que atua junto ao programa *Escola Aberta*, com alunos da escola e outros jovens da comunidade, no qual esta escola está integrada. A partir das fotos que se seguem, podemos dizer que *outras manifestações* foram construídas para dialogar com a prática do grafite:



FIGURA 5- Nome da escola feito por grafiteiro, na parte interna da escola.



FIGURA 6- Diferentes expressões do grafite na parte interna da escola.
A Escola é um espaço pouco harmônico. Fica expresso um diálogo/disputa por espaço entre as duas construções.



FIGURA 7- Educação e Respeito, palavras usadas demonstrando algumas intencionalidades da escola.



FIGURA 8- A palavra periferia feita por grafiteiro como **tentativa** de construir relação com a comunidade.

Adentrando na escola, deparamos com salas de aula todas numeradas. Já outros espaços como biblioteca, secretaria, sala da direção entre outros são identificados pelas suas especificidades o que nos chamou a atenção. Por exemplo, o nome sala do disciplinário remetem-nos aos tempos da educação pautada preferencialmente por uma cultura rígida de disciplina cujo discurso nos remete ao controle de corpos e mentes.

Com relação à sala de aula da docente alfabetizadora pode ser assim descrita. Passando por uma porta metálica, formato retangular cinza escuro, adentramos na sala: um espaço quadrado, com medidas aproximadas de 5 X 5 tendo, à esquerda, duas janelas retangulares, em estrutura metálica, cor cinza escuras e o vidros claros. As carteiras e cadeiras construídas de barras de metal e madeira prensada com formatos também retos. À frente da sala, encontra-se o chamado quadro negro ou lousa se estivéssemos em São Paulo. Acima desse quadro, que na verdade é um retângulo, fica um abecedário, com letras cursivas e de imprensa, caixa alta. Logo à direita, com relação ao fundo da sala, ficam a cadeira e a mesa do professor. Esse mobiliário e o armário metálico que fica perto da mesa do professor, são todos de formato retilíneo como de resto o é toda a sala. Reportando à literatura, nos diz muito das epistemologias e das práticas educativas, mas não só elas, os rituais, símbolos e gestos também o dizem (MCLAREN, 1992).

Resta-nos apresentar, finalizando as observações preliminares do espaço escolar, nosso encontro com a diretora da escola.

Assim sendo, começamos nossa conversa, explicitando nossos objetivos dos projetos *Tematizando os Ofícios*, *Memória dos Ofícios* e do trabalho da pesquisa em andamento no curso de Mestrado. Conversamos sobre o cotidiano da escola e as várias pressões que o perpassam: das famílias; dos alunos/as; dos professores/as; das auxiliares de serviço; das bibliotecárias, das coordenações. De fato, a escola vive diversas e variadas tensões, conflitos no seu cotidiano. **E os fazeres docentes ordinários estão implicados nesse movimento pouco harmônico que se não os determinam, em parte, os condicionam.**

Percebemos nesse contato com a direção como temos verificado em outras escolas, durante nosso trabalho de pesquisa exploratória em Belo Horizonte, Nova Lima e Betim, o desconhecimento dos fazeres e práticas culturais, por parte dos diretores e coordenadores. Pelo que pudemos observar ainda é incipiente a prática de registros das práticas culturais construídas pelas escolas. Esse é um fazer que

aos poucos vem sendo empreendido. Ainda há que se construir a cultura dos registros dessas práticas na luta contra o esquecimento dos fazeres docentes nesse caso. A escola, os docentes devem trabalhar com memória registrando seus feitos, suas conquistas. Após a conversa com a direção da escola, passamos ao diálogo com docente alfabetizadora.

4.6 - Diálogos com a docente alfabetizadora

O segundo contato com a professora objeto desta pesquisa, ocorreu no seu local de trabalho, a Escola Municipal Francisco Sales Diniz. Após a conversa com a direção da escola, nosso passo seguinte era procurar a professora Nivalda de Melo e marcar a entrevista semiestruturada, conforme nosso plano. Isso ocorreu no início da noite de um dia quente de verão. A professora⁴⁴ já havia trabalhado um dia inteiro em outro ofício que ocupa no campo da educação. Feita a entrevista, ficamos atentos a organizar os equipamentos de filmagem para o registro da preparação da prática cultural de visita ao Museu de Artes e Ofícios naquele dia. Já estávamos em final de fevereiro. Precisávamos conhecer os meandros da sala de aula: a disposição das cadeiras e carteiras, que ainda conservavam os *velhos* padrões enfileirados; a localização do espaço de trabalho docente, que ainda evidenciava a mesa do professor bem à frente, destoando em muito da *arquitetura* das que deviam ser usadas pelos alunos jovens, adultos e idosos/as. Essas mesmas cadeiras e mesas eram usadas por diferentes faixas etárias nos três turnos da escola. Enfim, permanências de uma modernidade pedagógica que ainda ignora as variadas dimensões dos sujeitos estudantes, sobretudo, o tipo físico, em sala de aula, eles ainda são *alienígenas* nesse espaço (SILVA, 1999).

Delineado o *mapa* da sala de aula, essa caixa de quatro cantos com ângulos retos, procuramos a melhor *posição* para iniciar os registros. No decorrer da aula, procuramos aos poucos nos mover para melhor apreender os fazeres da docente relativos à preparação da visita ao MAO. Os estudantes da EJA⁴⁵, depois de um dia

⁴⁴ Em artigo recente, Lelis (2008) aprofunda esse a compreensão, a partir da metodologia de trajetórias de vida de professoras primárias em seu trabalho de doutoramento. Ele mostra que muitas docentes têm na docência a perspectiva de ascensão social, em parte compreendida pela origem social-econômica. Segundo a pesquisadora, muitas profissionais “[...] têm uma trajetória de vida marcada pela tenacidade para superar obstáculos de todo tipo, no plano social e econômico”. Nossa entrevista com a docente alfabetizadora da EJA corrobora essa perspectiva.

⁴⁵ Um dos primeiros trabalhos de pesquisa sobre as realidades sociais e históricas dos estudantes da EJA foi realizado por Dayrell (1992). *De olho na escola: as experiências educativas e a escola na ótica do aluno-*

inteiro em diversos e variados mundos do trabalho, começaram a chegar. Valem lembrar que os horários de chegada à escola dos educandos jovens, adultos e idosos inseridos em variados mundos do trabalho demandam flexibilidade bem como a presença deles. Essa é a única turma de EJA, como já dissemos, que é atendida nessa instituição e é fundamental garantir esse direito (SOARES, 2002; CURY, 2007). Após alguns minutos, tendo chegado a maioria dos alunos, a docente iniciou seus fazeres ordinários.

No turno da noite, não há funcionários para realizar outras atividades: bibliotecário; mecanógrafo; coordenador pedagógico. E o estagiário para acompanhar duas educandas com necessidades específicas de aprendizagem ainda estava por chegar. A direção está presente no turno da noite, pelo menos uma vez na semana e outras em caso de necessidade. Os fazeres da docente alfabetizadora são construídos de forma predominantemente solitária e esse processo não é exceção em nosso país. Apresentaremos a seguir alguns elementos que nos ajudarão a compreender os processos da visita ao MAO e suas relações entre História e memória construídas nesse movimento. Os fazeres docentes ordinários estão envoltos em processos, circunstâncias pouco harmônicos do cotidiano e em condições de trabalho pouco favoráveis à docente alfabetizadora conforme observamos.

Quanto a essas condições pouco favoráveis, acompanhamos atentamente todo o processo de construção da prática da professora, desde a preparação para a visita ao MAO, a visita propriamente dita, até o trabalho em sala, após a visita.

5 - Os fazeres ordinários construídos pela docente alfabetizadora

Os fazeres ordinários da docente alfabetizadora, nossa entrevistada, configuram-se nas relações sociais estabelecidas com a escola onde trabalha e os educandos da EJA em processos de alfabetização. A partir desses processos foram construídas as práticas culturais de visita ao Museu de Artes e Ofícios. São fazeres que envolvem sujeitos sociais de diferentes instituições o que implica movimentos pouco harmônicos e por não poucas vezes contraditórios.

trabalhador. Nesse trabalho, o pesquisador aprofunda compreensão densa no que tange às experiências socioculturais dos educandos e as interfaces dessas experiências no âmbito da cultura escolar. Dois outros trabalhos Leôncio Soares (Org) (2003) e Adriani (2010) contribuem para aprofundar a compreensão sobre esses educandos.

Contudo esses movimentos possibilitam a construção de relações entre História e memória, tendo por referência os processos de preparação da visita, ao museu. Esse trabalho se conclui ao retornar à sala de aula, após a visita. São movimentos profundamente imbricados uns nos outros, no entanto os apresentaremos aqui, separadamente, para melhor compreensão.

Centrando-nos na entrevista e em nossas observações durante o trabalho da professora percebemos certos traços de identidade entre ela, a escola e os educandos da EJA. Vale lembrar que essa professora⁴⁶ ocupou esse cargo por meio de concurso em 2007, mas trabalhava também em outro local. Por essa razão, procuramos saber o porquê da sua inserção na EJA. Eis seu depoimento a respeito:

“Eu trabalho com a EJA, uma questão de opção de horário, mas é um grupo que eu me identifico muito. Eu acho muito bom assim, o retorno que eles têm, que eles dão pra gente, né?! Enquanto estudantes. Eu até vejo que até essa necessidade que eles têm de pessoas que saiba escutá-los, que acredita neles, que eles sempre me falam disso. Isto pra eles é muito importante. Eu gosto dessa coisa de lidar com grupo, esse lado humano.”

Realmente como ela trabalhava durante o dia na SEE/MG, a EJA a noite era a opção mais adequada para o exercício de seus fazeres docentes. No entanto, como já anunciamos, ela se *identifica com o público dessa modalidade educativa* conforme afirmou na entrevista. Verificamos esse movimento também em outras situações: durante os trabalhos de preparação da prática cultural de visita ao MAO; durante outras visitas que fizemos à turma; e, ainda, durante conversas espontâneas com a equipe da EJA da Secretaria Municipal de Educação daquele município. A propósito, um dos profissionais que acompanhava os trabalhos da EJA, teceu, espontaneamente, observações sobre o trabalho dessa docente com a turma da alfabetização da EJA. Pareceu-nos importante citar algumas: envolvimento nos processos de socialização de trabalhos que realiza com aquela turma; disposição para escutar os outros e com eles aprender nesses espaços de trocas de experiências da Rede Municipal de Ensino. Isso corrobora sua posição durante a entrevista por nós realizada.

⁴⁶ Cabe ressaltar que, naquele ano de 2010, os docentes desta Rede Municipal conquistaram, após anos de debates e discussões, o plano de carreira.

Mais uma vez, enfatizamos: os fazeres docentes ordinários emergem desse movimento cotidiano muitas vezes quase invisível, aos olhares da racionalidade técnica. Esta ignora várias dimensões da interação humana tão próprias deste *ofício de mestre*. Nesse movimento, fundamental abrem-se possibilidades de outras compreensões e outras do fazer pedagógico. No entanto, precisamos estar atentos para não resvalarmos para dimensões pretéritas da profissão docente como as ideologias do dom, da vocação ou um trabalho missionário (NÓVOA, 1999). A docente alfabetizadora é uma profissional, mas uma profissional das interações humanas com demandas formativas específicas, sobretudo, no que tange ao trabalho com a EJA, demandando saberes de variadas dimensões e naturezas (TARDIF, 2002; TARDIF e LESSARD, 2005).

Com referência à rotina dessa educadora, ela chega à escola, aproximadamente às 17:30h; dirige-se à sala de coordenação onde fica seu armário com vários objetos com os quais realiza seu trabalho: livros didáticos, proposta curricular da EJA construída em parceria com as professoras e a Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC) e outras atividades usadas em práticas pretéritas com outras turmas de alfabetização da EJA.

Antes de receber os estudantes da EJA, ela prepara várias atividades (textos, seleciona livros com os quais vai trabalhar e, sobrando tempo, conversa com os/as colegas sobre a escola). Às 19:00h, ela já está na sala embora a maior parte dos educandos não tenha chegado. Seus alunos estão inseridos no mundo do trabalho: donas de cada, faxineira, operador de vibroacabador, soldador. Assim, ela há que ter paciência e *sensibilidade* de esperar, aguardar um tempo para que os alunos, pelo menos a maioria, cheguem à sala de aula. Essa é uma realidade que observamos durante todo o acompanhamento da docente no que tange aos processos de visita ao museu. Entendemos que a racionalidade niveladora, que se pretende universalista, nomeia esses processos como *perda de tempo, recursos que não são bem investidos*. Afinal de conta, os adultos e idosos analfabetos são os *restos* que ainda respingam nas estatísticas oficiais. Há que se perguntar: que sociedade é essa para a qual os adultos e idosos analfabetos homens, mulheres, afrodescendentes, egressos do campo, vivendo na periferia dos grandes centros em péssimas condições sociais são considerados os *restos*? No entanto, a partir de nossa experiência com esse campo, constatamos que os jovens, adultos e idosos não são meros *sujeitos passivos*, participam dos fóruns de EJA e outros

movimentos, reivindicando e conquistando seus direitos ainda que não nos tempos e demandas que a cotidianidade demanda.

Apesar dessas condições, percebemos, nos fazeres comuns, invisíveis aos modelos de análise que se pretendem hegemônicos dessa docente o esforço de construir uma relação mais densa e profunda com os alfabetizando. Isso implica claro, por exemplo, em fazeres como: esperar, acolher, compreender, cuidar das realidades e especificidades dessa modalidade educativa, entre outras. São movimentos estruturantes construídos pela docente alfabetizadora em seus fazeres com essa turma de alfabetização da EJA. Para compreender mais densamente esses movimentos ou fazeres realizados por essa docente parece-nos oportuno a seguinte afirmação de Marc Bloch ao compreender e analisar os *atos humanos*:

Os atos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática. Para bem traduzi-los, portanto para bem penetrá-los (pois será que se compreende alguma vez perfeitamente o que não se sabe dizer?), uma grande finesse de linguagem, [uma cor correta no tom verbal] são necessários. Onde calcular é impossível, impõe sugerir. Entre a expressão das realidades do mundo físico e a das realidades do espírito humano, o contraste é, em suma, o mesmo que entre a tarefa do operário fresador e do luthier: ambos trabalham no milímetro; mas o fresador usa instrumentos mecânicos de precisão; o luthier guia-se, antes de tudo, pela sensibilidade do ouvido e dos dedos. Não seria bom nem que o fresador se contentasse com o empirismo do luthier, nem que este pretendesse imitar o fresador. Será possível negar que haja, como o tato das mãos, um das palavras? (BLOCH, 2001, p.54-55 Itálico Nosso)

Essa reflexão nos instiga pensar e entender melhor o ofício dessa docente alfabetizadora de EJA. Assim, podemos afirmar que aqueles fazeres docentes ordinários são movimentos muito finos, sutis, originam-se de saberes sábios e não sabidos que são construídos na relação com as especificidades daqueles educandos adultos e idosos (TARDIF, 2002). Eles exigem observação atenta ao cotidiano, à cotidianidade nem sempre percebida pelas estruturas escolares, gestores (MARIE-CHARTIER, 2000). Enunciá-los, demanda ousadias, sensibilidades epistemológicas, significa captar tateamentos, gestos, tempos de espera, acolhidas realizadas pela docente em seu trabalho. Nessa medida, é oportuno atentarmos-nos à seguinte interrogação de Marc Bloch relativa à observação e análise dos atos humanos: “Será possível negar que haja, como o tato das mãos, um das palavras?” Ampliando essa perspectiva, é fundamental compreendermos, com mais densidade,

os *mil e um* fazeres ordinários, muitas vezes invisíveis, construídos pelas alfabetizadoras no cotidiano com os educandos da EJA. Isso demanda sensibilidade do pesquisador em formação. O trabalho com seres humanos está envolto em sutilezas, delicadezas que caracterizam as relações humanas. Como afirma Clarisse Lispector, as linguagens, as palavras nem sempre expressam, com as devidas fecundidades e densidade, as artes dos fazeres, sobretudo dos fazeres docentes ordinários.

Assim sendo, os fazeres docentes ordinários são fazeres complexos, não no sentido construído historicamente pela modernidade, pelo contrário, envolvem meandros, elipses, envolvem mil maneiras, operações que a docente alfabetizadora precisa conhecer. Há uma lógica para a compreensão e análise desses fazeres, conforme explicitamos em nosso capítulo dois deste trabalho. Esses fazeres revelam a *complexidade* das práticas construídas cotidianamente pelos docentes podendo ser compreendidos como um fazer composto, implicado em dimensões codificadas e não codificadas (TARDIF e LESSARD, 2005). E ainda de acordo com esses sociólogos, ensinar:

[...] é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social etc. (TARDIF e LESSARD, 2005, p.43).

Até certo ponto, a docência pode ser considerada uma *arte* ou conforme afirmam aqueles pesquisadores: “A docência é, então, concebida como um *artesanato*, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgências (2005, p. 46). Ou seja, há dimensões dos fazeres docentes ordinários que a *racionalidade burocrática* não alcança, uma vez que ela negligencia dimensões mais fluidas que os perpassam e constituem os fazeres docentes ordinários que dialogam muito mais com as *epistemologias do sul* para usarmos um termo de Boaventura de Sousa Santos (2010).

De maneira geral, a professora que acompanhamos os designou *simples*, em suas palavras, “o que vou fazer [...] é muito simples [...]”. A propósito, o dicionário Aurélio registra, nada menos que dezesseis diferentes designações para esta palavra, entre elas:

[Do lat. Simpliciter] Adj. 2 g. e 2 n. 1- Que não é duplo, múltiplo, ou desdobrado em partes [...] 7- Normal, vulgar, *comum*, *ordinário*. 8- Sem luxo, aparato ou ostentação; modesto, singelo [...]. 9- Que se encontra no grau mais baixo de uma escala ou hierarquia [...]. (AURÉLIO, 1996,p.1587)

O simples será que é tão simples? Há outras questões. Com Michel de Certeau, compreendemos por que o simples é desprezado pela racionalidade niveladora. O simples é o cotidiano muitas vezes invisível para às pedagogias da modernidade, ou *conhecimento-lixo* usando uma expressão de Boaventura Santos (2010, p.531).

Como vimos, fazeres *simples*, é expressão usada pela docente alfabetizadora, ou fazeres ordinários. Expressam uma densidade fluída, embebida de possibilidades exitosas ou contraditórias, ou não realizações do desejado, esperado, programado. Há um jogo de tensões, de forças e um convite constante a retomar, a não parar e seguir fazendo. Tudo isso demanda atenção, ao momento, captar a hora de dizer, de decidir é um movimento sinuoso e pouco linear.

Assim, durante a observação de suas atividades, ficamos atentos, em tudo, procurando observar também em que medida nossa presença poderia influenciar seus fazeres. Não podemos negar, certa influência da presença de um pesquisador observando o seu trabalho. No entanto, em nossas visitas espontâneas, em outros momentos no decorrer do ano de 2010, foi-nos possível apreender, em outras situações, os cuidados, gestos de acolhida praticados durante suas aulas. Em nossas conversas com os alunos, também pudemos identificar sinais que nos permitem afirmar que, mesmo em nossa ausência, aquela docente construía práticas significativas com seus educandos.

Assim, um dos primeiros movimentos de preparação da visita, construídos pela docente alfabetizadora foi *escolher uma temática* a ser trabalhada e espaço em que ela ocorreria. O Museu⁴⁷ de Artes e Ofícios foi escolhido como espaço educativo para trabalhar o *trabalho*⁴⁸ com os alunos da EJA. Outro movimento realizado foi

⁴⁷ Compreendemos com Margaret Lopes (1991) que conceber o museu como espaço de aprendizagens não significa a simples transferência de processos de escolarização para aquele espaço.

⁴⁸ Segundo levantamento por nós realizado, no banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 1995 a 2009 e na leitura da programação de apresentação do GT 18 da ANPED de 2000 a 2009, e aí os artigos que explicitavam a categoria trabalho nos títulos, constatamos que são incipientes os estudos e pesquisas que se referem à análise do *como* as docentes alfabetizadoras com a EJA em processos de escolarização formal *desenvolvem* essa *temática* com aqueles educandos específicos.

negociar dias possíveis com os educandos para a realização da prática cultural. No que tange a esse movimento, havia algumas restrições, pois a disponibilidade daquele museu para receber gratuitamente turmas de EJA acontece era às quartas-feiras à noite. O horário nos pareceu bastante significativo podendo ser estendido por outros espaços sociais e culturais, além dos já existentes, em nosso país.

Feito isso, a professora entrou em contato com o MAO para *agendar* e discutir o *roteiro* da visita. Vale lembrar que essa docente e os educandos dessa turma não conheciam o museu, conforme explica esta passagem:

“Museu de Artes e Ofícios, eu não conheço em termos de fazer, ter feito uma visitação no local. O que eu conheço é apenas da visita ao site do Museu de Artes e Ofícios. [...] Eu estou indo conhecer com meu grupo.”

De fato, as condições de trabalho dos docentes de maneira geral e das docentes alfabetizadoras, entre eles, o *aulismo*, não lhes dão **tempo** para conhecer outros espaços educativos e construir diálogos mais profundos e fecundos com outras dimensões e espaços sociais e culturais das cidades (TARDIF e LESSARD, 2005; TEIXEIRA, 2007; LELIS, 2008).

De outro lado, podemos observar que ela buscou outros meios disponíveis para conhecer o MAO. Na verdade, essas docentes alfabetizadoras inventam no seu cotidiano que é possível. Os ministros, secretários de educação precisam estar atentos às demandas por outros fazeres docentes para além do *aulismo*.

Mas, voltando à preparação da visita, após o contato ao telefone com o setor educativo do MAO, a docente novamente recorreu ao site: [...] *“quando fui ao site que eu fui visitar as informações para conhecer um pouco do espaço...”* E ainda: *“com certeza, tudo isso é informação pra gente enquanto profissionais”*. Esse movimento foi construído baseando-se principalmente em algumas referências: sua compreensão de que existem outros *“ambientes diferentes da sala de aula”* que propiciariam aprendizagens e a compreensão daquele museu *“[...] como um espaço importante pra tá conhecendo um pouco dessa história [do trabalho]”*.

Nessas circunstâncias, destacaremos, aqui, os diversos movimentos, operações e saberes adotados por essa docente para o desenvolvimento de sua prática cultural. Ao contrário do proposto pela modernidade pedagógica, essa docente compreende a necessidade de dialogar, estabelecer relações com outras

instituições educativas de outras cidades. Dessa forma, ela enriquece seu trabalho com os educandos criando outros espaços de aprendizagens e construção de outros saberes e por que não sabores. Em suas palavras: *“É uma oportunidade de você tá relacionando com as outras pessoas, com outros objetos, com outras experiências.”* Aprender a partir de outras dimensões mais fluidas, construir o movimento da *alfabetização como experiência*, tudo isso faz parte do trabalho dessa docente. O museu pode ser este espaço múltiplo, poroso, escolhido pela docente alfabetizadora que acompanhamos para trabalhar a História “[...] *com outros objetos, com outras experiências*”. Para realizar essa prática cultural, ela precisou *pesquisar o número telefônico* de um setor específico daquele museu, o *setor educativo*. E, então, durante esse contato, além de estabelecer relações com outros e novos interlocutores do campo educativo, teve a possibilidade de *escolher um roteiro* e o *tipo de visita para exercer sua prática*. No entanto, para tal, foram necessários contatos, movimentos, tensões.

Quanto à construção dos fazeres ordinários, exigiu da professora relacionar-se com saberes de variadas dimensões e natureza. Para isso, ela *considerou os conhecimentos construídos acerca das histórias de vida e experiências dos educandos da EJA com os quais trabalha*. Tais permitiram à ela a definição do tema a ser desenvolvido e a seleção da área de conhecimento que privilegiaria. Daí a opção de trabalhar com a História. Quanto à visita ao MAO, ela optou pela visita orientada e panorâmica do museu.

Aprofundando suas expectativas sobre a visita ao MAO, e sobre a temática selecionada para o estudo, afirmou:

*“Olha, a minha expectativa em relação ao Museu de Artes e Ofícios que seja um espaço onde a gente possa tá interagindo com esse ambiente, é eu tinha até a impressão de ser, talvez, um pouco mais dinâmico assim, mais antigo. Como o trabalho está muito próximo da gente, de você tá **vendo objetos, o adulto tá lembrando, tá fazendo memória até da sua própria, das suas próprias experiências, da sua própria história** (Grifos nosso)”.*

Buscando novamente apoio em Certeau (1995), as práticas culturais demandam a elaboração de intencionalidades, construção de significados para quem as realiza. Trata-se de um fazer que não se restringe apenas a receber, mas em realizar um ato no qual construímos nossas marcas e muitas vezes podemos ser

tocados, e por que não afetados pelos objetos, pela arquitetura, pela ética e estética dos espaços. Nesse aspecto, chamou-nos a atenção a forma pela qual ela interage com os alunos no processo de visita ao MAO. Conforme Pereira et. al (2007), Meneses (2005), Chagas (2006) e Ramos (2008), o museu não é um espaço asséptico, um templo das musas, pelo contrário é uma estrutura humana e como tal permeada pelas dimensões de saberes, poderes e fazeres. Enfim, é um espaço pouco inocente e profundamente arbitrário. Segundo Chagas (2006), o museu é um espaço onde podemos interagir com conflitos, campos de tradições e contradições. Enfim, a compreensão e intencionalidade dessa docente alfabetizadora acerca da construção dos processos de interação dos alunos com o espaço museológico possibilita afirmar que dele emerge uma concepção mais dinâmica de interação com aquele espaço educativo. Essa atividade potencialmente acarreta também transformações pessoais. Esse movimento emerge de processos de interação desejados e construídos pela docente alfabetizadora em sua prática cultural com a EJA. Enfim, vislumbramos aí aprendizagens de variadas dimensões e natureza. A docente alfabetizadora indica essas potencialidades no que tange aos trabalhos de relação entre História e memória, conforme discutiremos em outra parte desta pesquisa.

Prosseguindo a análise dos fazeres preparatórios para prática cultural em questão, para isso, a docente alfabetizadora teve que tomar as seguintes providências: solicitar um ônibus à Secretaria Municipal de Educação; pesquisar e preparar suportes textuais de diversas naturezas para mobilizar os alunos e apresentar o Museu; explicitar objetivos e intencionalidades que justificassem essa prática cultural; negociar critérios para que outras pessoas, além dos educandos, pudessem participar da atividade.

Como essa docente só vai à escola à noite, a solicitação do ônibus foi feita mediante ligação telefônica da direção ao setor da EJA daquela Secretaria e, posteriormente, foi enviada uma lauda explicitando objetivos e intencionalidades (Anexo 4 página 298) dessa prática cultural para justificar a liberação do transporte na data e horário estipulados. Portanto, a ida ao MAO levou a docente a estabelecer relações com outros sujeitos que ocupam posições diferentes no trabalho escolar e com outra instância educativa daquele município, além da justificativa para conseguir a liberação do meio de locomoção para a ida ao MAO. Foram necessários tempos, relações de diversas dimensões e natureza, deslocamentos para assegurar

a construção de seu trabalho que é pouco harmônico e linear. A propósito, durante nossas visitas exploratórias a outras escolas de municípios da região metropolitana de Belo Horizonte, algumas escolas públicas já haviam se organizado, internamente, com estudantes da EJA e educadores/as para visita a esse museu, também com objetivos culturais. No entanto tiveram a agenda do ônibus cancelada por razões técnico – administrativas. Assim, dimensões sociais, históricas, *processos de êxito ou insucessos* ocorreram nessas práticas culturais construídas pelos docentes com os estudantes a partir da escola.

Além dessas providências, do ponto de vista estrutural, a professora pesquisou textos pertinentes ao tema em pauta, imagens de objetos presentes na exposição do MAO para motivar os estudantes da EJA. Citamos, como exemplo, o texto *Praça da Estação e o Museu de Artes e Ofícios (Anexo 5 página 299)*, uma adaptação feita pela docente alfabetizadora tendo como referência os alfabetizando jovens, adultos e idosos com os quais trabalhava. Segundo ela, selecionara “*informações básicas e adequadas aos alunos*” a partir de textos pesquisados na Rede Mundial de Computadores. Concomitante a esse movimento, a docente selecionou no sítio do museu, algumas imagens de objetos que participam da exposição para trabalhar com os alunos no processo de preparação da visita em sala de aula. Esses fazeres ordinários exigiram da professora movimentos diversos a serem construídos antes da visita: tempo para pesquisar na internet e elaborar o texto considerando as realidades sociocognitivas dos educandos jovens e adultos; seleção de imagens dos objetos presentes na exposição do MAO. Tudo isso, com o objetivo de mobilizar os alunos para a visita. Como vimos, esses fazeres demandam tempo, sensibilidade, saberes e organização.

Diante do exposto, podemos dizer que os processos preparatórios para a visita levam a alfabetizadora a dialogar com saberes experienciais tanto no que se refere ao saber histórico escolar relacionado à temática que vai desenvolver, quanto ao conhecimento de algumas dimensões das experiências de vida daqueles educandos da EJA. Além do mais, eles possibilitam a construção de suportes textuais diversos para mobilizar os alunos com relação à ida ao Museu de Artes e Ofícios de significados acerca de conhecimentos históricos que emergem da experiência histórica relacionada ao mundo do trabalho daqueles alunos (TARDIF, 2002; MIRANDA, 2007).

Quanto aos objetivos e intencionalidades que justificassem a programada prática cultural, e a negociação de critérios para que outras pessoas, além dos educandos, pudessem participar da visita foram elaborados logo no primeiro dia de preparação da visita. Em nossa primeira entrevista realizada antes da visita, a docente manifestou sua tensão de variadas dimensões e natureza relativa a negociações e combinados com os educandos da turma. Explicou-nos que os alunos tinham dificuldade de compreender os fazeres de uma prática cultural como oportunidade de construir aprendizagens; dificuldade de organização e negociação dos horários de saída deles do trabalho para realizarem uma atividade antes das 19:00h; dificuldades de algumas donas de casa de negociar *essas saídas com seus maridos* o que algumas vezes era problemático. Para apreendermos, com maior densidade, esses movimentos sinuosos, eis o relato da docente durante a primeira entrevista que realizamos sobre os preparativos da visita:

*“É a conversa com o grupo, a proposta, e a partir daí é necessário a gente **fazer varias negociações**, porque a gente tem estudantes aqui que os próprios maridos não permitem, tem as dificuldades que o filho quer participar também da visita, “eu quero levar meu filho”, isso serve de impedimento. A gente tem que negociar até a questão do horário, porque o horário que é previsto para o Museu é um pouco cedo, em relação a realidade deles, por gente morar numa localidade bastante distante do centro, eles levam bastante tempo pra retornar do trabalho, chegar em casa, preparar pra vir pra Escola. No entanto, o nosso horário de início das atividades escolares é às 19h30min. Então nesse dia a gente tem que tá **negociando** todas essas questões e todos os **combinados e discussões** pra ver o que o grupo pensa, o que o grupo é..., a idéia que eles têm da questão do Museu, do que é, fazer uma visita ao Museu, o que eles vão ver, o que eles esperam desse trabalho e no retorno agente volta a discussão também do que foi visto e a partir daí o que despertar interesse agente vai buscando outras temáticas pra ta puxando as conversas no decorrer das aulas.”*
(Grifos Nossos)

São *Artes de Fazer* de *fazer com* e por que não artesanias do ofício de uma docente alfabetizadora com da EJA. Esse ofício não pode ser reduzido a dimensões normativas, moralizantes e prescritivas, pelo contrário, é um trabalho complexo, implicado em limites, potencialidades e, não poucas vezes envolto em contradições. É um fazer, como explicitado pela docente, que requer *negociações, combinados e*

discussões. A docência demanda tatos, arranjos, sensibilidade, cuidados e como afirmou a poetisa Cecília Meireles, demanda se perder na experiência. E por que não pensar que os fazeres ordinários não são também fazeres labirínticos que exigem tempos fluídos, calendários escolares que dialoguem com fazeres que emergem das epistemologias do Sul. Conforme a narrativa dessa docente alfabetizadora, esses fazeres ordinários que visam à construção da prática cultural de visita ao MAO, surgem das dinâmicas do tenso cotidiano da sala de aula com a EJA. As práticas culturais visam tanto às dimensões dos saberes curriculares, saberes experienciais com os quais se pretende trabalhar quanto às demandas de outras dimensões da prática pedagógica, pouco afeitas às convenções e rituais da modernidade.

Conforme nos informou a docente alfabetizadora, os educandos de sua turma tinham dificuldades de compreender que era possível adquirir aprendizagens fora do espaço da sala de aula e da escola. Segundo nossa experiência em sala de aula, esse movimento precisa ser construído cotidianamente a partir de reflexões, diálogos e explicitação das experiências que serão construídas com aqueles educandos. Vimos que a docente alfabetizadora em estudo compreende bem isso ao nos afirmar que a aprendizagem de outros conteúdos, além da língua materna e da matemática *é lento*. Eles precisam reconstruir essa representação de escola construída pela modernidade pedagógica conscientizando-se de que necessitamos de tempo para construir e apreender outras aprendizagens. Cada aluno tem um ritmo e isso deve ser levado em conta no ensino/aprendizagem nos vários ambientes educativos e em sala de aula.

5.1 - Os fazeres ordinários em sala de aula

Mas, focalizando o trabalho da professora com relação à prática cultural e mais especificamente de seus fazeres em sala de aula tendo em vista a preparação da mesma, a docente pesquisada iniciou o trabalho recorrendo-se a outras práticas já realizadas dizendo:

“O motivo da gente começar a nossa conversa hoje é...a respeito da..... o ano passado agente fez algum..alguns trabalhos fora da sala de aula.....” (Grifos Nossos)

Ela interrompe sua fala, mas mais à frente assinala:

[...] a gente não aprende não é só dentro da escola, na frente do livro e do caderno. A gente aprende ali no pátio quando a gente sai no, no horário de intervalo, no momento que eu estou conversando um com o outro. Nós aprendemos na caminhada da escola, na saída da escola até as nossas casas. E todo mundo vai sempre com o colega, e a gente ta conversando, a gente ta aprendendo. A gente aprende também, é... em todas essas saídas no dia a dia da gente. Em todas nossas atividades enquanto pessoa. E uma das formas da gente ta aprendendo é esse ambiente que tem fora da escola, que é diferente do ambiente da sala de aula, que é diferente desse ambiente lá da nossa biblioteca, que é diferente desse ambiente aqui do pátio. A gente tem esse e outros ambientes fora da escola que são locais em que temos, a gente tem condições de ta obtendo muitas informações. (Grifos Nossos)

Traduzindo essa fala, poderíamos falar das artes de negociar sentidos, representações do ato estudar, aprender. Esses fazeres estão implicados em tensões na construção de sentidos, significados e a docente usa de *táticas* quando dialoga com as experiências dos educandos.

Conforme vimos, ela **usa** de situações não canônicas quando dialoga com o cotidiano dos próprios educandos, quando da construção do exercício de ampliar a compreensão do ato de aprender para problematizar o *lugar próprio* da aprendizagem, construído pelas racionalidades niveladoras. Chamou-nos a atenção, indícios de uma consciência pedagógica dessa docente ao explicitar junto aos educandos a existência de “[...] outros ambientes fora da escola [...]” nos quais podemos obter informações e construir aprendizagens. Aliás, pudemos observar nos cadernos dos educandos, e em fotografias afixadas nos mesmos que ela já adquiriu o *habitus* de construir práticas culturais com os educandos em outros espaços da cidade de Contagem/MG como: visita à exposição sobre mulheres reais no Brasil; visita a uma exposição de objetos reciclados entre outros. As práticas culturais demandam intencionalidades. Estabelecidas essas negociações de sentidos, esclarecidas essas tensões dos lugares próprios do aprender, a docente alfabetizadora se volta para o processo de mobilizar os educandos para a visita ao museu. Então, o MAO começa a entrar em cena, como podemos observar nesta passagem:

“E pra isso, vamos fazer esse ano, a visita ao Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte. Eu já havia comentado em uma das aulas anteriores a respeito dessa visita e nós já agendamos o dia 03 de março pra gente tá indo lá conhecer o Museu.” (Grifos Nossos)

E, buscando mobilizar o grupo, anuncia as providências tomadas para essa prática cultural a ser construída:

“Ninguém gasta nada com essas saídas, a secretaria de educação disponibiliza pra gente o transporte, ela encaminha recurso para a escola e cabe a gente, nós professores, a direção da escola, a equipe pedagógica de ta agendando essas excursões, ta buscando esses espaços, ta fazendo propostas de trabalho para vocês fora desse ambiente escolar. Aí a gente pega o ônibus aqui na porta da escola, vai até o Museu, voltamos ainda dentro do nosso horário de aula. Nesse dia 03 de março que tá agendada essa excursão ao museu de artes e ofícios a nossa aula é lá.” (Grifos Nossos)

Com relação à escolha do MAO, se deve à intenção de explorar a experiência histórica (SIMAN, 2011)⁴⁹ dos educandos da EJA no que tange às suas vivências no mundo do trabalho. Também esse museu foi escolhido uma vez que a exposição dele dialogava com algumas dimensões da experiência histórica dos educandos com os quais trabalhava na EJA. Esses fazeres ordinários que emergem da relação da docente com os alunos estabelecem interações com outros sujeitos e atores sociais: a direção da escola, secretaria de educação do município. Para discutir os sentidos historicamente construídos pelas representações do educandos jovens e adultos e idosos sobre o que é *aula* ela assinalou: *“nossa aula é lá”*. No entanto, logo em seguida, verificamos que ela *ainda que de modo tênue*, não escolariza aquele espaço:

“Que é uma aula diferente, uma aula sem caderno, sem lápis, sem borracha, sem quadro. E ali a gente faz toda essa caminhada aí até o Museu e lá a gente tá aproveitando daquele espaço que é um espaço de conhecimento e aproveitando de tudo que o museu tem pra oferecer para gente [O museu oportuniza outras dimensões a serem exploradas].” (Grifos Nossos)

⁴⁹ Termo construído por essa pesquisadora durante a orientação com esta pesquisa.

Assim, aula sem caderno, sem lápis e borracha e sem quadro, ela vai lentamente desconstruindo as representações sociais e culturais da modernidade pedagógica, abrindo espaços para as luzes, sombras, tridimensionalidade, para uma educação voltada para os gestos, sentidos e movimentos imaginativos diversos que participam da linguagem museológica e dos objetos em *estado de museu* (PEREIRA et.al, 2007; MENESES, 2005). E, por que não dizer, ela explicita, nesse movimento, a construção de potencialidades da aula como momento de passagens, na relação com a estética, com o lúdico na esteira do que nos fala Sant’anna (2002).

Para essa educadora, a *aula* pode ser *outra coisa* em outro espaço, usar de outros recursos de aprendizagens ainda desprezados pela racionalidade técnica. E, assim, a partir das próprias representações dos educandos, ela vai mobilizando o espaço do museu, apontando, aos poucos, a partir de seus registros canônicos, outras possibilidades de aprender em outros espaços. Ela re-significa a *aula*: ***no museu os cadernos são outros, o lápis é outro, precisa de borracha?, e podem existir mil e um quadros, e a aula pode ser uma poética que se constrói por meio de outras dimensões e natureza, e em analogia às reflexões de Walter Benjamin podemos arriscar afirmar que a aula pode se tornar aula experiência, conquista de pequenas euforias, entusiasmos, pequenos sucessos*** (CERTEAU, 2007) como a sua aula do dia 03/03/10. São as artes de *fazer com*, astúcias e táticas microbianas.

Em outro momento de seus fazeres, relativos a uma questão apresentada por uma educanda sobre a ida ao museu, ela assim justificou: “[...] *por que vai ter muitas coisas lá que tem muita gente que nem conhece*”. E, então, oportunamente apresenta outras vantagens da aprendizagem no museu:

“Tá, mas nós vamos lá pra ***ver, pra perguntar, pra interagir com o espaço*** e absorver o que for possível pra gente, tá? A gente ***não vai lá pra depois ter que responder um questionário, pra fazer uma prova, a gente vai pra experimentar, vivenciar*** aquele momento da excursão. *Ver observar, perguntar, interagir com o espaço*”. (Grifos Nossos)

Como vimos, ela aproveita a oportunidade para mostrar outras potencialidades a serem construídas nessa visita. Ela sinaliza a *desescolarização* das práticas culturais de visita aos museus. Eles são também espaços para ***VER, PERGUNTAR, EXPERIMENTAR, VIVENCIAR AQUELE MOMENTO***. E ainda,

conforme já afirmou a própria docente acerca da visita ao MAO, especificamente, com relação ao objetivo de sua visita, ali: “***o adulto tá lembrando, tá fazendo memória até da sua própria, das suas próprias experiências, da sua própria história (Grifos nosso)***”.

Nesse fazer de mobilizar o museu é necessário também estabelecer os horários de saída e chegada à escola e ao museu. Outro movimento: alguns educandos terão que **negociar seu horário de trabalho** nesse dia e alguns precisarão deslocar-se direto do trabalho para o museu. Estão aí as especificidades dos estudantes da EJA com as quais a docente alfabetizadora trabalha. Durante nosso acompanhamento dessa professora e durante outros momentos nos quais visitamos a turma, foi possível observar fazeres ordinários por ela construídos, sendo visíveis atitudes de **espera**, de **escuta**, de **acolhimento e compreensão** das diversas realidades dos educandos. Dessa forma, ela contribuía para participação efetiva deles às aulas. Além desses fazeres, observamos também situações que a docente usou o diálogo para coordenar a turma: solicitando o exercício da escuta por parte dos educandos; realizando o aprofundamento de conteúdos expressos pelos alunos; buscando a mudança de foco proporcionando a verbalização de outros saberes construídos no processo da visita.

Esses fazeres docentes ordinários emergem das relações com as condições objetivas, as especificidades dos educandos da EJA, conforme já explicitamos outras vezes. Não podem ser reduzidos a dimensões do mentalismo, às subjetividades pois estabelecem diálogo com as relações sociais construídas a partir das demandas, contingências dos fazeres da sala de aula, da escola, da visita ao museu com aqueles estudantes e suas especificidades sócio históricas.

Vale a pena, mesmo sucintamente apreender, compreender um pouco dessas operações que emergem nessa prática cultural na qual a docente estabelece relações entre História e memória durante a preparação para a visita ao Museu.

Assim sendo, novamente recorremos ao dicionário Aurélio:

[Esperar do lat. *Sperare*.] 1- Ter esperança em; contar com; 2- ***Estar*** ou *ficar a espera de; aguardar* 3- Supor, conjecturar, presumir, imaginar. 4- Ter esperança em; contar com a realização de (coisa desejada ou prometida). 5- Estar reservado ou destinado a. [...] 8-Ter fé, confiar. [...] 10 - Estar na expectativa... (AURÉLIO,1996, p.703. Grifos nosso)

Podemos afirmar que os fazeres docentes ordinários não são um *fato bruto*...
E quanto ao verbete acolher, registra esse dicionário:

Acolher segundo o dicionário Aurélio: V. t. d. 1- Dar acolhida ou agasalho a; 2- dar acolhida a; receber. 3- Atender, receber; 4- dar créditos a, dar ouvidos a. 5- Admitir, aceitar, receber. 6- *Tomar em consideração*; atender a. [...] (AURÉLIO,1996, p.34)

Também são importantes, aqui, os significados dos verbetes compreender e cuidar:

Compreender significa segundo o mesmo dicionário: [Do lat. Comprehendere.] V. t. d. 1- Conter em si; constar de; abranger; 2- Mencionar, incluir 3- *Alcançar com a inteligência; atinar com; perceber*; entender. 4- Perceber ou alcançar as intenções ou o sentido de [...].
Cuidar significa: [Do lat. Cogitare]. V. t.d. 1- Imaginar, pensar, meditar, cogitar, excogitar. 2- Julgar, supor.[...] 4- *Aplicar a atenção, o pensamento, a imaginação; atentar; pensar; refletir*. [...] 6- Fazer os preparativos; tratar. [...] 9- Prevenir-se, acautelar-se. 10- Ter cuidado consigo mesmo, com sua saúde, a sua aparência ou apresentação. (AURÉLIO,1996, p.442-507)

Essas operações podem ser compreendidas na esteira do que Marc Bloch sugere para compreendermos mais densamente os fazeres humanos. As práticas culturais como um dos fazeres das docentes alfabetizadoras demandam trabalhos sutis, gestos, cuidados, esperas, acolhidas tendo em vista a experiência de vida dos educandos da EJA. Portanto os ofícios docentes exigem *tatos* de variadas dimensões e natureza.

Nesse sentido, a professora deve estar atenta às especificidades dos alunos, para desenvolver determinada prática, saber esperar a chegada de todos, enfim, criar condições para que todos participem da atividade de preparação da visita ao MAO.

Realmente isso ocorreu na visita ao MAO. Podemos observar pelo acompanhamento da visita ao museu e pela análise das filmagens realizadas atenção e cuidado para com os tempos de chegada daqueles alunos trabalhadores. Com esses gestos pouco visíveis à modernidade pedagógica, a docente supera a regularidade canônica, pouco afeita às dinâmicas do real. É o reemprego de um sistema, o uso ao avesso da cronologia, da linearidade temporal, a *super-ação* de um instante com outras lógicas, mais fluidas. É a partir das circunstâncias do

cotidiano que se fabrica outra regra, norma. São micro-liberdades dos docentes, é o exercício da *autonomia docente operando*. Ela opera dentro do próprio sistema, deslocando-se de acordo com cada ocasião, circunstância e espaço do que é possível. Assim são construídos outros significados, sentidos, tornando-se “*outra coisa*” possível, crível. Sobre essas operações de uso, a partir de outras lógicas mais fluidas dos sistemas previamente estabelecidos, Certeau (2007) afirma:

Falando de modo mais geral, [esta pode ser] uma maneira de utilizar sistemas impostos constitui a resistência à lei histórica de um estado de fato e suas legitimações dogmáticas. Uma prática da ordem construída por outros redistribui-lhe o espaço. Ali ela cria ao menos um jogo, por manobras entre forças desiguais e por referências utópicas (CERTEAU, 2007, p.79).

É nessa tensão provocada pelas pequenas utopias emanadas, demandadas da cotidianidade que emerge da relação entre estudantes da EJA e a docente alfabetizadora, que os fazeres docentes ordinários são construídos. Na verdade, bricolagens do tempo cronológico da modernidade civilizadora. Aprofundando esses movimentos, Michel de Certeau afirma:

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço [o tempo, o currículo] instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que *fazer com*. Nessas estratégias de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor (CERTEAU, 2007, p.79. *Itálico Nosso*).

É na relação com os estudantes, atenta às suas experiências históricas e existenciais, às suas demandas sociocognitivas, às relações escolares anteriores, ou para alguns uma experiência nunca vivida, sobretudo para adultos e idosos, em que afloram aqueles fazeres ordinários. Trata-se de operações oriunda de conjunturas. Esses movimentos exigem mestria, técnicas, uso de dimensões estéticas, gestos, envolvimento do corpo e são exercidos nos labirintos dos poderes e isso “[...] *recria* sem cessar opacidade e ambigüidade – cantos de sombras e astúcias – *no universo da transparência tecnocrática*, aí se perde e aí se encontra *sem precisar assumir a gestão de uma totalidade*” (2007, p.79 *Itálicos Nosso*).

Para a racionalidade técnica, esses fazeres ordinários da docente são reduzidos às subjetividades, pouco canônicos. Dialogando com Boaventura,

podemos afirmar que não apenas as sociologias, mas também as antropologias, a história das ausências e das emergências possibilitam-nos dar *status* epistemológicos a esses fazeres que surgem do cotidiano, pouco visíveis às tradicionais epistemologias ocidentais. Esses fazeres implicam transformações e autotransformações, sobretudo porque o docente se relaciona com coletividades que cotidianamente precisam ser convencidas do desejo e da necessidade sócio cultural de estar naquele ambiente educativo (TARDIF e LESSARD, 2005).

Aguardar, considerar os tempos dos educandos/as, compreender e *entender* as especificidades etárias, de gênero e de inserção no mundo do trabalho, as representações que construíram acerca de determinada cultura escolar tudo isso são elementos que a docente demonstrou *levar em consideração* em cada dia da preparação para a visita ao museu e o retorno dele com seus estudantes da EJA. Esses movimentos embora pouco visíveis constituem fundamento necessário para a construção das práticas culturais. É o que fez a docente alfabetizadora que acompanhamos: trabalhou para que todos e cada um dos educandos participassem desses processos.

Outro aspecto importante desses fazeres, que não podemos desprezar na análise, é a participação do corpo na ação da docente alfabetizadora. Ele participa da construção desses fazeres durante todos os processos de construção da prática cultural de visita ao Museu de Artes e ofícios. O corpo dos sujeitos sociais é o suporte primeiro no qual se expressam diversas mensagens nas relações que se estabelecem em sociedade. No espaço da sala de aula, por exemplo, sorrir ou não sorrir, estabelecer diálogos com um grupo de alunos e não com outros, andar por entre as carteiras, ou ao contrário, permanecer sentado toda a aula tudo isso pode significar atenção e cuidados aos estudantes ou não. Portanto, o corpo da docente participa da prática pedagógica, explicita linguagens, sinaliza espera, dialoga em torno das *miudezas* daquele momento, conversa sobre o dia dos educandos, indica tempo de espera, de compreensão. Diz Certeau et. al. (2009):

O corpo é o suporte de todas as mensagens gestuais, [simbólicas] que articulam uma conformidade: é um quadro negro onde se escrevem – e, portanto se fazem legíveis – o respeito aos códigos, ou ao contrário o desvio com relação ao sistema dos comportamentos (CERTEAU et. al. 2009, p.48 Itálico Nosso).

Afirmamos, portanto, que, no espaço da sala de aula, e em outros espaços em que ocorrem os fazeres docentes ordinários, os gestos, as mensagens, a simbologia do corpo, seu posicionamento tudo isso expressa intencionalidades da docente. O sorriso no rosto, uma atenção descontraída podem significar a intensão de criar laços, estabelecer relações. Assim observamos, em cada momento durante a preparação da visita e, posteriormente, no dia da visita ao museu e depois no retorno à sala de aula que a docente alfabetizadora foi construindo gestos, expressões faciais, expressões de alegrias ante aos objetos em exposição. Assim foi ao rever uma máquina de tear igual a de sua avó materna, acompanhando abraçada uma das alunas com necessidades educativas especiais. Essa aluna que exigia cuidado especial de uma colega (a educanda Leila) e da docente. Também na escola para se locomover pela sala de aula e para dialogar com os grupos de estudos ela necessitava de auxílio. Esses movimentos podem ser compreendidos como pequenos desvios, microtransgressões à modernidade pedagógica que pretendeu circunscrever o ato de educar apenas observando as dimensões mentais. O corpo é dimensão constitutiva da condição docente (TEIXEIRA, 1996).

Esses fazeres, muitas vezes reduzidos a dimensões mentalistas, ou esquecidos comprometendo as dimensões afetivas conquistam, também, uma dimensão social quando ocorrem no exercício de um ofício marcadamente relacional que exige criativamente táticas, astúcias para atuar com um público específico que demanda outras lógicas dos fazeres docentes.

Retomando a mobilização para a ida ao museu, a docente alfabetizadora preparou outros fazeres com o intuito de levar um pouco daquele museu para a sala de aula. Conforme afirma Lopes Ramos (2008), a visita começa na preparação em sala de aula.

Assim, após os combinados, que foram lembrados até o dia anterior à visita, a docente, tentando motivar os alunos para a visita, perguntou:

“- Alguém aqui já visitou um museu?”

Alguns se lembraram de diversas práticas culturais realizadas como: visita a Aparecida do Norte, às esculturas de Aleijadinho em Congonhas, ao Museu de Arte Contemporânea Inhotim em Brumadinho.

No segundo dia de preparação para a visita, ela orientou sua prática problematizando os termos artes e ofícios, definidores daquele museu. E assim, estabeleceu variados diálogos com os alunos buscando compreensões e significados desses termos. Nesse movimento, ela mobilizou os alunos a pensarem em suas experiências de vida, em seus conhecimentos sobre a história da arte apreendendo, assim, as dimensões fluídas, estéticas e lúdicas em que aqueles fazeres estão inseridos.

Nesse mesmo dia, ela propôs um trabalho em pequenos grupos, de um cartaz cujo objetivo era informar aos educandos o local, o dia e horário da prática cultural em questão. Esse cartaz, segundo a intenção da professora, era para ser afixado na sala e em alguns espaços do pátio da escola *o que não foi realizado conforme observamos*. Durante a *construção do cartaz*, a docente *percorreu* todos os grupos formados, dialogando com vários educandos, reafirmando a data, horário da prática cultural a ser realizada.

Já no terceiro dia desse trabalho preparatório, essa docente da EJA trabalhou com o texto *Praça da Estação e o Museu de Artes e Ofícios*, como já foi dito. Este uma *adaptação* dela de dados obtidos via rede mundial de computadores, tendo como critério de plausibilidade (Forquin, 2003) as especificidades sociocognitivas dos estudantes alfabetizando da EJA. Em um primeiro momento, os educandos fizeram uma leitura do texto tentando apreender algumas informações sobre o local. Durante esse tempo, ela realizou outras viagens pelas estradas e corredores da sala de aula buscando *problematizar* alguns conhecimentos deles sobre aquele espaço. Para isso, perguntou a eles se já tinham ouvido falar do MAO, se já tinham, pelos menos, visto o museu na praça quando passavam de ônibus por lá, ou quando se dirigiam ao metrô de Belo Horizonte. Uma das educandas, D. Maria Barbosa confirmou já tê-lo visto na Praça da Estação ao passar de ônibus por lá, mas nunca tivera tempo para entrar. Aliás, temos que compreender melhor a questão do tempo e do acesso das camadas populares a determinados bens culturais das e nas cidades em países como o Brasil. Mas, após o esforço de uma compreensão inicial do texto por parte dos educandos, a docente fez a leitura do texto com os educandos. Durante esse movimento, a cada parágrafo do texto, ela interrompia a leitura e convidava os alunos para entretecerem diálogos sobre algumas questões em cada parágrafo.

Sobre os fazeres com esse texto, num primeiro momento, de forma lúdica, a docente construiu *um jogo de linguagem* em torno da busca dos fundadores do Museu de Artes e Ofícios ou da Praça da Estação. Como observamos durante a visita ao MAO e, posteriormente, na análise do registro do filme desses fazeres, esse jogo de linguagem possibilitou a expressão do lúdico, do riso, da brincadeira e, implicitamente a mobilização para a visita do museu. E nesse movimento gestual, solto, alegre ela despertou a atenção dos educandos para o museu como mostra o diálogo abaixo:

Profª: “E se eu falar pra vocês que o museu está na Praça da Estação?”

Aluno: Aí já muda.

Profª: Muda? Eles estão juntos ou o museu está na Praça da Estação?

Aluno: Se o museu tá na praça já mudou.

Profª: Ah, mudou, por quê?

Aluno: Porque antes tinha a praça mas não tinha o museu.

Profª: Então antes tinha a praça mas não tinha o museu... Ah, tem toda uma história da praça, pra depois a instalação do museu. Então primeiro veio a praça e depois veio o museu e o museu está na Praça da Estação”.

Vimos, assim, movimentos de expressão de jogos de linguagem participando desses fazeres ordinários construídos pela docente alfabetizadora como *Artes de Fazer e Fazer com*. E ainda, em outro momento do texto que se refere ao instituto cultural que o *fundou*, a docente apresenta algumas especificidades daquele museu:

“O MAO **preserva** objetos, instrumentos e utensílios de trabalho do período pré industrial brasileiro. Então o que acontece? Esse grupo do instituto cultural Flavio Gutierrez é que recebe toda essa obra de arte para instalação, para **montagem do museu**. Pra estar lá contando toda essa **história do trabalho** o que tem a ver, como é que começou as várias atividades, as várias profissões... é pra ta mostrando que existe uma **mudança de uma profissão de uma época pra outra de acordo com o desenvolvimento industrial, de acordo com o caminhar da nossa história**. E é nesse museu que está colocada essa história que é contada pra gente em relação à questão do trabalho (Grifos Nossos).”

Atualmente, não podemos afirmar que “[...] é nesse museu que está colocada essa história [...]”(Professora Nivalda) “. Conforme Meneses (2005) e Ramos (2008), esse

processo não tem nada de natural, trata-se muito pelo contrário, de uma construção social voltada para dimensões de saber, poder, fazeres e, por que não dizer, de silêncios, abusos e falsificações. Como sugere Meneses (2005), é possível pensar sim em problematizar as dimensões da história que o museu pretende preservar, e então, explorar dimensões da experiência histórica que podem emergir na relação construída pelos educandos com os objetos em *estado de museu* como assinala Ramos (2008).

Mas, retomando o trabalho da professora, ela explicita aos educandos da EJA seu *foco temático*. Esclarece, então, que a visita àquele museu específico permitiria dialogar com algumas dimensões da “*história do trabalho*”. Ficam explicitadas, nesse movimento, as potencialidades de se trabalhar a História com os objetos que participam da exposição do museu. A possibilidade desse trabalho é assinalada, embora em bases teóricas e epistemológicas diferentes, tanto por Meneses (2005) quanto por Lopes Ramos (2008). Essa escolha temática tem como critério de plausibilidade as especificidades sociocognitivas daqueles estudantes jovens, adultos e idosos conforme já apresentamos em outro momento.

Novamente tomando o fio do trabalho da professora, ela foi construindo tateamentos, aproximações a partir de suas variadas referências culturais e sociais em diálogo com as informações obtidas nos primeiros contatos com o MAO, via internet. Esses processos que tangenciam as *bases comuns do conhecimento histórico do professor* serão discutidos em outro capítulo de nosso trabalho.

Percebemos, ainda durante a leitura do texto, outra dimensão da visita: a compreensão dessa prática como um fazer sempre incompleto e parcial; a incompletude do museu e da exposição. Vejamos o que nos diz a professora:

“É claro gente, que **a gente não vai conseguir** perceber lá dentro é...que contenha, que a gente possa ver lá a situação de **contemplar todas essas profissões**, mas grande parte das profissões existentes hoje, é possível a gente perceber nas peças que têm lá na exposição colocada pra gente (Grifos nosso).”

Segundo Junia Sales Pereira FAE/UFMG, não existe possibilidade de fazer uma *visita total* do museu⁵⁰. A elaboração desses fazeres são necessariamente

⁵⁰ Essa informação e análise foi obtida na reunião do dia 18/03/2010.

sempre parciais, circunstanciados. Assim, a docente alfabetizadora, mesmo tenuamente, esboçou essa compreensão político-pedagógica quanto à construção daquela prática cultural com os educandos da EJA. Aproximações, tateamentos foram sendo construídos pelo cotidiano em salas de aula. Essas *Artes de Fazer* aproximações são compreendidas por outros docentes como, por exemplo, pelo Professor Jackson Almeida⁵¹ da Rede Municipal de Contagem. Voltando à questão em pauta, percebemos, nas narrativas dessa professora, compreensão ainda *contemplativa* acerca dos museus e dos trabalhos com o museu, conforme vimos em sua narrativa anterior. Os movimentos no campo da história dos fazeres docentes ordinários implicam apreender mudanças e permanências, sucessos e reveses. Não é um processo linear conforme pretende uma pedagogia da modernidade ou o pensamento *Abissal*, usando uma construção de Boaventura Santos (2010); antes é muito mais uma estrada sinuosa como um S onde precisamos nos abrir à aprendizagem ao longo de todo nosso ofício.

Nessa *viagem* sinuosa de preparação da visita, aquela docente apreende das narrativas dos educandos outras dimensões da *caixa do museu* como revela este trecho:

*“A Lena falou: a gente passa lá, **chama atenção que elas são bonitas...** o Fred falou da... **são bonitos os prédios** que são colocados lá e já **chamam a atenção**; a gente tem o **desejo de entrar e o desejo de conhecer**”.* (Grifos Nossos)

Dialogando com a observação de uma das educandas que afirmou ter passado por lá de metrô e de outro aluno que entreteceu observações sobre a caixa museológica daquela instituição, ela apresenta dimensões do monumentalismo muito presente em alguns prédios dessas instituições, inclusive, no MAO, nosso objeto de estudo. Aqui, nos chama a atenção, a constatação de movimentos de certo *deslumbramento*, fascinação o que é fundamental sem dúvida para a construção das primeiras aproximações com o museu, desejos e prazer em

⁵¹ A partir de Tardif (2002), Certeau (2007), Certeau et. al (2009) e Boaventura Santos (2010) compreendemos poder nos fundamentar em saberes dos docentes da Educação Básica. Estes, emergem de suas experiências ainda que não tenham status canônicos. Os saberes deste docente com os quais dialogamos neste trabalho foram apreendidos na Sessão do projeto: *Labepeh* promove Diálogos ocorrido no dia 19/08/2010. Esta sessão foi gravada e está nos arquivos do LABEPEH/FAE/UFMG.

conhecê-lo. No entanto, não nos foi possível identificar qualquer problematização junto aos educandos, dessa dimensão constituinte desse espaço. A mobilização da visita ao museu implica, também, trabalhar com dimensões como a sedução e crítica, conforme sinaliza, em seu trabalho, o historiador Marcos Silva (1995), corroboradas, ainda que em outras perspectivas epistemológicas, pelo pesquisador Francisco Lopes Ramos (2008).

Feita a leitura do texto e discutidas algumas dimensões da prática cultural com vistas a ir ao MAO a docente solicitou aos educandos que respondessem a duas perguntas elaboradas ao final deste texto. Essa atividade foi realizada em grupos de alunos de diversos momentos do processo de alfabetização. A lógica dessa prática era mobilizar os colegas *que já sabiam escrever melhor* a ajudarem os outros que tinham mais dificuldades. Eis as perguntas:

1- Consulte o dicionário e escreva o conceito de:

Trabalho – profissão – museu

2- Relacione as siglas apresentadas no texto e respectivos significados.

Como vimos, a professora adotou a consulta ao dicionário como mais uma forma de mobilizar o trabalho em vista: ida ao museu. Em suas andanças pelos grupos formados na sala observamos certo exercício de *alargamento*, ainda que no plano oral, dos significados desses verbetes, sobretudo com relação ao significado de trabalho. Elucida essa questão, o diálogo da docente com um grupo de educandas sobre um dos seis significados da palavra trabalho encontrado no dicionário:

Profa: “Qualquer obra realizada é trabalho. É uma das definições que temos no dicionário, por exemplo, eu posso falar lá na igreja que a Dona Antônia vai lá toda semana, e ela faz um momento de oração, mas depois ela fica com uma atividade pra fazer lá fora, faz uma visita, ajuda alguém, eu posso chamar isso de trabalho?”

Aluna: Pode.

Profa: Porque é uma atividade, uma obra realizada. [...]”.

Compreendemos, nesse contexto específico, que a docente vai além do registro canonicamente construído pelo recurso usado. Nessa situação, ela dialoga

com as experiências vividas pela educanda e acaba problematizando os registros dicionarizados.

Ao final, no último dia de preparação da visita ao MAO, a docente *usou TICE's*, o computador e o Powerpoint em sala de aula com intuito de mobilizá-los a examinar objetos em exposição ali. Para isso, serviu de imagens captadas no sítio daquela instituição. Nesse dia pudemos ouvir falas de alguns educandos acerca de outras atividades de leitura e escrita com as quais estavam trabalhando, mas não deram continuidade. Uma dessas atividades foi denominada como *aprender a escrever o nome*. Em outros momentos, procurando aliviar a tensão dos alunos, comentou que eles estavam *com saudade* das atividades de leitura e escrita. *Tensões do cotidiano dos fazeres docentes ordinários.*

Ainda nesse dia, a docente alfabetizadora retomou um trabalho de construção de siglas que já vinha realizando. Para isso, partiu dos usos de palavras como o nome do museu e da modalidade educativa na qual estudavam, e a sigla da Secretaria Municipal de Educação de Contagem/MG: MAO; EJA e SEDUC. Percebemos que esses fazeres foram construídos com o objetivo de mobilizar os educandos para a prática cultural em questão. Eis, neste diálogo, o trabalho com a sigla do MAO:

Prof.: “E aquela do MAO é outra sigla que também tem um significado aqui. O que é?”

Aluno: Museu de Artes e Ofícios.

Prof.: É?

Aluno: O museu nós tem ele aqui...

Prof.: Museu começa com qual letra Inês?

Aluno: Com M e O

Prof.: Com M

Aluno: Com M U

Prof.: É mas é só a inicial. A inicial é a letra M.

MAO: Museu de Artes e Ofícios.

Lê para mim o que está escrito aqui.

Aluno (s): Museu de Artes e Ofícios

Prof.: MAO são as iniciais do nome do museu. Então toda vez que a gente vê MAO, não é o mau de maldade que o Cosme estava pensando não. Né? (Risos) Na sigla é MAO, o mau de maldade é com u no final ou então com l. É um pouco diferente tá? Vamos ver na

próxima imagem, o que na próxima imagem o que nós temos. Olha lá! Quem conhece esse lugar?”.

Oportunamente, a docente trabalha com uma *palavra geradora*⁵² que emerge da prática cultural que está sendo construída no cotidiano dos processos de alfabetização. MAO, aqui, tem significados, é um museu que vai ser conhecido. Ali ela pretende desenvolver processos de ensino e aprendizagem. Afinal, museu é também um termo significativo para pensar outras situações de ensino.

Compreendemos, depois de apreender e analisar alguns dos fazeres ordinários dessa docente alfabetizadora construídos nesse dia, que seria oportuno, então, descrever o cenário que ela construíra para esses fazeres. Foram relatadas experiências de memória de trabalho de alguns educandos em diálogos com as fotografias daquela instituição e com alguns objetos que participam da exposição naquele espaço. Verificamos, nessas experiências, dimensões relativas à estética, aos fazeres poéticos, às histórias de vida e memórias evocadas a partir desses fazeres docentes ordinários. Em outra parte de nossa análise, discutiremos essas dimensões que surgem durante esses fazeres da alfabetizadora. Apresentaremos a seguir, o diálogo decorrente desses fazeres ordinários. Compreendemos, com Certeau (2007), que o leitor também é autor e produtor de significados acerca dos trabalhos com os quais dialoga. Portanto, *intencionalmente*, em diálogo com Certeau (2007), neste momento apresentaremos aos leitores as possibilidades de construir outras e novas compreensões e análises para experimentar sua atividade de leitura e desvelar, muito provavelmente, outras dimensões dos fazeres ordinários construídos pela docente. E, assim, se encerrava a preparação da visita ao Museu de Artes e Ofícios. Apresentamos o diálogo a seguir, entre a professora e os alunos, embora longo, por expressar como ela conseguiu motivar os alunos para a visita:

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?

Prof.: É lá na Praça da Estação.

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

⁵² Esse conceito emerge da perspectiva freiriana de trabalhar a alfabetização de adultos a partir de dimensões significativas da realidade e fazeres cotidianos deles que pode se estender ao trabalho de alfabetização escolar.

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: É lá que a gente vai?

Prof.: É lá que nós vamos.

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

Prof.: Han...

Aluno: Um dia eu fui lá no centro, aí tava fazendo o maior calor ué.

Prof.: Aí você tomou um banho lá Cosme?

Aluno: Eu entrei lá, tá fazendo calor uê.

Prof.: E voltou pra casa todo molhado?

Aluno: Tinha um mucado de gente comigo...

Prof.: Vocês estão conseguindo ver um relógio ali?

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

Prof.: Vocês estão vendo o relógio?

Aluno: Hanham...

Prof.: Esse relógio aí. Todo mundo viu o relógio?

Aluno: Relógio?

Prof.: Você está conseguindo ver o relógio?

Aluno: Eu to vendo.

Prof.: Aquela imagem ali é do prédio do Museu de Artes e Ofícios onde a gente vai passear amanhã. Você vai Luciana?

Aluno: Vou!

Prof.: Tá! Lá, aqui no alto tem um relógio. Esse foi o primeiro relógio publico 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.

Aluno: **De primeiro olhava as horas era assim oh..., olhava para cima. Olhava era para o céu.** (Risos)

Prof.: Por que?

Aluno: Porque não tinha relógio!

Prof.: Ah tá! Você observava a posição do sol para você saber as horas. Porque o relógio era um instrumento pra poucos. Não era popular. Por isso mesmo precisava de que

tivesse alguns relógios em praças públicas. Hoje algum se preocupa com relógios de praça pública, preocupa?

Aluno: Não porque tem relógio daquele de pulseira. Tem de...

Prof.: Hoje a gente tem relógio no pulso, no celular, tem na calculadora, no relógio, no rádio, na televisão, no computador. A gente tá visualizando as horas.

Aluno: Mas a... (6:54) tá falando aí que o relógio era... de noite era o que lá na roça? De dia era o sol, de noite era o que? De noite era o galo. O galo cantava a gente... das horas. O galo cantava e a gente sabia a hora.

Prof.: O despertador era o galo.

Aluno: É o galo falava a hora pra gente. Ele marcava a hora certinho.

Aluno: É o relógio do Sílvio Santos né?

Prof.: Oh Lena, a gente tá começando ver algumas imagens do Museu de Arte e Ofício. Ali é a imagem externa do prédio.

Vamos ver o próximo aqui. Pois é, lá dentro da exposição, da visitação 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?**

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.

Aluno: É uma carroça.

Prof.: E uma outra atividade que a gente pode estudar aí é o comércio. Outra.

Aluno: **Churrasqueira?**

(Risos da turma)

Um baú. Tipo aqueles baú antigo

Caixa de madeira

Ou caixa de ferramenta

Prof.: Vamos ver outra? Outro caminho que a gente pode explorar é o da energia.

Prof.: (depois de mudar a imagem) Dos gestos para qualquer trabalho, para qualquer atividade, tem um gesto aí.

*Aluno: **Olha os escravo aí!** (Ao ver outra imagem)*

Prof.: Até hoje tem a mão de obra pesada?

Aluno: Tem

Prof.: Muita mão de obra pesada? Muita mão de obra pesada! Tem gente que não tem que comer carne com muita substancia para dar conta da tarefa do dia a dia?

*Aluno (s): Só que **as coisa hoje mudou muito! O serviço de antigamente dos escravos hoje nós tão no céu.***

Mas ainda tem muito ainda que trabalha assim.

Vai lá no CEASA nesses lugar ai onde tem esse povo carregando aquelas caixas.

Nos interior ainda tem muita gente assim.

No CEASA mesmo nego bate saco carregano lá dentro do CEASA lá direto oh.

Os collhedor de café um desses. Os colhedor de café que vai pra roça aí oh.

Mas antigamente os escravo trabalhava o tempo todo.

Aluno: É tipo um tacho né? (Sobre outra imagem)

Prof.: Um outro caminho ali é da mineradora.

Aluno (s): Mineração de ouro, um tacho de ouro.

Uma batea.

Como é o nome daquilo aí?

Batea.

Batea? (Risos)

(inaudível)

Aí oh, olha o pilãozinho ali.

E isso aí?

Soca soca pilão. Soca soca feijão.

Aquele aí está todo rachado de tanto socar comida.

Não isso aí é...

É café..

Aluno (s): Como que chama aquele negócio assim? Como, como é que chama aquele negócio lá? (Diante nova imagem)

Aquilo é um lampião.

Aquilo lá é bonito também.

Prof.: Aquele do cantinho?

Aluno (s): É aquele lá de cima.

Como que é lam... lamparina.

Lampião.

Lamparina.

A gente fala bifoco.

Lampião.

Lá nós fala candieiro.

Antena parabólica não é não?

Nós colocava aquela pedra de, de... como que fala?

Purê, pra pode queimar...

Pifane!

Linha de fumo.

Aquilo ali é antena não é? Antena parabólica?

(Inaudível)

Prof.: Vamos ver mais uma?

Aluno: Pra mim é lamparina.

Prof.: Não tem mais não acabou. O restante é amanhã lá. (Grifos Nossos)”.

Afinal, nesse último dia da preparação para a ida ao o Museu de Artes e Ofícios, já era perceptível entrada dele em cena. Pelo que observamos, podemos dizer que isso se deve ao trabalho da professora com as dimensões da estética, das imagens da fotografia que seriam exploradas no local. Potencialidades dos trabalhos com as paisagens e cenários da cultura em sala de aula com a alfabetização na EJA.

Assim, compreendendo a importância fundamental desse movimento anterior à visita ao museu e levando em consideração as especificidades desse espaço e do público escolar que o visitaria, o pesquisador Francisco L. Ramos (2008) afirma:

A questão é essa: o tipo de saber que o museu induz não se desenvolve em outros lugares, e tal lacuna deixa o estudante (ou o visitante) quase desprovido de meios para interpretar as nuances da linguagem museológica. Nesse caso, o envolvimento entre o que é dado à visão e quem vê necessita de atividades preparatórias, com o intuito de sensibilizar aquele que vai ver. Do contrário, não se vê, ou pouco se vê. É por isso que

a visita ao museu deve começar na sala de aula, com atividades lúdicas que utilizem materiais do cotidiano, como indícios de práticas que fazem nas relações sociais (RAMOS, 2008, p. 21 Itálicos Nossos).

Esse movimento foi realizado pela docente alfabetizadora com alunos da EJA, sobretudo, a partir dos seus saberes, experiências dela que emergem das relações com as experiências históricas dos educandos adultos e idosos; do sítio eletrônico do Museu de Artes e Ofícios; dos livros didáticos; da proposta político-pedagógica para a EJA, construída por professores daquele município e de outros materiais disponíveis na escola para consulta (TARDIF, 2002). Assim, as práticas culturais começam com as problematizações que os docentes constroem no cotidiano escolar, juntamente com os educandos. É fundamental aprender a construir a visita ao museu, como pensa Lopes Ramos:

Se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas. Além de interpretar a história através dos livros, é plausível estudá-la por meio de objetos. [...] Assim, qualquer objeto deve ser tratado como fonte de reflexão, desde o tronco de prender escravos em exposição no Museu do Ceará até o copo descartável que faz parte de nosso cotidiano (RAMOS, 2008 p. 21-22 Itálicos Nossos).

Nesse sentido, compreendemos que, considerando-se que se trata de uma primeira visita que essa docente realizou ao Museu de Artes e Ofícios, ela construiu problematizações, embora tênues em termos de mobilização, e buscou estabelecer diálogos entre as experiências de memórias de trabalho dos educandos com os objetos a eles já apresentados durante os processos de preparação da visita.

Em resumo, até aqui dialogamos com os diversos e variados fazeres ordinários construídos pela docente alfabetizadora da EJA com a intenção de preparar os educandos para a prática cultural de visita ao MAO. Focalizamos, sobretudo, os fazeres preparatórios para a visita ao museu e construção de relações entre experiências de memórias de trabalho dos educandos que emergem da relação com os objetos ali expostos. Os movimentos mais específicos que tangenciam os trabalhos com as memórias e suas potenciais relações com a História serão aprofundados em outra parte deste trabalho.

5.2 - Os fazeres docentes ordinários durante a visita ao Museu

O Museu de Artes e Ofícios é outro espaço com dimensões e natureza diferentes da de uma sala de aula (MARGARET LOPES, 1991; SIMAN, 2003; PEREIRA et.al, 2007). Ele possibilita a relação com outros saberes, a construção de outras relações educadora e educandos. A dimensão sensorial, corporal daqueles que participam da visita a esse espaço são de natureza mais fluída, lúdica.

Com efeito a profissional alfabetizadora em estudo não escolheu um museu. Sua escolha foi O Museu de Artes e Ofícios, uma seleção específica para trabalhar com uma temática específica - **o trabalho**. Segundo essa professora:

“Como nós trabalhamos com adulto e a questão do trabalho é uma questão forte, importante pra eles, é, um termo que até tenha sido discutido em sala de aula, porque envolve a vida deles, a experiência deles, a realidade deles [...] (Grifos Nosso)”.

Essa foi a escolha dessa docente. Compreendemos que o MAO não é o único espaço para desenvolver essa temática, pois as práticas culturais podem ser construídas em *mil e um* outros espaços das cidades. De outro lado, dentro de uma perspectiva compreensiva, *para Marc Bloch, compreender nada tem de atitude de passividade*. Parece-nos necessário explicitar novamente que essa foi a primeira experiência da docente alfabetizadora e dos educandos na realização de um trabalho educativo nesse espaço específico. Daí nossa pergunta: Os detalhes, os fazeres sutis não podem compor os fazeres docentes ordinários? Isso pode passar despercebido aos olhares da racionalidade técnica. Os fazeres docentes ordinários precisam ser compreendidos nas suas circunstâncias. No entanto, ao analisar a visita ao MAO entendemos que isso foi fundamental para a compreensão dos fazeres ordinários construídos pela docente alfabetizadora durante essa prática cultural específica.

Por outro lado, precisamos de tempo, observação in lócus, andanças mil para, paulatinamente, apropriarmo-nos de um espaço (CERTEAU et. al. 2009). Nesse sentido, as condições das docentes alfabetizadoras ainda são precárias, como em outros países como o Brasil (LÉLIS, 2008). Não obstante, o professor e pesquisador em formação Fred Pinho, em reunião de avaliação de trabalhos junto ao setor educativo do museu em estudo, à época discutimos parte desta pesquisa, assim se expressou sobre isso logo após ouvir nossa exposição: “[...] a professora e

os alunos estavam aprendendo juntos na realização dessa prática cultural [...]" ⁵³. Trata-se de uma compreensão profunda acerca do trabalho que a docente alfabetizadora construía com aqueles educandos. Ela, durante a primeira entrevista que realizamos, ao nos informar que aquela visita seria a primeira visita àquele espaço, com aqueles educandos da EJA, construiu elaboração análoga: "[...] *Eu estou indo conhecer com meu grupo.*" O ofício docente exige essas aprendizagens.

Vale lembrar, aqui, uma estudante da educação média Thais Viviane de Souza que participa do Programa de bolsas para incentivo à prática de pesquisa (Pibid) naquela modalidade educativa. No dia da avaliação de nossos trabalhos com o setor educativo daquele museu, ela apresentou seu artigo que trata do trabalho daquele setor. Após analisar as visitas ao museu, afirmou que, em algumas visitas orientadas, os professores optam por acompanhar os diversos movimentos do educador de museu, resguardando certo *silêncio* durante as visitas.

Aparentemente, foi esse o movimento inicial da docente alfabetizadora que acompanhamos. No transcorrer do tempo, ela foi se expressando por outros meios, outras linguagens ao relacionar-se com os educandos. Vale lembrar que, dos 72% dos 32 educandos que compõem a lista de presença, participaram da visita. Destacamos também que ela manteve com eles uma relação madura, não infantilizada durante toda a visita, e da mesma forma nos processos de preparação à visita e o retorno à escola. Observamos, também, em vários momentos desses trabalhos e em outros momentos de visita à escola e ao seu trabalho uma relação de autoridade entre pessoas adultas. Aliás, várias vezes, ela fez questão de comentar sua história de vida, mostrando pontos de convergência com algumas estudantes daquela turma: ser mãe, trabalhadora, e nascida no interior. Portanto, durante certo tempo da visita, ela assumiu a postura de observadora ativa, dialogando com alguns educandos e atenta ao convite dos objetos, ansiosa para observá-los.

Mesmo sendo a primeira vez que ela procurava desenvolver uma prática cultural naquele museu, não podemos esquecer que os docentes constroem seus saberes a partir de diversos movimentos e processos. Portanto, os contatos iniciais da professora por telefone com o setor educativo, as pesquisas realizadas no sítio daquela instituição, a elaboração do texto informativo sobre aquele museu, a relação dela com outros espaços de cultura foram algumas das fontes usadas por ela para

⁵³ Informação verbal obtida na reunião de avaliação dos projetos *Tematizando os Ofícios e Memória dos Ofícios em 13/12/10*, no que tange ao acompanhamento de visita escolar, ao setor educativo daquela instituição.

criar, *ainda que de maneira tênue*, alguns saberes experienciais relativas àquele espaço (TARDIF, 2002).

Assim, essa docente não pode ser considerada uma *tábua rasa*, mesmo considerando que pela primeira vez, visitava, *in locus* aquele espaço e já com os estudantes da turma da EJA com a qual trabalhava. Podemos afirmar, então, que os fazeres docentes ordinários não emergem num vazio a priori.

Em linhas gerais, o que observamos foram movimentos construídos pela docente alfabetizadora os quais, inicialmente, foram construídos na forma de pequenos tateamentos, olhares, algumas expressões de certo encantamento inicial com um monumentalismo sedutor (SILVA, 1995; RAMOS, 2008). Concomitantemente, a docente expressava gestos de cuidados, atenção e disponibilidade para pequenos diálogos. No entanto, não nos foi possível captá-los, nem entender a conversa dela com alguns educandos a respeito dos objetos em exposição, sobretudo na primeira parte da visita que se realizava no espaço mais linear daquele museu. Para apreender e compreender, com mais profundidade esses fazeres ordinários expressos em gestos ali construídos, serviremos da arte e da poética fotográfica. Desse modo, ficará mais clara a nossa escrita sobre os fazeres docentes ordinários construídos pela docente alfabetizadora, logo nesse primeiro espaço da *visit-ação*.



FIGURA 9- Educanda D. Antônio dialogando com a docente no MAO.

Nessa fotografia, a educanda D. Antônio, a senhora negra no canto inferior direito deseja conversar sobre uma caixa de ambulante exposta na seção do ofício do comércio. A educanda toca a docente para convidá-la ao diálogo sobre aquele objeto que lhe chamou a atenção. Segundo conseguimos captar na filmagem, ela

comunica à docente que já havia visto um objeto parecido com aquele, em outro espaço e em uso. Ela o identifica como uma *caixa*. No decorrer da *visit-ação* nesse primeiro tempo-espaço, desenvolveram-se diversos fazeres semelhantes a essa modalidade. Devemos ressaltar que a partir do final da visita à essa seção, uma das educandas, Leila, solicitou à docente que a acompanhasse mais proximamente, o que significou dar as mãos, a uma das educandas *com necessidades educativas especiais inseridas no ensino regular* da EJA. A Leila já havia assumido o acompanhamento de outra educanda *com necessidades educativas especiais inseridas no ensino regular* da EJA. Trata-se de *gestos de cuidado* que compõem o conjunto de ações dos fazeres docentes ordinários. Durante toda a visita, essa docente passou a dialogar em torno dos objetos com essa educanda.

Quanto a estrutura física do museu, ele funciona em dois prédios. O acesso ao segundo é feito pela passagem por um túnel. Nesse segundo espaço, mais especificamente a partir dos ofícios relacionados às energias, a professora se *permitiu* estabelecer outras e novas relações mediadoras com os educandos naquele espaço.

Arriscamos afirmar, que a docente alfabetizadora logo nos primeiros momentos e espaços do museu *foi tateando, construindo aproximações, auscultando as regras do jogo, as artimanhas* acerca daquela instituição e de sua exposição. Essas artes de fazer, segundo Certeau (2007): “[...] constituem as mil práticas pelas quais usuários [aqui a docente alfabetizadora] se reapropria do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural” (2007, p.41).

Fazeres microbianos demandam apreensão e compreensão atenta a gestos que proliferam em diversos espaços educativos pretensamente orquestrados pela modernidade. Mas, essa docente usou de outras artimanhas, táticas invisíveis às referências pan-ópticas da modernidade. Sua atenção a cada objeto, a observação da arquitetura do monumento levou-a a *fabricar sabores, à apropriação primeira* daquele museu.

A partir do Ofício das Energias, ela passou a estabelecer relações entre os objetos do museu e os educandos. Perseguindo nossos objetivos da pesquisa, descreveremos duas dessas situações.

Assim sendo, as memórias de outros ofícios e seus usos, histórias de vida ali apresentados dialogam com o trabalho rural, com a terra. Os suportes da indústria cultural ignoram essas outras histórias, mais próximas da vida e da experiência

desses educandos (SIMAN, 2008; FENELON, 2008). Com maior profundidade vamos compreender esses movimentos em outra parte de nosso trabalho, inclusive retomando alguns desses mesmos cenários.

Mas, segundo observamos durante a visita ao museu e, posteriormente, na análise do registro filme, essa docente foi tecendo pequenos diálogos com os educandos acerca das lembranças dela sobre alguns objetos. A forma como foi conversando com cada um deles nesse dia da visita e em outros momentos da prática cultural nos permite afirmar que ela assimilara um bom conhecimento de algumas experiências de vida desses educandos da EJA.

A propósito, vejamos o diálogo registrado no Jardim das Energias junto a um carro de boi:

Aluna: “Esse aqui é de puxar boi, carro de boi.

*Profa: **Lembra** da carroça de boi? Era pra puxar o quê?*

Aluna: Pra carregar o pessoal, carregar as coisas.

Aluna 2: Era os bois que puxava, né.

*Profa: **Quantos bois, Maria, que puxava ali?***

Aluna 2: Dois, três.

*Profa: **Depende da carga?***

*Aluna 2: **Depende do peso, né.** (Grifos Nossos)”.*

Nesse cenário, queremos destacar as questões propostas pela docente. São perguntas *simples*, mas profundamente relacionadas a um processo de aprender a construir relações com os objetos *em estado de museu*. Delas emergem as potencialidades de estabelecer relações com as histórias de vida das educandas no meio rural, de rememorar trabalhos já conhecidos em outras épocas e lugares (Ricoeur, 2007). São memórias de outros meios de transporte tanto para objetos materiais como muitas vezes para pessoas. Podemos incluir aí o trabalho realizado pelo carro de boi que demandava um *carreiro*, um ofício envolvido em dimensões e natureza do mundo do trabalho rural, pouco afeito às dinâmicas da modernidade.

Prosseguindo a análise dos nossos dados, observamos que a docente, a partir da visita no segundo prédio, mais precisamente, do Jardim das Energias, começou a interagir mais intensamente com os educandos, com o museu e com os objetos *em estado de museu*. Em vários momentos, com um grupo de educandos ou

com a aluna que acompanhava mais de perto, deixou fluir curiosidades de diversas dimensões e natureza. Várias vezes, em encontros descontraídos com alunas, teceu comentários sobre determinados objetos da exposição. Em vários momentos, explicou a funcionalidade de objetos, relembrou relações desses objetos construídas pelos alunos, em outros tempos e lugares da experiência de vida deles.

Durante a realização da visita, sobretudo em seu segundo momento, a educadora vestiu-se dos trapos da coragem e se permitiu aprofundar relação com aquela instituição, mobilizando os educandos a relacionarem com o museu e os objetos em exposição. Assim, professora e alunos da EJA construíram juntos diversos tateamentos, aproximações com a arquitetura daquele prédio, com sua luz, com a tridimensionalidade dos objetos, conversaram sobre estética, aprenderam a ética da relação com os museus. Aliás, à ética a docente esteve bastante atenta, pois ela faz parte dos processos de visita ao museu. Conforme análise, a qual recorremos novamente, do professor da educação básica e pesquisador em formação Fred Pinho, “[...] *a professora e os alunos estavam aprendendo juntos na realização dessa prática cultural [...]*”.

Enfim, nesse espaço com suas especificidades arquitetônicas, monumentais, dimensões estéticas muito próprias e objetos de coleção sobre dimensões e alguns trabalhos aproximadamente dos séculos XIX e início do XX, essa docente alfabetizadora teve coragem de dialogar com aquelas estradas labirínticas do MAO. Muito rapidamente nas subidas e descidas dos morros foi apreendendo cenas, observando que *não existia minotauro naquele labirinto*. Trata-se de uma construção humana e por isso histórica implicada em limites, potencialidades e complexidades a serem desvelados e reconhecidas pelos docentes viajantes do ofício de aprender e ensinar. Compreendemos que nos diálogos com os colegas na escola, com os pesquisadores da educação, com os gestores das secretarias de educação, com o setor educativo dos diversos museus e com a universidade é possível construir coletivamente pistas, indícios, métodos que possibilitem aprendizagens e conhecimentos com vista a desvelar as potencialidades educativas que os museus oferecem.

A propósito, uma das experiências, entre outras, que se tem construído nesse sentido são os trabalhos que vêm sendo realizados por pesquisadores de três universidades (FAE/UFMG; FAE/UEMG e CEFOR/PUC/MINAS), pelos pesquisadores em formação, pelos professores da educação básica e bolsistas de

iniciação científica e, ainda pelo o setor educativo do Museu de Artes e Ofícios. Esse grupo tem discutido e aprofundado estudos acerca dos trabalhos de visitas escolares em museu. Exemplo disso são os projetos *Tematizando os Ofícios* e *Memória dos Ofícios* cujo objetivo é construir uma caixa virtual com fazeres que permitam aos docentes da educação básica construir sua formação acerca do trabalho de visitas escolares a museus.

5.3 - O retorno da visita ao museu: tudo junto e misturado ...

Conforme já explicitamos, os espaços nos quais a docente alfabetizadora em estudo construiu sua prática cultural são diferentes em várias dimensões e natureza o que exigiu dela saberes, tateamentos específicos para a construção dos fazeres.

Com efeito, durante a realização dos seus fazeres, foi-nos possível observar e apreender movimentos dessa profissional reveladores dessa construção. Também pudemos compreender as dinâmicas construídas em cada momento dos processos de sua prática cultural. Afinal, podemos afirmar com Guimarães Rosa que, durante os caminhos desses fazeres, vários recados foram emergindo da escola, dos educandos em sala de aula, da secretaria de educação, do setor educativo do museu, da arquitetura desse prédio, do traslado da escola para o museu e dele para a escola.

E essa profissional que acompanhamos esteve atenta a alguns desses recados. Assim, preocupou-se com alguns objetos da exposição os quais os alunos possuíam em casa, diríamos, em situação de *objetos guardados*, ou em alguns casos em situação de uso. Assim, em um dos momentos na aula seguinte à vista, ela moveu o Museu de Artes e Ofícios para a Escola Municipal Francisco Sales Diniz. (Mais à frente vamos apreender e compreender essas dinâmica).

Retornando, pois, ao museu, e baseando-nos nos fazeres docentes ordinários ali construídos e discutidos no dia seguinte com os educandos da EJA, ocorreu-nos o tema deste tópico: O retorno da visita ao Museu: tudo junto e misturado ...

Com essa expressão tudo junto e misturado, quisemos mostrar a dimensão plástica, lúdica que aquela profissional da EJA construiu em sala de aula com seus educandos. Atenta aos *Recados do Morro*, ela também foi construindo, paulatinamente, os seus *recados* que não estão prescritos nos cânones do pensamento ortopédico, para usar a expressão de Boaventura Santos (2010).

Assim, essas artes de fazer escrituras, parafraseando Mário de Andrade, são esculpidas, talhadas e in-ventadas para desvelar os museus em sua intimidade quase ocultada pela modernidade. Foi durante a viagem pela escritura de Mário de Souza Chagas (2006), poeta e museólogo, in-titulada “há uma *gota de sangue* em cada *museu*” em que vimos a possibilidade de pensar que o sangue não é uma substância pura, pelo contrário é um amálgama de variadas outras microsubstâncias. Tudo junto e misturado forma outra substância, que é o sangue que dá vida ao circular pelas veias, pelo corpo de norte a sul de leste a oeste. Para gerar vida, ele precisa circular não pode *coagular*, assim como as epistemologias, os *fazeres docentes*. Essa expressão, e outras aprendizagens, foram aprendidas com o pesquisador-formador Edson Campos, durante uma rica experiência de aulas desse pesquisador e outros dois também pesquisadores-formadores Júlio Fernandes e Mauro Gifonni, realizadas no primeiro e segundo semestres de 2009, na Pós-Graduação no mestrado da FAE/UEMG.

Portanto, tudo junto e misturado expressa uma das dimensões daqueles fazeres, experiências que não podem ser perdidas, pelo contrário, devem ser explicitadas em sua fluidez o que as aproxima de trabalhos que dialogam com as epistemologias do *Sul*.

Concentrando-nos, então, na sala de aula essa caixa retilínea, após a ida ao museu, a professora explicou que a sala teria uma nova organização. Assim, ela iniciou um processo de deslocamentos naquele ambiente educativo para descoagular aquele espaço, recriar sua estética. Começou, então, a misturar os educandos, as carteiras e cadeiras auxiliada pelas mãos dos alunos. Enfim construiu uma bricolagem no espaço secular da modernidade. O sangue começou a fluir, circular pelas veias, mentes e corpos dando mais vida aos sujeitos sociais, professora e estudantes da EJA ali presentes. Um colega conversa com outro sugerindo troca de lugares, a docente sugere que os que estão no canto venham para o centro. Um verdadeiro *quiprocó* é realizado na sala de aula.

Assim ela procurou oxigenar as veias e abrir o espaço para outros ventos, outras luzes, outros olhares. Assim, os estudantes da EJA puderam se entreolhar, observar nos rostos, os gestos do corpo uns dos outros. Como Walter Benjamin, podemos afirmar que outra *aura* emerge nesses pequenos desvios. A vida é re-criada nesses momentos.

Na verdade, às vezes precisamos ousar oxigenar as veias daquele ordenamento que muitas vezes enquadra a *caixa preta*, que é esse espaço a sala de aula. Aproximar a escola da fábrica trouxe variadas consequências para a educação escolar não só no que tange à sua arquitetura e outros ordenamentos, mas também quanto às especificidades dos profissionais que nela trabalham. (TARDIF e LESSARD, 2005).

Foi isso que fez aquela docente: oxigenou o ordenamento daquele espaço, enfrentou in-ventou os ventos, mansos ventos da poética que a inspiraram a construir naquele dia um *ambiente de circularidade que gera vida*, uma outra *arte de fazer com*. E daí, ela foi *tocando em frente* no tom e no tema, seguindo uma estrada que desde ali, como de costume, é um S. Novamente ela deixou claro o *recado*.

Conforme já anunciamos em outro momento, as imagens fotográficas nos oportunizam apreender e compreender variadas dimensões e natureza das práticas culturais. Por conseguinte, para apreender algumas dimensões dos fazeres ordinários, fruto das práticas culturais realizadas no museu, fizemos uso da fotografia como recurso imagético para apreender esses fazeres. Assim, a foto apresentada a seguir mostra o primeiro momento do primeiro dia após a visita ao Museu de Artes e ofícios.



FIGURA 10- Alunos em classe *Circular* após a visita ao MAO.

A nova organização da sala de aula exigiu da docente alfabetizadora intencionalidades, mobilização dos estudantes e, principalmente, desejo de construir ordenamento em sala. O trecho que se segue evidencia esse querer fazer e saber fazer constituintes dos fazeres docentes ordinários. E, então, dirigindo-se à turma, a professora propôs:

*Prof.: “Vamos combinar uma coisa? A gente tá sentado de dois a dois, mas tá um de costas para o outro. Vamos **fazer uma coisa**? Vamos **fazer um círculo na sala** sem muito arrastar a carteira. Nós conseguimos?*

(Risos dos alunos)

*Prof.: Então tá! Levanta a mesa, levanta a cadeira e guarda o material. Pode colocar a cadeira aqui, mesa aqui, pra gente fazer um círculo na sala. **Todo mundo me ajudando. Pode utilizar as mesas que estão na beirada da sala e deixa algumas aqui no centro, quem chegar pega elas (Grifos nosso)**”.*

Os alunos começam a se movimentar e conversar entorno da organização da sala. A professora auxilia os alunos da organização do círculo. E os colegas começam a se ajudar.

Como vimos, a docente alfabetizadora deu seu *recado* aos educandos, mobilizando-os a desfibrilizar aquele espaço pensado e construído pela modernidade pedagógica. A partir de seus movimentos com os educandos, ela desobstruiu as veias e a seiva da vida emergiu em processos vitais. Assim, ela oxigenou aquele espaço educativo. Importa, pois, dizer que os fazeres ordinários demandam disponibilidade para a ação, para escutas e para deixar *recados* os mais diversos.

Oxigenado o espaço da sala de aula, a professora, não abrindo mão de sua autoridade, que precisa ser compreendida no plural, pois várias ações desse tipo eram exercidas naquele espaço, solicitou aos alunos que recordassem as atividades realizadas aos dias anteriores à visita ao museu. Esse movimento só nos foi possível apreender, posteriormente, na análise da filmagem. Verificamos no filme que ela, em um primeiro momento, coagula alguns processos iniciais de expressões espontâneas dessas experiências de memórias quando, por exemplo, espontaneamente, uma das educandas idosas começa o seu relato. Não obstante, ela captando um provável não entendimento de seus *recados* dados aos alunos começou, ela mesma, a rememorar os fazeres anteriores à visita ao museu, com colaboração de alguns educandos.

A foto abaixo mostra um dos momentos nos quais a docente está orientando os alunos na organização das lembranças, idéias para, então, relacionarem com a História. O objetivo é que eles estabeleçam relações entre História e memória.



FIGURA 10- Gesto da docente ordenando seus Fazeres em sala de aula.

Chamamos atenção nesta foto para a expressão fisionômica da docente (a que usa blusa listada), dos educandos que estão ao seu lado, dos gestos com as mãos, do rosto. Há dimensões estéticas que emergem nos deslocamentos, na oxigenação provocada pela docente para transformar o visual daquela sala de aula. Conforme já afirmamos, o corpo, o gesto das mãos, a expressão facial, tudo participa destes fazeres. A arquitetura da aula, a posição circular das carteiras na sala horizontalizam a relação com os educandos, com suas histórias e memórias. Como vimos, ela faz outros usos que não os pretendidos pelos cânones da racionalidade técnica, pois ela está tratando de fenômenos sutis: potenciais relações entre História e memória que emergem daquela prática cultural.

Digno de nota também são os diversos movimentos, possíveis contradições e a organização que a docente pretendeu construir logo no início da aula. *Intencionalmente*, sugerimos ao leitor, novamente, o exercício de construir suas leituras e compreensões que emergem desses movimentos construídos por essa profissional com os educandos da EJA, nesse dia. Percebemos nessas situações, trocas de experiências, sentimentos e aprendizagens relativas à visita feita ao Museu de Artes e Ofícios, como mostra o diálogo abaixo:

Prof.: “Olha. Nós pra quem não veio ontem, ta começando hoje, nós ontem fizemos uma excursão e a gente vai conversar agora sobre a excursão. Deixa a outra conversa para depois. (professora bate com o lápis na carteira três vezes, a fim de despertar a atenção dos alunos). Vamos deixar a conversa para depois, pode ser?”

A gente vai conversar um pouco sobre a excursão que nós fizemos ontem, é... e quem não participou, vai tentar, dentro..., dos que foram a excursão, do que vocês vão contar, tentar entender um pouco do que foi visto lá no museu. Pode ser? Então pra gente, pra que, aquelas pessoas que não participaram da excursão possam entender o que vocês viram, que sentimento vocês tiveram lá no museu, qual a experiência que vocês tiveram lá, nós vamos ter que contar um de cada vez, procurar falar pro grupo entender, é importante a gente ta falando pra todo mundo entender e não podemos de forma alguma falar junto. Combinado?

Aluno: Cada hora é um né?

Prof.: Cada hora é um falando, porque se não vira uma confusão e eles não vão entender. E ao final os que não foram a excursão vão ta falando pra gente o que ficou, do que os colegas contou, do sentimento que teve, é... pode ta perguntando alguma coisa que achar importante perguntar. Ta? É... e a gente pode ta avaliando ai como a gente deu conta de conduzir essa conversa. Ok? É... quem que quer começar contanto para o Ricardo que é novato, que nem sabe o que nós fizemos, o que está acontecendo na nossa sala, quem quer começar a contar para ele?

Silêncio total...

Prof.: O que está acontecendo dentro do nosso trabalho?

Aluno(s): Risadas... (Ninguém quer contar!)

Prof.: Alguém tem que contar!

Aluno(s): Tem muita coisa bonita! Tem muita coisa bonita! Eu vi muinho de pedra que eu já trabalhei muito nele, já vi engenho, trabalhei muito no engenho fazendo rapadura e fazendo cachaça, vi fogão, fogão antigo, panela de ferro.

E panela de pedra também!

Prof.: A dona Maria começou a contar algumas coisa que ela já viu no museu, mas nós temos que contar primeiro o que é o nosso trabalho, o que está acontecendo aqui na nossa turma, qual o projeto que a gente está trabalhando nesses últimos dias. Primeiro vamos com calma, o assunto, qual foram as últimas atividades que nós fizemos em relação à excursão para que ele possa entender. Se não ele não vai entender, porque se não ele não vai entender o que está acontecendo.

Aluno: Posso explicar do jeito que eu entendi?

Prof.: Claro!

Aluno: Eu não vou explicar da atividade, o que você explicou aqui na sala antes porque eu não participei né!? Eu não tava aqui. Mas, a gente fez a visitação no museu que

fica ali naquela estação central, que foi instalado em Belo Horizonte e a gente foi conhecer um pouco da história do passado, o quanto que mudou. Uma diferença de muitos anos atrás de como que era e como que agora modernizou. O João acompanhou a gente enquanto professor de história, que estuda sobre isso, sobre coisas passadas né? Passado assim, coisas que a gente usava lá no passado, como era a escravidão, como era os dentistas, pra ter como é a sensação da gente vê um mucado de coisa o quanto mudou, então é só chegando lá que você analisa um pouco ou quando você sai de lá e vê como o mundo mudou bastante. Foi isso que eu pude entender!

Aluno: Agora é professora que vai explicar o por que!

Prof.: Não, não é a professora, é só o colega.

Aluno: É! É só o colega.

Prof.: Olha, quando a gente começou o nosso trabalho no início do ano, eu nós primeiros dias, eu coloquei, o nosso grupo ainda precisa desenvolver essa coisa de, da comunicação. De tá se posicionando, a linguagem oral, que às vezes a gente vem pra escola muito preocupado com a leitura, muito preocupado com a escrita mas, é preciso também a gente saber dar uma informação, contar um fato, é preciso a gente passar, saber passar pro colega qualquer fato que a gente participou, que a gente viu. A linguagem oral é muito importante. Nós precisamos desenvolver, isso faz parte de uma das atividades da EJA.

Quem mais?

A Leila colocou que ela não participou todos os dias das atividades propostas. O que nós já fizemos de atividades proposta pra, pra visita ao museu?... O que nós já fizemos? Primeiro sobre o projeto pro Ricardo entender o que nós estamos fazendo, o que nós estamos trabalhando. Nesses últimos dias o que nós temos estudado, porque nós fomos ao museu, quais atividades nós já fizemos? Fala aí, é só lembrar!

Aluno: Eu acho que o museu ontem era para mostrar a vida passada, o povo sofria mais. Tava mostrando coisa assim que o jovem não conhece, né!? Nem eu conhecia aquele negócio de guardar água lá, aquela caixa d'água de madeira. Na minha época não tinha aquilo não! (risos presentes na turma) Muito interessante! Mas eu nem imagino que tinha aquilo

Prof.: Até parece que você é da antiguidade.

Aluna: Não, minha bisavó é era do tempo passado. (risos) Vou trazer uma... pro ces conhece.

Prof.: Na hora das coisas que você trouxe pode ser? Vamos lembrar alguns passos que nós fizemos. Quando a gente, quando eu agendei a visita ao Museu de Artes e Ofícios eu fiz uma proposta, eu lancei uma proposta para vocês. Não foi?

Aluno: Anhan e murmurinhos (alunos concordam)

Prof.: O que eu perguntei para vocês? Eu simplesmente obriguei vocês, eu disse pra vocês que era pra gente ir, que todo mundo teria que ir, que seria obrigado?

Aluno: Não.

Prof.: Houve um convite não foi?

Aluno: Foi um convite.

Prof.: Então, foi a primeira atividade que nós fizemos. Foi um convite, lancei a proposta, vocês toparam. E a partir daí a gente começou a conhecer um pouco do que é o museu, de onde ele está. Vocês fizeram atividade de escrita no grupo. Quem lembra que atividade que nós fizemos?

Aluno: Que era para consultar no dicionário?

Prof.: Não! Foi uma anterior ao do dicionário, que vocês fizeram no papel kraft. Qual que era a proposta da atividade?

Aluno: Eu não fiz.

Prof.: Você não fez. Quem fez a atividade no papel kraft?

Aluno: Eu fiz.

Prof.: Me explica. Que eu pedi para vocês fazerem naquele papel?

Aluno: Acho que era um convite né!?

Prof.: Eu pedi para fazer um convite?

Aluno: Você tá falando do papelão?

Prof.: Isso!

Alunos: Foi um convite naquele do papel grandão.

Foi um cartaz.

Prof.: Isso. O papel kraft é aquele papel grande. Foi um convite ou um car...

Alunos: Cartaz!

Aluno: Eu não fiz não!

Prof.: Fez! Você estava participando do grupo do senhor Júlio.

Aluno: Não, mas eu cheguei já no finalzinho da história.

Prof.: Ah! Então você não participou da atividade toda.

Aluno: É uai!

Prof.: Tá! Então nós fizemos, ocorreu primeiro um convite. Eu lancei a proposta para gente fazer uma visita ao Museu de Artes e Ofícios, depois foi proposto o cartaz nos grupos. A turma fez no cartaz uma atividade de escrita, pra desenvolver essa parte de escrita. (Grifos Nossos)”.

Compreendemos que esse diálogo tenha evidenciado a dimensão relacional dos fazeres docentes ordinários. É nesse movimento em que foram construídas as potenciais relações entre História e memória a partir da visita ao MAO conforme veremos na próxima parte desta pesquisa.

Mas, retornando a sala de aula, depois da visita ao MAO, a docente solicitou aos alunos que levassem para aula objetos que tivessem em casa. Esse movimento possibilitou a explicitação de diversas experiências vividas pelos educandos.

As atividades relacionadas à visita foram concluídas na segunda aula, logo após o retorno à visita. Nessa aula, a docente reproduziu, em uma folha, três fotos (Anexo 7 página 301) que reproduziam alguns momentos daquela prática cultural: o momento de retorno ao ônibus, logo após a visita; a fotografia da Praça da Estação onde se localiza o museu e, finalmente, um dos momentos iniciais da visita no qual os educandos estão organizados em grupo no cenário do ofício do comércio.

Esse material didático, que emergem dessa prática cultural produzida pela docente foi usado em sala com uma atividade. Os educandos foram convidados e mobilizados pela docente a escrever, ao lado de cada foto, suas impressões e compreensões acerca da visita ao MAO. Nesse movimento, afloraram, algumas potenciais relações com dimensões entre a Histórias e memória.

Conforme já explicitamos, ela oxigenou aquele espaço linear da sala de aula ao re-arquiteturar o posicionamento das carteiras e cadeiras e liberar as veias sanguíneas daquele espaço tornando a circulação mais livre, possibilitando experiências, de dimensões e potenciais relações entre Histórias e memórias. Assim dimensões do Museu, dos objetos em “estado de museu”, suas luminosidades, tridimensionalidades compareceram, circularam em outro ambiente. Portanto, baseando-nos em nossas observações e análise do filme sobre a visita podemos afirmar que as praticas culturais oportunizam oxigenar, desfibrilizar os espaços ortopédicos (Santos, 2010) das salas de aula escolares. Nesse sentido, atitudes da docente como a expressão de um sorriso, seu posicionamento horizontal junto aos educandos, as “gargalhadas” diante de um objeto de uso doméstico, no caso da

chaleira com o fundo gasto, “furado” pelo uso, tudo isso, naquele dia do retorno à visita ao Museu de Artes e Ofícios, fez da aula, momentos de experiência (BENJAMIN, 2008). Assistimos assim, a uma aula aberta, que dialoga com as múltiplas experiências vividas, sentimentos e situações. Citamos, nesse caso: observações dos objetos do museu; apreensões de saberes e por que não sabores; percepções de cheiros próprios daquele espaço; apreensão da arquitetura do museu; lembranças provocadas pela relação com os objetos; encontros de objetos ainda usados pelos alunos em casa ou parentes; diálogo com o objeto encontrando neles dimensões da história, conforme alguns educandos explicitaram oralmente ou por escrito na última atividade realizada acerca do retorno da visita ao Museu. Por fim, essa aula possibilitou aos alunos viverem *experiências de formar, em sala de aula comunidades de sentido, de pertencimento ou uma comunidade de aprendizes*. Finalizando as práticas culturais dessa docente proporcionaram-lhe momentos de experiências pouco coagulantes emergindo ao se permitir, como afirma a poetisa Cecília Meirelles, perder-se na experiência.

Capítulo V- Fazeres com História e memória

5.1- “Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando”⁵⁴.”

Apreender, compreender e analisar os fazeres docentes ordinários construídos pela docente alfabetizadora enquanto potencializa relações entre História e memória são processos que demandaram de nós uma *re-educação de nosso olhar acerca dos trabalhos* construídos por aquela profissional, alfabetizadora, mulher, casada, mãe e vinda do interior e, por que não dizer como o poeta “sem parentes importantes.” Como afirma Marie-Chartier (2000), muitos dos fazeres docentes são proclamados como dados, já bastante conhecidos, logo desprezam várias especificidades deles. No entanto, perpassam por eles os fazeres que emergem da prática cultural de visita a um museu. Estamos pensando aqui, na docente em estudo que, pela primeira vez visitou o MAO com seus educandos da EJA. Faz-se tabula rasa dos meandros e das “mil e uma” singularidades desses fazeres e fica-se refém das “benditas” regularidades e esquecendo-se de que o ofício docente é um fazer composto (Tardif e Lessard, 2005). E aí vale nosso título/epígrafe desta parte do trabalho: “Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando”.

O pensamento ortopédico, termo usado por Boaventura Santos (2010), vai nos interpelar: existem “fenômenos sutis” nos fazeres docentes ordinários de uma profissional alfabetizadora com a EJA? Se compreendermos esses fazeres como processos que emergem, entre outras dimensões, das interações entre pessoas humanas podemos dizer que há vários fenômenos sutis que escapam à razão indolente, não podendo ser desperdiçados. Portanto, devemos explicitá-los pois compõem os fazeres de uma maioria silenciosa no campo educativo (Tardif e Lessard, 2005; Certeau, 2007; Santos, 2009).

Não obstante, entre os “fenômenos sutis” que emergem desses fazeres docentes ordinários da alfabetizadora que acompanhamos, estão as potenciais relações entre História e memória, trabalhadas na prática cultural de visita ao Museu de Artes e Ofícios.

⁵⁴ ROSA, J. Guimarães. O espelho. In: _____. Primeiras Estórias. Nova Fronteira. RJ. 2005. P.114.

A docente alfabetizadora que acompanhamos escolheu, tendo como critério de plausibilidade, sua relação com aquela turma de alfabetização da EJA, as relações com os mundos do trabalho, como temática a ser desenvolvida em sua prática cultural de visita ao MAO⁵⁵.

Portanto a escolha do Museu de Artes e Ofícios está, segundo a compreensão da docente alfabetizadora, diretamente relacionada à temática selecionada. Assim, a profissional realizou vários fazeres ordinários conforme explicitamos anteriormente neste trabalho. Mas vale a pena repeti-los aqui: contatar o setor educativo do museu; incentivar a turma a visitar o museu; incentivar experiências que avivem a memória de trabalhos que emergem da mobilização inicial; estimular a relação com os objetos em “estado de museu” durante os processos da visita.

Emergem nesse movimento diversas *experiências-trabalhos* a serem exploradas no que tange às potenciais relações entre História e memória, construídas nos processos dessa prática cultural de visita ao museu.

Baseando-nos em nosso trabalho de campo, na análise da filmagem, e no trabalho de Miranda (2007), podemos pensar, de imediato, em três dimensões que emergem desses fazeres da docente em estudo: a abordagem do saber histórico escolar a partir da perspectiva da História Temática em Museu; a exploração dessa temática histórica a partir das práticas culturais no museu por uma docente alfabetizadora, sem formação específica em História, e, enfim, as potencialidades das relações entre História e memória que emergem desses fazeres docentes ordinários.

Assim sendo, segundo as entrevistas semiestruturadas que realizamos com a docente alfabetizadora da EJA, as observações da prática cultural e análise da filmagem, verificamos que ela optou pelo tema do trabalho para desenvolver sua prática cultural de visita ao museu. Segundo Miranda (2007), a História temática é uma das perspectivas do trabalho histórico que emerge da crise paradigmática da “seara estruturalista”. Essa crise propicia espaços à relativização de várias perspectivas clássicas da ciência e do conhecimento. Salienta essa pesquisadora:

⁵⁵Trata-se de Movimento também em consonância com as perspectivas enunciadas na resolução 3/2010 do Conselho Nacional de Educação. No que tange às práticas de alfabetização com a EJA, em ambientes escolares, sugerimos a leitura do item IX do parecer CEB 11/2000, apresentado em trabalho de Leôncio Soares (2002, p.120-129).

É nesse cenário, sobretudo após maio de 1968, que se processará uma grande renovação na prática do historiador, graças à conquista de novos objetos e territórios, acumulação de trabalhos eruditos, aprofundamentos de métodos de trabalho e investigação e avanços na informática (MIRANDA, 2007, p.71)

Nesse novo cenário, entre as várias possibilidades de trabalho com a História, estão a história das mentalidades, história cultural e a chamada “*histoty from bellow*”. Mas, Miranda (2007) adverte:

Por outro lado, estudos sobre a chamada “*histoty from Bellow*” apresentaram, para o cenário de discussão histórica, *novas temáticas* e abordagens com a intenção de, ao enfatizar a vida e a atividade dos trabalhadores “revelar o passado visto por baixo (Rudé,1991). Essa *abertura temática* serviu, além da *ampliação do horizonte conceitual e metodológico* dos historiadores, para evidenciar novas possibilidades de fontes de investigação e leitura dos documentos com a intenção de captar sujeitos sociais distintos de seus produtores (MIRANDA, 2007, p. 72 *Itálico Nosso*).

No caso da docente alfabetizadora deste estudo a temática do trabalho emergiu de sua compreensão acerca da experiência histórica dos educandos da EJA com os quais trabalha.

Portanto, trabalhar com a História a partir de uma temática e no espaço do museu oportunizou-a a indiciar leituras históricas relacionadas com os objetos em “estado de museu” (Siman, 2003; Meneses, 2005; Pereira et. al, 2007; Ramos, 2008).

Mesmo sucintamente, é necessário afirmarmos novamente que esse movimento está implicado em processos mais amplos da relação escola e museu, conforme já explicitamos ao final do capítulo um desta pesquisa em nosso diálogo com a pesquisadora Siman (2003).

Outros pesquisadores como Candau e Moreira (2005), embora em bases epistemológicas diferentes, corroboram a análise daquela pesquisadora. No que tange à apropriação dos museus para o trabalho com a História, em todo o ensino fundamental Siman (2003) afirma:

Para que o ensino de História seja levado a bom termo, sobretudo ao longo de todo o ensino fundamental [inclusive com os educandos da alfabetização com a EJA], torna-se necessário que o professor inclua, como parte constitutiva do processo ensino aprendizagem, a *presença de outros mediadores culturais além da linguagem verbal*, como por exemplo, os objetos da cultura, material, visual ou simbólica (SIMAN, 2003, p. 192 Itálico Nosso).

E, desse modo, ela propõe:

Ao explorá-los, ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico será possível “imaginar”, *reconstruir o não vivido diretamente, aproximando temporal e espacialmente experiências, produções de gerações, culturas e sociedades diversas* (SIMAN, 2003, p. 192 Itálico Nosso).

De acordo com nossas observações e análise da filmagem, essa docente sem formação específica em História mobilizou-se para construir esses movimentos com os educandos da EJA.

Mas, aprofundando algumas dimensões daquelas perspectivas indicadas por Siman (2003), outro pesquisador, Lopes Ramos (2008), assinala:

Defende-se, portanto, uma “História dos objetos” que pressupõe o *estudo da “História nos objetos”*: o objeto é tratado como indício de traços culturais que serão interpretados no contexto da exposição do museu ou na sala de aula [...] *Não se trata mais de colocar a data e o fato, ‘o que aconteceu’* (RAMOS, 2008, p.22 e 23)“.

E mais à frente aprofundando essa idéia, esclarece:

Estudar a história não significa saber o que aconteceu e sim ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade. *Saber que o ser humano é um sendo*, campo de possibilidades historicamente condicionado e abertura para mudanças (RAMOS, 2008, p.24 Itálico Nosso).

Mais adiante, esse mesmo autor argumenta: “*Sem problemáticas historicamente fundamentadas para produzir o saber crítico, a visita torna-se um ato mecânico* (2008, p.26 Itálicos nosso). Outro pesquisador, Meneses (2005), partindo de bases compreensivas diferentes, corrobora essa perspectiva sinalizada por Francisco Lopes Ramos. E em outra parte de seu trabalho, ele, em diálogo com a proposta de Paulo Freire, indicia as potencialidades do trabalho com a História no

museu partindo da compreensão do objeto em “estado de museu” como objeto gerador. Portanto, é no diálogo com o mundo vivido que emerge o ato de conhecer e trabalhar com a História.

Com efeito, esse foi um dos objetivos da docente alfabetizadora com a EJA que acompanhamos: desenvolver a temática histórica do trabalho partindo da prática cultural de visita ao Museu de Artes e Ofícios. Esta prática, construída por uma docente sem formação específica na área da História, pode ser entendida recorrendo a Miranda (2007). Esta pesquisadora nos oferece elementos para compreensões acerca dos fazeres docentes ordinários dessa alfabetizadora com a EJA, enquanto potencializa relações entre História e memória, conforme explicitado no capítulo um de nosso trabalho. Essas práticas culturais, construídas por essa docente permitem a ela estabelecer relações com fontes históricas as mais diversas e, na maior parte dos casos, elas transcendem os conteúdos curriculares e os materiais pedagógicos elaborados com aquele objetivo.

Assim pensando, nossa aposta é que as práticas culturais abram possibilidades e potencialidades para promover relações entre História e Memória, sobretudo nos anos iniciais com a EJA. Fundamentando em Miranda (2007), entendemos ser lícito afirmar que essas práticas proporcionam às docentes sem formação específica dialogarem com a História.

Nessa direção, o trabalho de Sônia Miranda em diálogo com outros estudiosos, como Tardif, 2000; Perrenoud, 2001; Contreras, 2002; Nóvoa, 1995; Gauthier, 1998 possibilita a construção de compreensividades acerca de formas de apreensão de saberes, da mudança dos mesmos, da apreensão das visões de mundo e do *tempo necessário* para esses processos. Além disso, o trabalho desses pesquisadores proporciona apreender elementos que a levem a construir bases compreensivas acerca do conhecimento histórico.

Sendo assim, algumas dimensões desse conhecimento construídas por essa pesquisadora nos possibilitam “[...] compreender a conformação dos conhecimentos envolvidos especificamente no trabalho com a disciplina História entre professores sem formação específica (Miranda, 2007)”.

Antes de tudo, precisamos saber que nos processos de constituição dos saberes docentes emergem, entre outros, as seguintes relações: relação com a instituição escolar e contextos de formação e socialização profissional; relação desses saberes com as emoções, a cognição, as expectativas e a história pessoal

de cada um; e, enfim, relação com diferentes visões de mundo. Além do mais, não podemos desprezar a *dimensão temporal*, fundamental para modificações do saber e do aprender a trabalhar e, progressivamente, dominar os saberes necessários ao desenvolvimento dos fazeres. E, ainda, conforme Clermont Gauthier (1998) podemos afirmar, entre outras dimensões, que os saberes são construídos por *diferentes componentes*. Acrescenta Miranda (2007)

Na medida em que o autor busca descrever diferentes componentes desse saber, é possível situar um plano de investigação especificamente voltado para a compreensão daquilo que os professores sabem sobre conteúdo disciplinar e curricular de modo particular e algumas fontes desse conhecimento específico, considerando-se um cenário de ausência da formação voltada para esse fim (MIRANDA, 2007, p.97)

Nesse sentido, podemos considerar que há diversas fontes e possibilidades de apreender o saber histórico escolar por parte da docente alfabetizadora com a EJA. Uma delas, a nosso ver, seria apreender o saber de ação pedagógica, que entre outros, é construído na experiência da prática cultural de visita ao MAO. Outra leitura acerca desses saberes emerge dos trabalhos de Perrenoud (2001). Esse pesquisador enfatiza, nessa discussão, a dimensão do *habitus* nos processos de organização dos esquemas de ação que estariam em estreita relação com elementos da cultura escolar. Estabelecendo diferenças entre as perspectivas construídas por Perrenoud e Gauthier, Miranda (2007) assinala:

Em Perrenoud, diferentemente de Gauthier, observa-se a noção de *habitus* se projetando muito mais com elemento externo ao saber docente, podendo mesmo se definir como opositivo a ele, o que justificaria aquilo que Perrenoud identifica como procedimento de microrregulação da ação racional em circunstâncias marcadas por frágeis condições de autonomia do professor, o que pode vir a ser o caso de professores sem formação específica ou de professores iniciantes na carreira docente (MIRANDA, 2007, p.98).

Nesse contexto, enxergamos várias possibilidades de compreender a conformação das idéias e experiências dos professores sobre a matéria histórica. Nessa direção, com base em Miranda (2007), podemos entender a complexidade dos fazeres da docente alfabetizadora com referência ao seu trabalho de promover

as relações entre História e memória. Para isso, devemos ampliar nossos olhares e buscar novas e outras epistemologias que nos oportunizem apreender as variadas dimensões e natureza que envolvem o processo do trabalho dessa docente. Afinal “são de fenômenos sutis que estamos tratando”.

Finalizando, observando essa docente alfabetizadora da EJA enquanto construía a prática cultural de visita ao MAO, pudemos apreender alguns indícios de trabalho com a História e busca de relações entre História e memória. Percebemos isso no desenvolvimento de saberes e experiências com os alunos e na relação com fontes canônicas (livros didáticos, parâmetros curriculares, entre outros).

5.2- Relações entre História e Memória

Conforme trabalhos de Siman (1988; 2008), Cainelli (2003), Miranda (2007) e Fenelon (2008) as relações História e memória são processos imbricados. Usando os termos de Siman (1988), História e memória se acotovelam nos movimentos das experiências históricas vivenciados pelos sujeitos sociais homens e mulheres. Assim, eles vão construindo suas identidades, suas experiências de luta pela sobrevivência e de microtransgressões, pequenas utopias.

Conforme explicitamos em primeiro capítulo desta pesquisa, compreendemos, sem negligenciar as tensões teórico-epistemológicas desse campo, a partir de trabalho de Miranda (2007) que há potencialidades de se explorar as relações entre História e Memória que emergem dos fazeres docentes ordinários construídos nas práticas culturais em museu. Esse movimento é possível pois, conforme já afirmou essa pesquisadora “[...] ambas resvalam em um sentido comum: a discussão sobre a questão da identidade (2007, p.84)”. Essa dimensão é fundamental para dialogar com outras histórias e memórias mais próximas das experiências vividas pela cotidianidade dos educandos (Fenelon, 2008; Siman, 2008). Outras pesquisadoras do campo do trabalho com a História, embora partam de outras perspectivas teórico-metodológicas e teórico-conceituais, corroboram essa perspectiva (Cainelli, 2003; Siman, 1988 e 2008; Fenelon et. al. 2004; Fenelon, 2008).

Não obstante, de acordo com nossas reflexões construídas no decorrer do capítulo um desta pesquisa, verificamos que as relações entre História e memória são pouco harmônicas. Pierre Nora (1993) foi um dos primeiros teóricos a problematizar e identificar essas tensões. Essa cisão emerge, sobretudo, a partir dos

tempos da modernidade e, ainda segundo esse historiador, entre História e Memória “[...] longe de serem sinônimo [...] tudo opõe uma a outra”. Com outros argumentos, Cainelli (2003) explicita essa tensão:

A memória vem sendo objeto de discussão de inúmeros historiadores. Diversas são as abordagens sobre o tema e várias são as relações que se estabelecem entre a história, memória e memória x história, memória = história, memória sentimento, história razão, memória ilusão, história verdade. Independente das relações que se estabelecem, o fato é que a memória entrou para a história (CAINELLI, 2003, p.80).

E mais à frente, essa pesquisadora apresenta sua argumentação teórico-conceitual a qual nos possibilita apreender as relações entre História e memória a partir dos relatos das educandas da EJA, em processo de alfabetização. Assim, outras memórias e outras histórias de mulheres das camadas populares emergem da narração de suas memórias. Entre elas, é possível identificar algumas semelhanças, como mostra a pesquisadora:

Em nosso trabalho buscamos as memórias individuais das pessoas entrevistadas, no caso das mulheres "analfabetas", buscando suas interpretações sobre o passado, na tentativa de compor as representações sobre o presente. Por essas memórias individuais o que descobrimos foi que as entrevistadas haviam partilhado as mesmas experiências, vivenciado problemas e eventos semelhantes em suas trajetórias de vida. Para nós, a *memória* aqui reconstituída é memória social, individual e coletiva, pois remete ao passado de cada uma e a *história* do grupo social a que pertencem (CAINELLI, 2003, p.95. *Itálico Nosso*).

Sobre esse seu trabalho, a pesquisadora afirma: “Os significados que a **memória** permitiu inferir das entrevistas ancoraram a percepção das noções de espaço e tempo, das representações sobre a **história** e das noções de “mundo” de cada entrevistado (2003, p.96 *Grifos Nosso*).”

Procurando compreender as bases a partir das quais professores/as da séries iniciais organizam seu saber histórico, Miranda (2007) empreende um fecundo e denso trabalho de análise das possíveis relações entre História ensinada, memória dos lugares da cidade e saberes docentes.

Com efeito, são várias as possibilidades de análise sobre as quais poderíamos empreender esforços. Ater-nos-emos, no entanto, às suas reflexões relacionadas às relações entre História e memória, objeto de nossa pesquisa.

No trabalho desta pesquisadora, conforme já explicitamos no capítulo um, apreendemos que a história ensinada se relaciona com diversas formas de reescrita da história, assim como com a memória, pois:

[...] a escola não só congrega memórias sociais como pode funcionar como um importante mecanismo de suas transmissão, incluindo, nesse caso, a reprodução e reatualização permanente de memórias oficiais, às quais têm cabido o ocultamento e silenciamento de várias memórias sociais [...] (MIRANDA, 2007, p.83)”

E, mais à frente, a pesquisadora afirma: “Quando pensamos nos elementos que intervêm na **História ensinada** na escola, particularmente nas séries iniciais, percebemos uma complexa imbricação entre aspectos de **memória e História** (2007, p.88).” Portanto a escola, e não só ela, é um dos lugares nos quais circulam histórias e memórias.

De maneira geral, podemos afirmar com a pesquisadora que existe uma relação entre memória dos lugares e seu correlato – o esquecimento – na constituição dos saberes docentes acerca da História. E ainda quanto à história ensinada nas séries iniciais: “É possível dizer, em primeiro lugar, que a História ensinada nas séries iniciais reveste-se, essencialmente, de aspectos relativos à Memória”. E mais especificamente esta se reveste de elementos de uma tradição curricular e local.

Portanto podemos afirmar que há potencialidades de se estabelecer relações entre História e Memória em se tratando de trabalhos realizados por docentes com formação inespecífica que trabalham com alfabetização nos anos iniciais da educação básica.

Outro trabalho, o de Siman (1988), logo em seu título, nos convida a pensar as potencialidades das relações entre História e Memória: “A História na Memória – Uma Contribuição para o Ensino de História de Cidades”. Nele também poderíamos explorar outras potencialidades dessa relação, no entanto focaremos nossa atenção nas argumentações da pesquisadora sobre as potenciais relações entre História e Memória.

Assim sendo, em um primeiro momento, a pesquisadora argumenta as potencialidades educativas, em termos do “valor pedagógico” das narrativas orais das pessoas comuns para construir outras Histórias. Ou, ainda, como a pesquisadora construiu “outra cidade” a partir de memórias e história não canônicas que emergem como potencial aos suportes da racionalidade técnica. Nesse sentido, afirma a pesquisadora:

A apreensão do passado e de suas relações com o presente e o cotidiano, cujas dificuldades são sempre apontadas pelos professores de História, pode ter, nas memórias contadas pelos narradores, uma fonte inestimável valor pedagógico (SIMAN, 1988, p.5)

E mais à frente, aprofundando suas análises dos processos de apreensão das narrativas orais de moradores comuns da cidade na qual realizava sua pesquisa, a pesquisadora apresenta a seguinte reflexão quanto às potenciais relações entre História e memória:

Várias histórias se acotovelam no tempo: múltiplas histórias construídas nas relações entre os homens e mulheres que vão construindo sua identidade de classe; homens e mulheres que narram sua experiência de luta, de dominação, de transgressão e de sobrevivência (SIMAN, 1988, p.9 Grifos Nosso).

Desse modo podemos falar que histórias emergem de varias memórias que dialogam com diferentes tempos. Por meio delas, podemos apreender diversas identidades de diversos sujeitos sociais, não canônicos. Logo podemos falar também de relações entre História e memória. Podemos, pois, reafirmar que os campos da educação, em seus variados ambientes, em diversos espaços das cidades, do bairro, dos museus e da própria escola estão envoltos em vivências e estabelecem profundas relações com diversas e variadas dimensões da História e Memória.

Em síntese, esta pesquisa possibilitou-nos apreender, compreender e analisar tateamentos, aproximações que potencializaram relações entre História e memória. Esses processos, conforme já explicitado anteriormente, estão profundamente imbricados. A experiência histórica em sua densidade está envolta em dimensões do

vivido, das narrativas do cotidiano, mas para entender analiticamente esses trabalhos se faz necessário discriminá-los apenas para melhor compreensão.

5.3 - Trabalhos com História

Tendo já explicitada, em outra parte deste trabalho, com maior densidade, nossa compreensão acerca das potencialidades das relações entre História e memória, e recuperado anteriormente parte dessa perspectiva, com o sentido de fazer “memória” de nossa construção, passaremos, então a dialogar com nosso material empírico.

Partindo de nossas entrevistas semiestruturadas com a docente em questão, da observação em campo, acompanhamento no museu e registro fílmico da prática cultural realizada no MAO, configuramos um quadro compreensível para a análise de dimensões da história ensinada que emergem dos fazeres ordinários daquela docente com a EJA.

Conforme analisamos em outra parte desta pesquisa, compreendemos que as relações entre História e memória emergem dos “mil e um” fazeres ordinários construídos pela docente alfabetizadora com os educandos da EJA. Esses fazeres – são construídos nas relações sociais que emergem das demandas da escola, das interações de variadas dimensões e natureza estabelecidas no espaço da sala de aula. Portanto, a construção desses demanda do educador **sensibilidade**, esforço além de **conhecimento** das realidades sociais e históricas daqueles educandos. Assim a **seleção** da temática histórica emergiu das experiências do cotidiano de vida deles, nos termos propostos Benjamim (2008). Concomitante a esse movimento, a professora alfabetizadora selecionou o MAO para trabalhar o tema escolhido, sob a ótica da História, através de informações obtidas de outras pessoas do campo da educação. Portanto, os fazeres dessa docente objetivam as relações entre práticas culturais com alunos da EJA no museu para desenvolver trabalhos com a História em processos de alfabetização.

5.4 - A alfabetizadora e a História com a EJA

Os processos dos fazeres docentes ordinários de alfabetização com a EJA começaram a ser desvelados por meio de nossa entrevista realizada com a docente

em análise aqui. Conforme nossa opção teórica metodológica, devemos explicitar os meandros da questão em pauta, muitas vezes negligenciados pela racionalidade técnica, dos movimentos dessa docente. Dessa forma, poderemos explicitar, com mais propriedade, aqueles fazeres “simples” que nos levam a apreender o que muitas alfabetizadoras anônimas, mesmo em trabalho invisível, têm construído relativamente a essa modalidade educativa. Essa “maioria silenciosa” realizando seu trabalho de “formigas”, praticando pequenos desvios, proporciona “pequenas alegrias” aos educandos. Anunciá-los nos permitem apreender, compreender e analisar, com maior densidade e fecundidade, os diversos saberes que “pululam” em seu cotidiano tenso, contraditório, complexo de realizações e “mil e um” insucessos. Seus relatos nos permitem construir várias dimensões e natureza de seus fazeres ordinários, além daquelas que são foco de nossa pesquisa.

Assim sendo, Inicialmente perguntamos à docente como ela realiza seu trabalho com os educandos da EJA em movimento de alfabetização. Eis sua resposta:

*“Eu trabalho com um Professor **uni docência**, trabalho com **todos os conteúdos da Educação Básica, da Base Nacional Comum**, né?! (Grifos Nosso)”.*

Durante nosso trabalho de campo, solicitamos a ela os documentos “oficiais” que norteavam seu trabalho com aquela modalidade educativa. Foi nos entregue o documento “Cadernos da EJA”. Esse material foi publicado em setembro de 2006 e, segundo a docente, até o primeiro semestre de 2010 era a referência para seu trabalho com aquela turma naquela escola.

No que tange à dimensão do currículo para a EJA, esse documento afirma, de modo muito geral;

A Educação de Jovens e Adultos, em sua dimensão de direito à formação continuada ao longo da vida e de concretização do direito à educação sem restrição etária, aponta para discussões curriculares que devem ser fundamentadas não somente pelas questões gerais que as orientam, mas, sobretudo, nas especificidades que caracterizam a formação da juventude e da adultez e do papel da escolarização nessa formação. É importante lembrar que o conteúdo ganha uma dimensão mais ampliada, ou seja, tanto são considerados conteúdos as diversas disciplinas (Português, Matemática, História...) como outras dimensões (ética, gênero, educação ambiental...). [...] (CADERNOS DA EJA, 2006, p.43).

Em seguida, o referido documento apresenta as legislações oficiais no que diz respeito à construção curricular com a EJA na escola:

A Proposta Pedagógica de cada unidade escolar deve fundamentar-se no que dispõe o artigo 26 da Lei 9394/96 (*currículos do ensino fundamental e médio*), Lei 10.639 (*Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"*) e Lei 10.793 (*Altera a redação do art. 26, § 3º-, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", tornando obrigatória a oferta da Ed. Física nos cursos noturnos*), nos valores, princípios e finalidades previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, na resolução CEB nº. 1 /2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e nos pareceres CEB nº. 11/00, CEB nº. 15/98, CEB nº. 4/98 e nas suas respectivas resoluções (CADERNOS DA EJA, 2006 p. 43-44)

Percebemos, então um diálogo entre o discurso da docente alfabetizadora e o documento "oficial" com o qual ela trabalhava. até aquele momento. Também de acordo com esse documento, ela deveria desenvolver "[...] **todos os conteúdos da Educação Básica, da Base Nacional Comum, né?! (Grifos Nosso)**".

Com relação a esse documento, percebemos que se trata de uma construção coletiva da qual diversos atores e sujeitos sociais participaram: Secretaria Municipal de Educação, Professores da EJA daquele município, assessores com longa trajetória na EJA. No entanto, segundo nosso diálogo com a docente entrevistada seria fundamental, em próximos documentos, dialogar um pouco mais com algumas dimensões mais específicas dos saberes a serem trabalhados na alfabetização dessa modalidade educativa.

Retomando nosso diálogo com a entrevista realizada com essa docente, perguntamos a ela com quais conteúdos preferia trabalhar. Obtivemos a seguinte resposta:

*"Preferência por alguma disciplina? Eu gosto muito da matemática, **mas vejo muita importância na questão da História**, e como agente trabalha com projetos, com conteúdos, né?! Essa coisa da História, te da pra você puxar muita coisa (Grifos Nosso)."*

A voz da docente dialoga com a força de uma tradição curricular que prioriza determinados conteúdos básicos, no caso, a matemática e a língua portuguesa. Essa tradição que remonta aos ideários de uma modernidade pedagógica ainda

permeia variadas dimensões e natureza tanto das práticas escolares e docentes quanto das políticas de educação em nosso país, sobretudo às propaladas e consideradas por alguns, *redentoras* políticas de avaliação estatal. Esse processo também foi constatado em outro trabalho de pesquisa de doutoramento realizado pela pesquisadora Sônia Regina Miranda (2007).

Contudo, a construção histórica, incluindo a História da Educação, é dinâmica e se constitui de processos de mudanças e continuidades, de rupturas! É mais prudente escutar “As epistemologias do Sul” e abrir-nos à construção, atentos aos pequenos desvios que se constroem no cotidiano. Aquelas são parte de longo e lento processo que necessariamente se inicia em nossos “aquis e agoras”. Urge continuarmos nossos caminhos cada vez mais ao “Sul”.

Mas, o caminho mais ao “Sul” implica voltar ao diálogo com uma “Fazendeira” do simples com os Jovens, Adultos e Idosos, plagiando Otto Lara Resende (1994). E observar o “mas” no que tange à História. E observar as *ambivalências que perpassam os fazeres docentes ordinários de uma professora sem formação específica*, ou melhor, dessa fazendeira do simples. Ao perguntar-lhe sobre a dificuldade de trabalhar com uma disciplina, ela nos respondeu:

“Ciências... (risos). Não gosto muito de trabalhar com Ciências não. Eu trabalho porque eu preciso trabalhar.”

Realmente, não podemos ignorar os limites dessa docente alfabetizadora com a EJA. Mesmo porque se trata de sujeito também social e histórico. Em outro momento da entrevista ao ser perguntada acerca dos tempos que disponibiliza para o trabalho com a História a profissional alfabetizadora responde:

*“Não. É tudo, é **todos os conteúdos eu vou trabalhando, é global, não dá.** Vai fazendo a **interdisciplinaridade** ai dentro das atividades, dentro das nossas conversas (Grifos Nosso).”*

Dessa forma, ficam explícito sinais de certo negligenciamento no trabalho com a História. O uso do discurso de certa globalidade, interdisciplinaridade tenta encobrir os ecos de uma modernidade pouco afeita aos saberes que dialogam, mais densamente com dimensões da cultura. O discurso *vago sem relação com fazeres*

objetivos do cotidiano da sala de aula pode, oportunamente, se não estivermos atentos, sofismar dimensões dos fazeres docentes. Trata-se de ambiguidades dos fazeres ordinários de uma docente sem formação específica em História.

Mas, retomando nossos dados, sobre visita ao MAO, conseguimos apreender pequenos movimentos da docente de aproximações e diálogos no trabalho com a História em processos de alfabetização com a EJA.

Ainda na primeira entrevista, em sua resposta sobre o que ela entendia do Museu de Artes e ofícios, pudemos perceber indícios de diálogos com algumas dimensões de uma história pouco canônica, emergente da relação com a “vida”, “experiência” e “realidades” dos sujeitos educandos com os quais trabalhava naquela turma de alfabetização. Afinal, ficou claro que ela tinha muito pouco conhecimento in lócus daquele Museu. Percebemos, implicitamente em seu discurso que ela via esta instituição como um Museu do trabalho, como podemos observar neste comentário:

*“[...] Como nós trabalhamos com adulto e a questão do trabalho é uma questão forte, importante pra eles, é, um termo que até tenha sido discutido em sala de aula, porque envolve a **vida** deles, a **experiência** deles, a **realidade** deles, eu vejo como um espaço importante pra tá conhecendo um pouco dessa **história** [...]”(Grifos Nosso)”.*

Neste trecho observamos também como ela, no dia a dia ia realizando pequenos tateamentos, aproximações com a história ensinada a partir de outros critérios de plausibilidade (Forquin, 1993) com os quais ela se relacionava. Esses critérios surgem de um cotidiano, muitas vezes, invisível às lentes da modernidade pedagógica. Podemos afirmar que ela preparou essa prática cultural tomando, como referência, seu trabalho com a História que emergia de suas relações com a experiência histórica dos educandos. A “vida deles”, a “experiência deles”, a “realidade deles” tudo isso era matéria a partir da qual ela trabalhava com a História.

Tomando como referência o trabalho de Fenelon (2008), podemos afirmar que essa docente, partindo das experiências dos educandos construía outras histórias em que “[...] as pessoas se reconhecem, uma História que lhes diga algo ou com o qual possam se identificar (2008, p.132-133).” Segundo Siman (2008), potencialmente emerge nesse movimento de *fazer com a história uma experiência* e não apenas um trabalho curricular.

Durante outros momentos de preparação para a visita, nas andanças pelo museu e, posteriormente, em sala de aula essa docente alfabetizadora foi realizando tateamentos, aproximação com dimensões da história ensinada.

No entanto, no decorrer do processo de análise preliminar compreendemos que precisaríamos aprofundar mais essa dimensão e, então, realizar uma segunda entrevista (Anexo 6 página 300) com a docente. Vale lembrar que a primeira entrevista com a docente foi realizada logo no primeiro dia de nosso contato com ela. Assim, depois de três dias de acompanhamento dos fazeres dessa docente, o “clima” já estava mais “solto” e ficamos mais à vontade para aprofundar essa questão. E, então, procuramos saber, como ela desenvolvia os conteúdos da base nacional comum. Assim, ela nos respondeu:

*“Na matemática, da..., do português, é... é tranquilo diante da turma. Dos demais conteúdos é que é preciso ser feito uma sensibilização. **Varias vezes eu já fui até questionada por eles. Por que a gente tem que estudar história, porque a gente tem que ter artes, por que a gente tem que trabalhar conteúdo de geografia, por que educação física? Né?... Apesar de que as aulas de educação física da EJA não são é... como vou falar, aula de educação física normal. É mais de trabalho com o corpo e movimento (Grifos Nosso).**”*

Vozes de uma modernidade técnica pouco afeita às dimensões de outras epistemologias mais porosas, ou nos termos de Boaventura Santos (2009), ecos de uma razão indolente, colonial foi o que ouvimos. De maneira geral, podemos afirmar que a cultura escolar está envolvida em processos de uma tradição secular, e nesse sentido, conforme expresso na fala da docente alfabetizadora há movimentos de permanências e rupturas e pequenos desvios como no caso dessa docente que acompanhamos. *Não obstante, na relação com os educandos é papel de uma profissional problematizar os questionamentos acerca do pouco “valor” construído sobre determinadas áreas do conhecimento escolar, neste caso, a História.* Os trabalhos com a História e memória estão implicados em movimentos pouco harmônicos.

Aprofundando ainda aquela questão, perguntamos à docente *como ela sensibilizava os estudantes da EJA para o trabalho com a História.* Eis, sua resposta:

*“Todos os instrumentos é próprio de um **trabalho de campo**, é você sai, você tá buscando informações **fora da escola**, é... as 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).”*

Como podemos observar, ela achava necessário usar de outras “artimanhas” pedagógicas para trabalhar com saberes mais fluídos, dialogando, mais intensamente, com a diversidade de fontes e epistemologias, pouco afeitas às “estratégias” e seu lugar próprio (Certeau, 2007). De acordo com esse trecho de sua entrevista, podemos afirmar que o trabalho com as práticas culturais oportunizam construir, com os educandos, aproximações com epistemologias mais sutis, sobretudo, aquelas que dialogam com dimensões da cultura.

Quanto ao desenvolvimento do trabalho com a História junto àqueles educandos, ela lança mão de filmes e acrescenta outros suportes, como mostra o trecho abaixo:

*“É como eu te falei, é na forma de **um filme** que a gente **vê e discute**, num **texto que a gente trás e conversa**, numa **leitura informativa**, é dessa forma que a gente tem conseguido trabalhar (Grifos Nosso).”*

Vemos, nesses pequenos movimentos apontados nesse trecho que é cotidiano que a docente alfabetizadora vai realizando pequenos tateamentos e usando, de outra maneira, alguns aportes da modernidade pedagógica. No caso de um texto, ela usa-o para conversar com os educandos, não reduzindo seu uso a um ato memorativo, mecânico. O texto usado durante a preparação da visita ao museu nos mostra os pequenos movimentos construídos pela docente para explicitar uma das faces da “História” daquele museu. Conforme ela nos informou, ela o pesquisou e elaborou o texto considerando as realidades sociocognitivas daqueles alunos Jovens, Adultos e Idosos em processos de alfabetização. Esse texto foi trabalhado em três momentos, conforme já explicitamos na parte em que tecemos compreensões acerca dos fazeres ordinários. Vimos uma maneira de uso “diferente” que supera a lógica estabelecida primariamente para aquele suporte. Segundo Certeau: “[...] uma maneira de utilizar sistemas impostos constitui a resistência à lei

histórica de um estado de fato e suas legitimações dogmáticas (2007, p.79)”. Aquele texto foi usado para criar espaços de manifestações tanto da docente, quanto dos estudantes.

No entanto, a construção desses fazeres ordinários não é simples conforme explicita a própria docente:

*“E uma grande **dificuldade** de trabalhar esses conteúdos que eu vejo é a questão das diferenças que existe na turma (Grifos Nosso).”*

E ela faz questão de apontar as dificuldades, como nesta passagem:

*“O tempo de escolaridade que eles têm, são... **as experiências de cada um**, alguns tem **pouca experiência de escolarização** e não tem visão, visão nenhuma de conteúdo, conteúdo escolar (Grifos Nosso).”*

Concluímos, portanto que esses pequenos movimentos são construídos em um **campo de disputas**, sobretudo, com as vozes da modernidade pedagógica que envolve tanto aos **educandos** quanto, em certas compreensões a **docente**. De outro lado, essa profissional buscava alternativas, pequenos desvios para operar nesse espaço polemológico e “seduzir” os estudantes para construírem alguns diálogos iniciais com os campos da História ensinada. Ela “tem que fazer com”.

E perguntada como trabalhava com as diferenças que “pululam” na sala de aula de alfabetização com a EJA, ela respondeu:

*“Tem conteúdo que é possível você trazer para a sala de aula e conversar com o grupo. Outros conteúdos, é... eu costumo conversar com parte da turma. É... esse ano [2010] eu to vivendo uma experiência diferente, que é eu **sozinha** e a gente ta aguardando ainda um apoio, um estagiário para a turma. No ano passado a gente..., nós tivemos esse estagiário na nossa turma de alfabetização por todo ano letivo. E muitas das vezes, a gente trabalhava em grupos, é... até as vezes saindo da própria sala de aula. Enquanto eu estava trabalhando um conteúdo com o grupo, o estagiário às vezes desenvolvia um a outra atividade, que era mais, mais de executar uma atividade, às vezes até fora da sala de aula. É... as vezes ele trabalhava*

com um jogo, e eu estava discutindo um assunto com o grupo. Isso depois que eu discutia com a turma toda (Grifos Nosso).”

Deparamos nesse depoimento com as **condições de trabalho** da docente alfabetizadora da EJA na escola onde trabalhava. A maior parte dessas docentes em nosso país experiencia condições como essa e outras ainda piores (Lélis, 2008). No entanto essa docente deixou clara sua alternativa: invenção de seu possível diante das opressões do cotidiano presente.

Aliás, observamos, durante as entrevistas, no acompanhamento da construção da prática cultural de visita ao museu e em outros momentos nos quais estivemos acompanhando outros fazeres da docente na escola, que ela assume uma postura ativa diante de suas condições de trabalho. Assim, uma das ações que essa docente constrói, mesmo realizando um trabalho solitário, é dialogar com outros conteúdos, pouco visíveis à racionalidade técnica. É dessa forma que ela trabalha com a História na EJA, embora *de forma assistemática*.

Na segunda entrevista, quando perguntamos como se sentia desenvolvendo o conteúdo de História naquela modalidade educativa, ela nos respondeu:

*“Eu vejo que, é **um conteúdo** que da **pra puxar atividades que motivem pra questão de alfabetização**. Pra... Que, dentro do conteúdo da história, dentro das questões que eles colocam, é possível a gente tá motivando para que eles façam **leituras**, pra que eles busquem fazer **registros**, qualquer é... texto de história, em especial livros, de história e geografia em que eles tem a oportunidade de manusear, é uma curiosidade muito grande e sempre estão comentando uma coisa ou outra além do que eles estão representando (Grifos Nosso).”*

Não só nesse momento como no decorrer de seus fazeres, percebemos que essa docente construía tateamentos, aproximações de algumas perspectivas historiográficas para realizar a prática cultural de visita ao museu explorando a temática do trabalho. Sensibilidades das docentes que trabalham com a EJA. Como vimos no trecho acima, da entrevista, ela mostrou sua preferência pelos conteúdos da História partindo deles para construir atividades de alfabetização, de escrita, sobretudo. Na última aula após o retorno à visita, conforme já explicitamos anteriormente, ela desenvolveu atividade nesse sentido, potencializando exercícios de reflexão, a partir de um *ato de memória*, entorno de dimensões da História e

memória. Com base em Miranda (2007) podemos afirmar que as práticas culturais proporcionaram a essa docente consultar diversas fontes em suas dimensões materiais, experienciais e simbólica como: as experiências históricas dos educandos, a relação com as TICE, o museu e os objetos em estado de museu. Essas diversas fontes permitiram a ela, potencialmente, dialogar com variadas perspectivas da história ensinada.

Nesse sentido, Miranda (2007) nos leva a compreender as potencialidades e profundidade de diversos artefatos culturais e tecnológicos que podem funcionar como fontes acerca da matéria histórica, sobretudo, quando desejamos compreender os fazeres de uma docente sem formação específica.

Voltando à primeira entrevista realizada com a docente alfabetizadora em questão, logo no primeiro dia de preparação para a visita ao museu, identificamos sinais de uma relação com a História ensinada, que emergia da sua relação com a “vida”, “experiência” e “realidades” dos sujeitos educandos com os quais ela trabalhava naquela turma de alfabetização. Outro aspecto fundamental que nos chamou atenção foi: aquela prática cultural era primeira “atividade” do ano de 2010 que a docente estava organizando com aquela turma de alfabetização. Esse movimento nos permite indiciar que a docente alfabetizadora que acompanhamos, mesmo de forma pouco sistemática, não negligencia o trabalho com as epistemologias muitas vezes invisíveis para a modernidade pedagógica, conforme observados em outros espaços, com outros sujeitos e circunstâncias por Miranda (2007). Vamos agora nos deslocar para os processos de preparação da visita.

5.4.1- A História durante a preparação da visita

Mudando de cenário, no primeiro dia de nosso contato com a turma, durante a aplicação de um questionário aos educandos, vimos que uma das estudantes teve dificuldade em responder às perguntas que havíamos formulado acerca do trabalho com a história nos processos de alfabetização. Essa aluna chamou a professora e explicou sua dúvida. A professora pediu-lhe que escrevesse a sua avaliação. No dia seguinte, a docente, após o trabalho de mobilizar os alunos para a ida ao museu, discutiu com eles sobre as perguntas relativas ao trabalho com História contidas no questionário. A nosso ver, isso indicou preocupação da professora em explicitar a relação dela com História perante a turma. No entanto, quanto às respostas dadas

pelos estudantes às perguntas relativas ao trabalho com a História realizado pela docente alfabetizadora, temos algumas dúvidas. Assim, entre os vinte questionários respondidos, apenas seis responderam, de alguma maneira, a uma das três perguntas sobre essa temática. Na questão “você tem aula de história? Tendo, logo á frente, as opções Sim ou Não, uma aluna escreveu bem nitidamente *“Tem Não”*. Observando o trabalho que foi desenvolvido pela docente poderíamos pensar que se trata de ambigüidades dos fazeres ordinários dessa docente que trabalha com alfabetização na EJA.

Em outro dia da preparação para a visita ao MAO a docente trabalhou com um texto intitulado “Praça da Estação e o Museu de Artes e Ofícios”. Esse texto, conforme já dissemos, aqui, resulta de uma pesquisa da docente alfabetizadora. De fato, um exercício de sua autonomia e ousadia no contexto de seu trabalho com aquela turma de alfabetização. De outro lado, quanto às dimensões da História, explicitadas nesse texto, elas dialogam com uma história canônica fixando datas e fatos bem à moda da *“histoire événementielle”*. Podemos verificar nele diálogos com referenciais históricos relacionados a mitos fundadores, celebrativos. De certa maneira, ele resvala para a implantação do MAO, como processo salvacionista da Praça Rui Barbosa. No entanto, em seu diálogo sobre o conteúdo do texto, com os educandos, outras perspectivas foram enunciadas. Após realizar a leitura do terceiro parágrafo a professora comentou:

*“O MAO preserva objetos, instrumentos e utensílios de trabalho do período pré industrial brasileiro. Então o que acontece? Esse grupo do instituto cultural Flavio Gutierrez é que recebe toda essa obra de arte para instalação, para montagem do museu. Pra estar lá contando toda essa **história do trabalho** o que tem a ver, como é que começou as várias atividades, as várias profissões... é pra ta mostrando que existe uma **mudança** de uma profissão de uma época pra outra de acordo com o desenvolvimento industrial, de acordo com o caminhar da nossa história. E é nesse museu que está colocada essa história que é contada pra gente em relação à questão do trabalho (Grifos Nosso).”*

E mais à frente concluindo a discussão do texto com a turma, ela acrescenta:

“E outra coisa também, nessa oportunidade que a gente de estar visitando em grupo, é uma visita dirigida, como aconteceu conosco quando a gente foi à exposição: tem um

*monitor que vai nos acompanhar e que vai, pode estar apresentando pra gente um pouco dessa história e **despertando** na gente esse **desejo**, essa vontade de **conhecer** sobre o museu, bem como **outros fatos da nossa história**. E o que a gente espera é que realmente possa **despertar** isso em todo mundo (Grifos Nosso)”.*

Como já sinalizamos na parte de nosso trabalho sobre os fazeres docentes ordinários, uma exposição museológica não oferece uma apreensão total da História e muito menos a História está colocada nesse espaço. Essa instituição, neste caso o MAO, e os objetos em “estado de Museu” dialogam com dimensões da História e é necessário estarmos atentos aos seus silêncios e potenciais falsificações. Como enfatiza Meneses (2005), o museu é potencialmente espaço no qual podemos aprender *como se faz História*. No entanto, podemos apreender, com clareza, a intenção da docente em pauta de trabalhar com a temática do trabalho nesse processo de visita ao MAO. Sua pretensão, em nossa compreensão, era explorar dimensões de processos de mudanças no campo do trabalho ao longo da História. *Cabe, aqui, um pequeno deslocamento, pois os mundos do trabalho explorados não são os da modernidade, mas os relacionados à experiência histórica dos educandos, sobretudo voltados ao trabalho rural e doméstico*. Nessas atividades estão envolvidas as dimensões do corpo, do tato, do olfato, da audição de modo intenso. Esses *pequenos desvios* nos permitem afirmar que essa profissional trabalhava no sentido de tatear aproximações com dimensões mais densas do trabalho com a História, *ainda que em processos pouco sistemáticos e por vezes ambíguos*. Ambiguidades dos fazeres docentes, esse ofício pouco afeito aos modos da linearidade das racionalidades niveladoras como analisa (Certeau, 2007). De outro lado, conforme assegura essa docente, as práticas culturais podem despertar desejos de buscar outras histórias; construir o movimento de experienciar a História aproximando os educandos de sua vida, enriquecê-los culturalmente; e, por fim, leva-los a compreender que a História, seus problemas emergem no/do presente de suas experiências (Fenelon, 2008; Siman, 2008).

Ao final desse trabalho, logo após o encerramento *decretado* pelo sinal do “*deus cronos*” que até hoje teima em marcar as temporalidades em muitas escolas, uma das educandas dialogou com a docente alfabetizadora acerca de sua experiência de trabalho. Nessa circunstância é fundamental apreendermos a astúcia da docente ao problematizar essa experiência que dialoga com determinada

concepção canônica da história do trabalho, conforme mostra o diálogo abaixo entre ela e a professora:

[...]

Profa: “E você não trabalha não?

Aluna: Eu não.

*Profa: **Porque você não trabalha?***

Aluna: Trabalho de uma maneira de sem trabalho.

*Profa: **Por que você não trabalha?***

Aluna 2: Ah minha filha, trabalho em casa é...

*Profa: **Em casa não é trabalho?***

Aluna 2: Trabalho em casa é muito mais cansativo.

Aluna 3: É trabalho e pesado.

Aluna 2: Trabalho em casa, olho o netinho, ah tem muita coisa.

*Profa: **Tem muita coisa** (Grifos Nosso)”.*

[...]

Nessa circunstância, a docente construiu pequenas problematizações acerca de uma concepção de trabalho que negligencia as dimensões do fazeres da “casa”. Atenta à manifestação da educanda, essa profissional aproveitou a oportunidade, captou astutamente um instante que não poderia ser perdido. Nesse processo, ela problematiza experiências históricas seculares ainda incrustadas e vividas por várias mulheres em nosso país (Cainelli, 2003). Analisando as trajetórias de vida a partir de representações enunciadas de algumas mulheres das camadas populares que participavam de um curso popular de alfabetização na EJA, Marlene Cainelli (2003) explicita a seguinte análise:

Entre as trajetórias recuperadas, os percursos relacionados ao trabalho são os mais contundentes. Desde a infância a relação dessas mulheres com o trabalho é intensa. Ao casar-se dobram os afazeres domésticos, com a chegada dos filhos [...] (CAINELLI, 2003, p. 103 Itálico Nosso)

Processos truncados esses pelos quais muitas mulheres em países como o Brasil ainda vivem. Como vimos na fala da docente, problematizando, aproveita aquele pequeno momento, para levar a educanda a repensar sua experiência histórica. Nesse caso, houve um pequeno desvio, construído por essa profissional. Temos aí exemplo de outro fazer construído pela docente alfabetizadora, que possibilitou diálogos com dimensões experienciais mais fluídas para realizar o trabalho com a História.

Esses fazeres construídos por meio da apresentação de imagens de alguns objetos da exposição no MAO possibilitam à docente apresentar dimensões de histórias de vida experienciadas em outros tempos, na área rural por alguns daqueles estudantes Adultos/idosos. E para mostrar outra realidade, ela usou fotografias que apresentavam as dimensões externas do museu: a Praça da Estação iluminada, com as formações estruturais construídas pelo movimento das águas que vão brotando do concreto, permeabilizando o chão da praça, não poucas vezes impede que nasça do chão, da terra brotos, frutos que dialogam com aquelas epistemologias mais ao “Sul”. As praças são espaços para os narradores, para a expressão poética de uma maioria silenciada pelas irrealizações da modernidade. Nas imagens fotográficas a água quase encobria o relógio no alto da torre do prédio da antiga estação ferroviária. Essas materialidades, arquiteturas potencializam diálogos com Histórias de outros tempos, de outros espaços e oportuniza a docente entretecer diálogos acerca das formas de mensuração do “deus cronos”, que variam no tempo e espaço. Vejamos um pouco dessa narrativa imagética no diálogo abaixo entre a professora e alguns alunos da turma:

“Prof.: aquela imagem ali é do prédio do museu de artes e ofícios onde a gente vai passear amanhã. Você vai Luciana?”

Aluna: vou

Prof.: ta! Lá, aqui no alto tem um relógio. Esse foi o primeiro relógio publico em Belo Horizonte. Então toda a historia 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.

Aluno: de primeiro olhava as horas era assim oh..., olhava para cima. Olhava era para o céu. rsss

Prof.: por que?

Aluno: porque não tinha relógio!

Prof.: ah ta! Você observava a posição do sol para você saber as horas. Porque o relógio era um instrumento pra poucos. Não era popular. Por isso mesmo precisava de que tivesse alguns relógios em praças publicas. Hoje alguém se preocupa com relógios de praça publica, preocupa?

Aluno: não porque tem relógio daquele de pulseira. Tem de...

Prof.: hoje a gente tem relógio no pulso, no celular, tem na calculadora, no relógio, no radio, na televisão, mo computador. A gente tá visualizando as horas (Grifos Nosso)”.

De fato, não como negligenciar os ecos dos mitos fundadores da Capital, como mostra a fala da professora. Não obstante, a docente construiu um deslocamento buscando o diálogo com outras potencialidades que as práticas culturais oportunizam. A partir das enunciações construídas pelo educando, a docente problematiza as possibilidades de acessos aos bens materiais em sociedades como o Brasil e passou a refletir sobre a possibilidade de acesso a esse objeto materializador dos cânones do “deus cronos”, ou melhor, uma das expressões mais acabadas da modernidade. *Mesmo tendo a docente explicitado diferenças históricas em relação a outros tempos no que tange aos acessos a alguns bens materiais, no caso do relógio, não podemos negligenciar que, de uma maneira geral, os acessos a muitos outros bens sociais e culturais em sociedades como a nossa são ainda bastante desiguais* (Boaventura Santos, 2010).

Em outro momento de seus fazeres ordinários a docente apresentou a fotografia de outro objeto a “roda de uma carroça” segundo alguns estudantes, o “eixo do engenho” de acordo com outros. Os objetos do museu mobilizam as experiências históricas singulares de cada sujeito social. Durante esse fazer foi-nos possível apreender, nos diálogos enunciados, elaborações de outras histórias construídas pelos sujeitos educandos da EJA em diálogos com suas próprias experiências de vida, em outros tempos e espaços. Vejamos o movimento no qual essas outras histórias se explicitam:

“Profa. Vamos ver a próxima 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?

Aluno (s): é da roda da carroça.

É o eixo né?

*Outro aluno: **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** (Grifos Nosso)”.*

Como sabemos, a arte oportuniza potencialidades para explorar as dimensões sensoriais, no caso em pauta, a mobilização das experiências históricas dos sujeitos educandos da EJA decorrentes da relação com os objetos museais no espaço da sala de aula. Assim, objeto “roda da carroça” apresentado através de imagem obtida junto à rede mundial de computadores, no sítio do MAO ali existente, pela docente alfabetizadora possibilitou aos educandos tecerem diálogos com suas experiências de vida: relações com carro de boi e com o engenho ou o moinho forma como muitos deles se referem a um engenho.

Essas Histórias de sujeitos sociais são pouco visíveis nos cânones hegemônicos ou até excluídas. Nesse movimento de preparação da visita, a docente alfabetizadora oportuniza aos educandos a aprendizagem de ler e relacionar-se com os objetos em “estado de museu”. Esse é um processo que demanda aprendizagens, exercícios de imaginação, evocação de lembranças, sobretudo quando os objetos dialogam com suas histórias de vida. Portanto, esses movimentos, pequenos tateamentos construídos pela docente alfabetizadora foram despertando nos alunos o desejo de aproximarem do trabalho com a História a partir de outras epistemologias mais vivas, densas que os levavam a se reconhecerem ou com a qual se identificam.

Assim, a História emerge dos pequenos fazeres, aproximações das experiências daqueles sujeitos evidenciando sua história de vida. Então esses fazeres docentes potencializam também o que Fenelon chama de compromisso social de dar visibilidade às histórias de outros sujeitos, histórias pouco ou ainda não explicitadas nos suportes de uma política da indústria cultural. Assim, diz Fenelon (2008): “Queremos, pois, produzir e fazer **História com o compromisso social de dar visibilidade a outros sujeitos até aqui excluídos**, para que possam recuperar seu lugar na História, reavivando suas memórias, suas lembranças e narrativas (2008, p. 132 Grifos Nosso)”. Durante a apresentação de outra imagem obtida do sítio do museu na rede mundial de computadores emergem outras histórias, como mostram o diálogo abaixo:

“Aluno: olha os escravo ai

Prof.: até hoje tem a mão de obra pesada?

Aluno: tem

Prof.: muita mão de obra pesada? Muita mão de obra pesada! Tem gente que não tem que comer carne com muita substancia para dar conta da tarefa do dia a dia?

Aluno (s): só que as coisa hoje mudou muito! O serviço de antigamente dos escravos hoje nós tão no céu.

Outro aluno: Mas ainda tem muito ainda que trabalha assim.

Vai lá no CEASA nesses lugar ai onde tem esse povo carregando aquelas caixas.

Outro aluno: Nos interior ainda tem muita gente assim.

No CEASA mesmo nego bate saco carregano lá dentro do CEASA lá direto oh!

Outro aluno: Os colhedor de café um desses. Os colhedor de café que vai pra roça ai oh.

Outro aluno: Mas antigamente os escravo trabalhava o tempo todo” (Grifos Nosso).

Observando o gesto do carregador na seção ofício do comércio, um dos educandos jovens expressou: “olha os escravo ai”. O trabalho no Brasil é fortemente marcado por práticas e representações sociais de longos séculos do trabalho compulsório impelido aos sujeitos sociais africanos. Nesse sentido, ainda que tenuamente, justifica-se o fato de o educando relacionar essa imagem diretamente ao trabalho escravo que perdurou até finais do século XIX em terras brasileiras. É fundamental estarmos atentos à problematização construída pela docente alfabetizadora logo a seguir. Ela demonstrou ser uma profissional atenta às dinâmicas que circulavam no espaço da sala de aula. Conforme estudos de Siman (2003), Menezes (2005), Ramos (2008), o trabalho com a História em processo de práticas culturais demanda fundamentalmente exercícios de problematização de variadas dimensões e natureza, o que essa profissional que acompanhamos buscou construir, em vários momentos da preparação à visita ao museu, durante a visita e ao retorno dessa prática cultural, em sala de aula na escola. Continuando aquela problematização emergente dos fazeres docentes ordinários da alfabetizadora, outro educando relacionou o passado com o presente como nesta fala: “só que as coisa hoje mudou muito! O serviço de antigamente dos escravos hoje nós tão no céu.” Ele percebeu diferenças do trabalho ao longo de nossa História, em que pese, nesse exercício um

anacronismo histórico que estabelece relações mecânicas e negligencia dimensões de identidades e especificidades das temporalidades e suas conjunturas (Costa, 2005; Miranda, 2007). Esses fazeres ordinários da docente alfabetizadora, no último dia da preparação da visita oportunizaram aos educandos dialogar com algumas experiências suas de memórias de trabalho ao relacionarem-nas com os objetos do museu em sala de aula. O museu foi mobilizado em suas várias dimensões: da arquitetura, dos objetos. A exposição e algumas dimensões da História também foram discutidas nesse movimento. Nesse aspecto, chamamos a atenção para as dimensões das histórias de vida dos sujeitos educandos, relacionadas, sobretudo com o trabalho rural.

Certo é que a preparação da visita ao MAO feita pela docente alfabetizadora com os educandos da EJA favoreceu os educandos relacionarem com alguns objetos daquela exposição, de forma bastante densa.

5.4.2- A História durante a visita ao MAO

Pudemos observar, durante o acompanhamento, na análise do registro fílmico e durante vários momentos da visita ali, a formação de diversos pequenos grupos entre estudantes, entre estudantes e a docente alfabetizadora, alunos e o educador de museu, e estudantes e pesquisadores que acompanhavam a realização daquela prática cultural. Durante esses movimentos, vários diálogos foram construídos entre esses sujeitos sociais. Em diálogos, mediados pelos objetos, com outros sujeitos sociais que participavam da visita, alguns educandos da EJA manifestaram diversas experiências de memórias de trabalho no meio rural: o fabrico da farinha de mandioca, fabrico da manteiga e a preparação do arroz em pilão. Esses trabalhos manuais envolvem gestos variados do corpo, lembranças da fadiga entre outros. E, assim, lembranças, experiências vividas em outros tempos e lugares emergiram ao relacionarem com os objetos, com a estética, com a luminosidade, levando, uma certa construção numinosa, decorrente da rememoração com os objetos em “estado de museu” (Ricoeur, 2007; Certeau, 2007).

Em outros momentos, observamos que a docente alfabetizadora, paulatinamente, ia chamando atenção dos alunos para dimensões de experiências de vida deles, relacionando, sobretudo, aos mundos do trabalho rural, do trabalho doméstico, e de outros ofícios de “antigamente”. Assim, diferentes experiências

emergiram nesse processo. A propósito, vejamos este diálogo entre a professora e uma aluna:

[...]

Profa: A senhora já fez encomenda de sapato?

D. Júlia: Já fiz encomenda de sapato, roupa.

Profa: A mesma coisa era com a roupa, né.

D. Júlia: A gente encomendava muita coisa, né, porcelana. Depois que comecei a comprar calçado... (inaudível)

*Profa: **Tinha que tirar o molde?***

D. Júlia: ... tirava na mão e... Às vezes a gente comprava e não era o que a gente queria. E os calçado que era feito, era mais forte, né.

*Profa: **Bem mais reforçado** (Grifos Nosso).*

[...]

Nesse movimento queremos ressaltar os fazeres ordinários da docente alfabetizadora usados para provocar a relação da educanda com os objetos apresentados no cenário do Ofício do Couro. Conforme a professora afirmou anteriormente, D.Júlia tinha muita experiência e a professora explorou essa experiência quando da relação da aluna com aqueles objetos. Lembrando Freire, a docente ensinava aprender a ler os objetos, outra dimensão das leituras de mundo. Nesse movimento, construído nessa relação, emergiram histórias de uma mulher negra, e seu trabalho de sobrevivência da família, no mundo rural. Essa história é significativa, pois foi construído a partir da experiência cotidiana, despertando o desejo da aluna de contar suas histórias, como afirmou a docente alfabetizadora.

Presenciamos também, diálogos com outras alunas em torno de variados objetos que participam daquela exposição. Durante esses fazeres ordinários, a profissional foi mobilizando a relação dos alunos com os objetos atenta a provocar experiências vividas por eles, lembranças, histórias de suas vidas que emergiam nesse processo.

5.4.3- A História no retorno em sala de aula

Já, na aula seguinte à visita, a docente alfabetizadora construiu um ambiente de circularidade no espaço da sala de aula. É nesse movimento que ela elaborou

diálogos, aproximações em torno do museu e dos objetos observados pelos estudantes potencializando, relações com algumas dimensões da História ensinada. Inicialmente, ela procurou organizar a sala de modo a dar diretividade necessária ao trabalho, favorecendo o diálogo, como mostramos a seguir:

*“Profª: **E qual é o tema?**”*

Aluna: É Museu Arte e Ofício.

*Profª: Tá. O Local é esse, mas qual é o tema discutido lá? Você percorrendo pela exposição, olhando as peças, **qual é o tema** que está exposto lá? Qual que é o assunto?*

Aluna: Da escravidão, né?

Profª: Era só da escravidão? Só questão dos escravos que tinha lá?

Aluna: Não, tinha uns vendedor ambulante também.

*Profª: **Ah, nós tínhamos vendedores ambulantes, o que mais?***

Aluna: Tinha também uma máquina antiga de tirar retrato, um desenho exposto deles cortando cabelo, dentista e outras coisas mais que eu não to lembrada.

*Profª: Mas e aí? **Qual que é o tema?** Ela falou de várias profissões, qual que é o tema colocado lá no museu?*

Aluna: Trabalho?

*Profª: **Vocês concordam que é o trabalho?***

Aluna: Mostrou ferramentas de trabalho de antigamente, mostrou vários tipos de produção, que hoje são as mesmas mas modificados os meios de produção.

Aluna: Não deu pra ver que o tema era trabalho.

*Profª: **Não deu pra ver que era o tema trabalho?***

Aluna: Me falha a memória agora.

*Profª: Tinha a galeria lá, colocada nos estandes, essas profissões e o geral ali da relação com a exposição, é realmente a questão do trabalho, das atividades que o homem já desenvolveu há algum tempo atrás e hoje, a gente vendo aqueles objetos, a gente relembrando, um pouco dessa história dos objetos, você vai fazendo um paralelo com o que é hoje. A gente logo vem pensando na **evolução**. Vocês viram que o monitor, o tempo todo falava disso. Há um tempo atrás como que é que o fotógrafo, todo o esforço que o fotógrafo tinha, pra ele produzir uma fotografia, por exemplo. Foi logo um dos primeiros quadros que nós vimos. E hoje, nós temos aí a câmera digital. Você bate a foto e olha como que ficou a foto. Se eu não gostar dela o que eu faço?*

Aluna: Apago.

Profa: Não é isso. E aí o que acontecia? Se eu fosse lá, batesse uma foto, passasse por todo aquele processo, até chegar na peça da fotografia, se eu não gostasse da fotografia.

Aluna: Ficava com a fotografia.

*Profa: Ficava com a fotografia, não é isso. Hoje, se eu tenho uma espinha no meu rosto, e quero uma fotografia sem aquela espinha que apareceu naquele dia, eu posso pedir pra tirar. Olha como que vai o processo de evolução, **das descobertas que o homem vai fazendo, ou ele vai criando, e ele vai modificando as coisas, olha o potencial do homem no processo de desenvolvimento do dia-a-dia.** Então é visível, bem como nas outras profissões que foram apresentadas lá, não é verdade?! Nisso aí foi possível a gente observar isso aí. Quem ficou caladinho agora, vai contar pra gente quais foram as emoções que vocês tiveram de estar lá dentro do museu de Artes e Ofícios, as sensações que vocês tiveram, os sentimentos que vocês tiveram lá, e alguma coisa que chamou a atenção que... é... você pode destacar da nossa atividade de ontem”(Grifos Nosso).*

Conforme já ressaltamos em outra parte desta pesquisa, esses fazeres ordinários logo à aula seguinte à visita, favoreceram a construção de um ambiente de circularidade no espaço da sala de aula. Houve oxigenação daquele ambiente educativo: a sala de aula foi desfibrada, o sangue da vida, da inventividade passou a circular sem muitos obstáculos. Podemos afirmar a partir de Siman (2008) que a docente construiu um espaço labiríntico sem a presença do minotauro.

Portanto, nesse espaço, da aula como experiência, a docente, coerente com sua entrevista, fez uma aproximação do trabalho com dimensões da História temática. Seu primeiro exercício com os educandos foi explicitar a temática da exposição do museu.

Mas, voltando à análise daquela aula, como vimos, em um primeiro momento, uma das educandas ressaltava a dimensão do trabalho escravo e logo a docente transformou-o em problema para reflexão. A propósito, recorrendo-nos ao dicionário, problematizar é por em dúvida, daí podemos pensar em ir além do que está aparente. Segundo Meneses (2005) e Ramos (2008), o trabalho com a História em museu demanda esse fazer. E ainda a partir de Ramos (2008), podemos inferir que desses fazeres ordinários, emergem potencialidades de “saborear com mais” densidade as oportunidades reflexivas das práticas culturais de visita ao MAO. Desse modo paulatinamente, a partir de pequenas perguntas, perguntas simples a docente foi construindo aproximações à temática. Como ela mesmo disse durante

sua entrevista, esses processos de aprendizagens com a História, com dimensões da cultura “são mais lentos” por isso é preciso persegui-los por aproximações, aproveitar oportunidades.

Nesses processos de explicitação da temática, a docente ia aproximando os educandos de dimensões de uma certa história do trabalho, enfocando, sobretudo as mudanças. Não obstante devemos esclarecer, nesse processo, em diálogo com os objetos, que a profissional evocava dimensões lineares da História. Diríamos, então que ela reforça entre outras dimensões, aquele anacronismo, antes explicitado pelo educando no que tange à compreensão de dimensões do trabalho até fins do século XIX no Brasil. Embora não seja nosso objeto de estudo, compreendemos ser lícito explicitar que a historiografia contemporânea tem problematizado algumas das dimensões do trabalho escravo no Brasil (Chalhoub, 1998). No entanto, observamos que, no caso dessa docente, que ela busca os objetos para tecer outros diálogos com a História, tentando superar o anacronismo ainda que fixe um evolucionismo. A respeito dos processos tecnológicos, ela constrói tateamentos, comparações com o objeto da exposição como foi com a máquina fotográfica. Ela procurou sinalizar os movimentos de mudanças dos objetos de trabalho. Vale ressaltar seu reforço no papel do homem: “[...] ***das descobertas que o homem vai fazendo, ou ele vai criando, e ele vai modificando as coisas, olha o potencial do homem no processo de desenvolvimento do dia-a-dia*** (Grifos nosso).”

Eis as Ambigüidades, aproximações tateamentos complexos de uma docente alfabetizadora sem formação específica em História.

Em outros momentos dessa aula, após o retorno do museu a docente alfabetizadora, em diálogo com os objetos observados no museu mobilizou os educandos a partilharem aquelas experiências históricas relacionando-as à vida deles no mundo rural. Cumpre-nos ressaltar que ela em vários momentos, explicava aos educandos aquelas dinâmicas vividas no passado como Histórias de vida. Trata-se de cotidianos ainda pouco visíveis aos cânones da racionalidade niveladora.

Continuando a descrição da aula, após a prática cultural desenvolvida no museu a professora incentivou os educandos a falarem de seus sentimentos quando da visita ao MAO e logo após a falarem de outros aspectos que lhes chamaram a atenção lá. Eis o cenário desse deslocamento construído pela docente:

[...]

Profa: “**Mais alguém quer falar de outro aspecto, vamos falar de outro aspecto que chamou atenção e ainda não foi falado?** Quem quer falar? (muitas conversas paralelas) Olha lá gente, **tá falando de outro aspecto**, vamos acompanhar, gente? Senão a gente conversa de dois a dois e nem todo mundo participa.

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.**

Aluna: o sapato fazia sem número e quando ele chegava, enchia de milho e colocava de molho. Porque ele era costurado apertado.

Profa: porque o couro cedia. São matérias diferentes. (risos)

Aluno: Se fosse apertado, enchia de milho e colocava dentro d'água?

Aluna: Até você surpreendeu, Jorge?

Profa: Era um enchimento, você coloca água pra amolecer, depois fazia o enchimento pra ele amolecer. Pra ele abrir um pouco. Mas não precisa ser água [...] (Grifos Nosso).”

Fizemos a opção de reproduzir essas falas para exemplificar como desse movimento, da relação com o ofício do sapateiro emergem outras histórias. A partir do deslocamento construído pela docente, a educanda convidou a turma a tecer diálogos acerca das compreensões dela (aluna) sobre dimensões da história do

sapato na antiguidade e na atualidade. Ela explicitou processos de mudanças históricas no tempo “antigamente” acerca do fabrico desse objeto. Algumas potencialidades dos objetos em “estado de museu” despertaram o desejo pela História em diálogo com suas experiências e de outras pessoas, no caso sua avó. A problematização construída pela docente alfabetizadora potencializa apontar uma das dimensões fundantes de nossa sociedade atual: “**A visão hoje do consumir, consumir, consumir** (Grifos Nosso).” Eis, uma das realizações da modernidade. Assim, os trabalhos com a História em museu durante os processos de alfabetização com a EJA oportunizam explicitar essa dimensão. Os objetos do museu ampliaram as possibilidades dos alunos de leitura do mundo, desvelando Histórias do consumismo, da sociedade do espetáculo. São potencialidades das práticas culturais.

Outra dinâmica decorrente dos fazeres ordinários da docente alfabetizadora foi sua preocupação em levar os alunos a perceberem os objetos em “estado de museu” como objetos que dizem um pouco da história de vida de trabalho de cada um de nós. Logo após dialogarem a respeito da temática da exposição, e explicitarem o que compreenderam da história do trabalho e fabrico de alguns dos objetos expostos expressaram sentimentos quanto aquela prática cultural. Depois a docente mobilizou-os a apresentarem os objetos que trouxeram de casa. Compreendemos que nesse movimento a docente alfabetizadora deslocou, até certo ponto, o museu e os objetos para a escola e para a sala de aula da alfabetização daqueles estudantes. Conforme ela já declarou em sua entrevista, no seu fazer ordinário potencializa aproximações dos educandos às epistemologias da História. Para tal, usa de táticas, astúcias construindo pequenos desvios, despertando, sensibilizando aqueles sujeitos sociais estudantes da EJA para essa área dos saberes. Durante essa apresentação dos objetos houve risos, gargalhadas, mesmo a aula conquistou uma “aura” de experiência lúdica e dimensões de histórias familiares e de vida, oportunamente pontuadas por aquela profissional. Um desses movimentos imagéticos segue na narrativa abaixo:

[...]

“Aluna: Essa chaleira era da minha bisavó. (risos)”

*Profa: Essa tem que ser **restaurada**, gente. O que mais? Quero ver todos os negócios. (risos pela chaleira furada)*

Profa: Conta sem rir.

Aluna: A cruz. Essa cruz aqui tem na faixa de oitenta anos ou mais. Só que essa aqui tem uma história, quando as pessoas antigas morriam tinha a luz e a cruz. (risos)

Profa: Olha, o pessoal não vai entender sua história se você contar rindo.

Aluna: Ah, eu não consigo. Quando a pessoa morria acendia uma vela e aí colocava a cruz com a pessoa.

*Profa: As pessoas, gente, olha aqui, são muito ligadas aos **símbolos**, então a cruz é um **símbolo** e no caso aqui é utilizado no final da vida de uma pessoa. Uai, já deu o sino? Vamos dar uma paradinha e depois do intervalo a gente olha o restante dos materiais” (Grifos Nosso).*

[...]

Após esses diálogos em torno dos objetos “canônicos”, a docente mobiliza os educandos a apresentarem os objetos que possuíam em casa implicados em varias outras histórias de vida das famílias ou deles mesmos. E, assim, apareceu uma chaleira e uma cruz. A cruz tem uma história: “[...] *quando as pessoas antigas morriam tinha a luz e a cruz. (risos).*” A docente aproveitou para assinalar a dimensão simbólica da cruz. Nesse caso, em nossa cultura ocidental judaico-cristã, esse símbolo representa uma religião que se pretende hegemônica. Dimensões de alguns de nossos rituais de nossa história ocidental. Nesse movimento, a profissional buscou estabelecer relações com a História a partir de outros objetos mais próximos da experiência histórica dos educandos de objetos que tinham significados e valor para eles. Tateamentos para construir aproximações com a História.

Após esse movimento no qual outros educandos apresentaram outros objetos, ela deslocou para outro movimento com intento de leva-los à compreensão da história da formação da coleção de museus. Vamos apreender a densidade dos movimentos construídos nesse processo no diálogo abaixo:

[...]

*Profa: E aí? Lá no museu, nós vimos um número muito grande de peças, **como é que, de repente, tudo aquilo lá? Como é que vocês imaginam que aconteceu isso? Todas aquelas peças foi...***

Aluna: ... chaleira...

Profa: Heim, como é que vocês pensam que aconteceu? Aquilo ali era uma casa, alguém tinha todas aquelas peças, como é que vocês pensam que aconteceu isso?

Aluna: Alguém doou.

Aluna: Não, **aquilo ninguém doou**. Eu penso assim, eles foram descobrindo aos poucos, por exemplo, eles sabem que essa cruz existe, aí eles começam a procurar pra adquirir ela, né, eles fazem uma proposta, o dono fala que não quer, né. Aí eles aumentam a proposta **até a tentação do dinheiro falar mais alto** e ele vai lá e toma, né. **É desse jeito que eles conseguem essas peças**. ... e essa peça aqui eu não tenho pra vender, né, ... e assim eles vão recolhendo as peças. **Eles vão na roça, chegam lá e falam: eu te dou essa panela que brilha nessa aí que não vale nada**.

Profa: Olha, com certeza, alguém muito apaixonado com essa questão da **história**, começa a colecionar essas peças, a pessoa se interessa e começa a busca das peças. Ou troca, ou compra, ou recebe doação, isso é **patrimônio cultural**, e de repente, eu tenho uma peça e quero contribuir com o **museu** e ofereço e até doo essa peça. Então começa de alguém que é **coleccionador**, e a partir daí, no caso lá do museu, fez uma doação e depois outros que vão contribuindo, vão oferecendo ou que vai adquirindo, e é colocado pra que a gente possa ter essa oportunidade que nós tivemos de estar vendo, conhecendo e experimentando um pouco da questão da nossa **história** (Grifos Nosso).”

Como podemos observar, a docente alfabetizadora buscou problematizar acerca o ato de colecionar objetos. Por outro lado, com clareza uma aluna apontou algumas dimensões do colecionador. Sua afirmativa final explicita, ainda que genericamente, a atuação dos colecionadores em determinados contextos desse processo histórico: **“Eles vão na roça, chegam lá e falam: eu te dou essa panela que brilha nessa aí que não vale nada.”** Podemos apreender dessa informação algumas *dimensões históricas que participam da humana construção dos museus*, implicada em diversas faces de poderes, posses, saberes e desejos (Chagas, 2007). Essa afirmação da educanda nos oportuniza apreender a *não inocência* da construção dos museus e dos objetos que participam das exposições. Sua História, construção “depende de causas humanas que de maneira alguma escapam à análise” (Bloch, 2001). Mas a docente alfabetizadora ponderou outras dinâmicas históricas, humanas que compõem os fazeres e intencionalidades da construção do patrimônio cultural, conforme fica explícito em sua narrativa acima. Essas *dimensões*

históricas circularam em sala de aula a partir dos fazeres docentes ordinários da profissional alfabetizadora.

Após essa experiência com os objetos “vindos de casa” e as histórias de vida pessoal e familiar dos alunos, a docente construiu um outro deslocamento, aprofundando a relação dos objetos com a História. O objetivo desse deslocamento era levar os educandos, por meio de exercício, apreenderem as dimensões da história de vida deles. Para isso, deveriam partir de alguns objetos que tivessem “guardados em casa”. Desse modo, os objetos constituiriam fontes para indiciar dimensões da História, como nesse diálogo da professora com os alunos:

*Professora: “E agora, eu quero que, na segunda feira, cada um de vocês, traga pra mim algum objeto, alguma coisa, qualquer coisa, qualquer objeto, **não tem que ser coisa antiga não**, quero **um objeto que com ele você possa contar um pouco da sua história.**”*

Aluna: E, eu não tenho nada.

*Profa: Tem, todo mundo tem. **Gente, desde que nós nascemos, a questão do nosso nome tem uma história, a família que eu vim, alguma coisa que vocês possam estar pegando em casa, pra vocês contarem parte da história de vocês.** Eu sei que vocês tem muita história pra contar. Tá? E aí vai ser a tarefa de amanhã, sexta-feira, sábado e domingo. Na segunda-feira é que vocês vão trazer esse objeto. Pra ter tempo de pensar, de separar o que é que eu vou levar, o que eu vou contar, pra gente fazer aqui um pouco da **identidade** de vocês, um pouco da **história** de vocês. E vocês perceberam que muitas coisas daquelas atividades ...*

Aluna: E se alguém não tiver nada?

Profa: Todas as pessoas tem alguma coisa.

Aluna: Eu não tenho não.

Profa: tem.

Aluna: Eu sou brigada com a família, professora.

Profa: É tarefa de vocês...

*Aluna: **Eu posso trazer um batom, professora?***

*Profa: **Se for um objeto que vai contar alguma coisa da sua história você pode trazer.** Qualquer coisa que vai contar um pouco da sua história. **Qualquer objeto!** É só vocês pensarem um pouquinho que vão descobrir alguma coisa.*

*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.*

*Aluna: Pode escolher uma (inaudível)... aí eu pego com uma colega minha... que eles tem, né, a minha vó de criação morreu e eles ficaram com todas com as peças. A minha mãe fala ... eles tem lá ...eles ficaram com as **velas**... tem três velas assim eu posso até né.... quando ele for lá.*

Profa: Então você vai pensar da sua história, combinado? Então tá combinado, pra que dia mesmo? Pra que dia, gente? segunda-feira. Vamos trazer o objeto segunda-feira, da sua história.

*Aluna: Tem isso aqui, ó.”
(professora foliando as fotografias). (Grifos Nosso).*

Conforme já explicitamos, ao analisar os dados relativos aos fazeres ordinários dessa docente, esses fazeres não foram concluídos pela profissional em outra aula conforme a orientação inicial. No entanto, compreendemos, após analisar a filmagem e texto desse cenário que, em parte, ela provocou a construção de pequenos movimentos para que os alunos apreendessem suas próprias Histórias de vida a partir dos objetos com os quais estabelecem ou estabeleceram relações de variadas dimensões e natureza (Ramos, 2008).

Assim, com a narrativa : “[...] *um objeto que com ele você possa contar um pouco da sua história*”, a docente construiu outro deslocamento, usando fontes pouco canônicas que fazem parte do cotidiano, muitas vezes invisível, desses educandos. Nesse seu fazer, ainda que inconcluso (*será que foi tão incluso assim? Ou não será que esse pesquisador em formação está dando ecos às vozes da racionalidade niveladora?*), ela desloca-se dos materiais considerados tradicionais no campo do trabalho com a História. Contudo, contemporaneamente, esses trabalhos são ampliados pelas pesquisas da historiografia que ainda encontra limites e dificuldades de variadas dimensões e natureza para chegar até ao cotidiano da educação básica de maneira geral (Miranda, 2007). Se atentarmos, com calma, a esse movimento, poderemos apreender um pequeno tateamento construído pela docente, sem formação específica em História, no exercício de mobilizar, ainda que parcialmente, os alunos da alfabetização com a EJA para o trabalho com História a partir de outros

cânones, mais fluídos, porosos. Mobilizando desejos, sentimentos, experiências de vida ela tentou aproximar-se de algumas dimensões da História (Certeau, 2007).

No segundo e último dia de trabalho sobre a visita ao MAO, a profissional elaborou uma atividade diferente. Entregou a cada aluno uma folha com três fotografias (Anexo7 página 301) apresentando cenários diferentes, acerca da visita ao MAO – conforme já explicitamos na parte que se refere aos fazeres ordinários daquela docente. Nessa folha, eles deveriam registrar seus sentimentos e outros movimentos evocados pelas fotos. Conforme nossa apreensão dessas fotos e análise dos textos de alguns alunos, pois muitos ainda estavam aprendendo, à época, como usar o lápis, eles manifestaram compreensão das histórias canônicas, sobretudo as que remetem a fatos que circulam em livros didáticos, como o trabalho escravo. Por outro lado poucos, no caso duas alunas, revelaram que a visita ao museu fizeram-nas lembrarem-se da vida no interior. Uma delas afirmou que a relação com aquelas “peças”, no caso o cenário do fogão a lenha, remeteu-a a momentos em que sua mãe contava histórias de vida aos filhos.

Especialmente, após uma análise do registro fílmico, por nós produzido durante a realização dessa prática cultural, pode-se afirmar que os trabalhos com a História se caracterizam por movimentos de ambigüidades.

Segundo constamos, essa docente sinaliza a intenção de trabalhar a História junto aos alunos da alfabetização, no entanto, em algumas passagens da entrevista, e durante realização da prática cultural no MAO, deixou escapar que há uma preocupação muito forte com outros conteúdos. De qualquer forma, pelo que vimos, o trabalho dela com a História não chega a ser residual como observado em outras contingências e circunstâncias por Miranda (2007). Essa área do conhecimento foi desenvolvida como uma primeira atividade do semestre letivo. E ainda, como foi possível observar, essa professora desenvolveu outras práticas culturais durante o ano de 2009, e nelas trabalhou com dimensões da História e Geografia. Verificamos, também, a prática dessas atividades nas fotos realizadas nos locais onde elas foram desenvolvidas, num portfólio construído pelos estudantes; nas conversas informais com os educandos ao falarem filmes trabalhados com esses saberes na turma. Isso nos permite afirmar que essa docente realizou alguns trabalhos com os saberes histórico escolares, ainda que de forma pouco sistemática.

Como já repetimos várias vezes, a História era desenvolvida por uma profissional sem formação específica. Isso, não significa compreendê-la dentro de

uma lógica opositiva entre “saber” e “não saber”, “conhecimento e erro”. Pelo contrário, implica compreender as práticas culturais enquanto processos potenciais, que oportunizaram a essa docente estabelecer relações com os saberes experienciais, e, aí, dialogar e adquirir informações acerca de dimensões do conhecimento histórico escolar (Miranda, 2007). Assim, seu fazer tangenciou movimentos ambíguos: diálogos com uma história datada, forjada nos planos de uma tradição escolar; outros momentos resvala para dimensões contemporâneas do campo do trabalho com a História, sobretudo quando, mediada pelos objetos do museu, dialoga com experiências históricas dos educandos da EJA. Constatamos, ainda, que a prática cultural de visita ao MAO oportunizou à docente relacionar com dimensões e fontes mais fluídas, como os objetos museais, as experiências de memórias de trabalho dos educandos para desenvolver seu trabalho com a História.

Enfim, cumpre-nos, agora apreender e compreender como essa docente realizou seu trabalhos com dimensões da memória, durante essa prática cultural de visita ao Museu de Artes e Ofícios.

6- Trabalhos com a memória

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que já passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas – de fazer balance, de se remexerem dos lugares. O que *eu falei* foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora, *acho* que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado (Guimarães Rosa, 2001.p. 200 *Itálico Nosso*).

Intencionalmente, escolhemos esta epígrafe, pois revela um pouco dos constantes movimentos nos quais a memória está implicada como fenômeno, em sua historicidade no mundo social. Ela envolve o tempo, obstruções de variadas dimensões e natureza, veracidade ou não do que pôde guardar ou esquecer. Conforme Guimarães Rosa ajuda nos a compreender pela voz do sertanejo Riobaldo, a memória é um movimento implicado em complexidades, limites e potencialidades. Assim podemos afirmar que as compreensões dessa dimensão humana são construídas e apropriadas por diversas epistemologias: a sociologia, a história, a psicologia, entre outras.

Certo é que a memória está muito relacionada com “as coisas passadas” que remexem com os sujeitos sociais, com nossa história a partir de um cotidiano interior, muitas vezes invisível aos olhares da racionalidade niveladora. Como essas coisas passadas são construções históricas que “são fabricadas” a partir do presente, a partir das diversas “lutas sociais e culturais” travadas no “campo de luta política”, nos pequenos grupos, em uma sala de aula, na escola, na cidade e tantos outros espaços, podemos afirmar que a memória é um campo pouco harmônico.

Assim, compreendemos que a memória emerge dos deslizamentos de diversos sentidos, sentimentos, epistemologias e das experiências vividas pelos sujeitos inseridos em múltiplos cotidianos objetivos e subjetivos. Nesse sentido, ao observar, analisar e compreender os fazeres docentes ordinários da alfabetizadora com a EJA, que acompanhamos durante a prática cultural de visita ao MAO, quando foram desenvolvidos trabalhos com a memória, apreendemos um mosaico de memórias. Dessa forma, entendemos ser fundamental compreender a memória no plural.

Portanto, entendemos a memória, aqui, essa densa experiência humana, que é compreendida e analisada por diferentes epistemologias, baseando-se nas Ciências Sociais, a Psicologia Social e na Filosofia, em diálogo com as pesquisas no campo do trabalho com a história ensinada.

No capítulo um desta pesquisa, aprofundamos algumas compreensões sobre essa experiência. Vamos aqui recuperar algumas questões que nortearam nosso trabalho de análise sobre as *experiências de memória de trabalho* que emergem dos fazeres docentes ordinários construídos pela alfabetizadora em questão na prática cultural que construiu com os alfabetizandos da EJA.

Com efeito, a partir dos meados do século XX, emerge, no campo das Ciências Sociais, um debate acerca das dimensões sociais daquela experiência humana, notadamente com o trabalho do sociólogo Maurice Halbwachs “A memória coletiva”. Segundo Paul Ricoeur (2007), o surgimento desse necessário debate ampliou as reflexões que, até então, assumiam uma perspectiva predominantemente psicologizante, sobretudo se levarmos em consideração as reflexões construídas por Henri Bergson em “Matière et Mémoire”. De fundo, construíram-se a partir desses dois trabalhos, os fundamentos de uma memória individual e, de outro lado, uma memória coletiva. De acordo com Ricoeur (2007), essas construções são datadas e emergem a partir de finais do século XIX e meados do século XX. Conforme

apresentamos em capítulo precedente, podemos afirmar com Ecléa Bosi (1998), Le Goff (2003) e Paul Ricoeur (2007) que, sobretudo a partir das experiências dos sujeitos sociais, não existe *extrema* separação entre memória individual e memória coletiva. Paul Ricoeur, a partir de uma construção da fenomenologia da memória, em diálogo com os trabalhos da escola da tradição do olhar interior (Santo Agostinho, John Locke e Husserl) e com a escola do olhar exterior (Maurice Halbwachs) ficaram claras algumas contradições internas desses trabalhos. Portanto devemos olhar, com mais cuidado, a *extrema* dicotomia entre memória individual e memória coletiva.

Assim sendo, compreendendo que há diferenças, e também interfaces entre essas duas dimensões de memórias, entendemos ser necessário recuperar outras dimensões dela que nortearam nossas compreensões acerca das experiências de memória, decorrentes dos fazeres da docente em estudo, construídos em sua prática cultural. Referimo-nos às dimensões afetivas de pertencimento, alegrias e/ou tristezas evocadas na relação com alguns objetos, entre outras dimensões subterrâneas dessa experiência humana (POLLAK, 1989; ANSART, 2004; PESAVENTO, 2004; FRANCO e VENERA, 2007).

Com efeito, os trabalhos de memória que emergem dos fazeres docentes ordinários daquela alfabetizadora da EJA são construídos em tempos e espaços diferentes. Em um primeiro momento, ela realizou os fazeres docente ordinários de preparação da prática cultural de visita ao MAO no espaço da sala de aula. E após cinco dias de preparação, foi realizada a visita ao museu e depois tivemos dois dias de trabalhos com os educandos em sala de aula. Nesse período, a docente alfabetizadora construiu vários fazeres ordinários no relacionados à visita àquela instituição.

6.1 – A memória durante a preparação

Com relação àqueles cinco dias de preparação para a prática cultural foi-nos possível observarmos certos movimentos da professora que demonstra uma preocupação dela em trabalhar com dimensões informativas junto aos educandos. Assim, nos primeiros dois dias houve pouca oportunidade de momentos de fruição, de falar de experiências.

A partir do terceiro dia, quando a docente passou a realizar diversos fazeres ordinários com o texto “Praça da Estação e Museu de Artes e Ofícios” emergiram os primeiros diálogos com dimensões das memórias.

No último dia da preparação dessa prática cultural, aí sim, podemos identificar certo *aura* pedagógica. A docente realizou seus fazeres dando mais *tempo* para os diálogos que se tornaram mais densos e intensos podendo os alunos expressarem suas experiências. É fundamental, ir além dos fundamentos da modernidade pedagógica, construir tempos nos quais emergem lembranças, experiências, silêncios, fruição a partir das salas de aula (SIMAN, 2003; RICOEUR, 2007; BOAVENTURA SANTOS, 2009 e 2010).

Foi exatamente nesse dia, no qual, usando as TICE's, no caso o computador para trabalhar com imagens do museu e fotos de alguns objetos da exposição no MAO, em que as experiências de memórias de trabalho de alguns dos educandos foram explicitadas. Observamos nesses fazeres ordinários da docente alfabetizadora a necessidade de trabalhar com fotografias, imagens obtidas junto ao sítio do MAO. Esse material possibilitou aos alunos a explicitação mais clara e viva de suas experiências de memórias de trabalho, em suas várias dimensões.

Na análise desse material e associando a ele nossas observações, verificamos indícios de certa *vergonha*, por parte de alguns educandos, de explicitar suas experiências de vida no espaço público da aula. Na visão de alguns pesquisadores, são memórias ressentidas (ANSART, 2004; PESAVENTO, 2004), movimentos de uma maioria silenciosa. Em outras palavras, memórias de sujeitos das camadas populares que ainda muito pouco são explicitadas pelos cânones da modernidade (FENELON, 2008). Não obstante, alguns assim o fizeram.

Nesses fazeres ordinários emergiram memórias de diversas dimensões e natureza, como memórias canônicas, relacionadas aos mitos fundadores da cidade de Belo Horizonte. São memórias daqueles que pretendem *enquadrar* as memórias (POLLAK, 1989) da cidade aos pretensos progressos da ferrovia e à praça, negligenciando outras memórias. Aquelas de sujeitos sociais que participaram desse movimento construindo as memórias da rua, dos prostíbulos, da boemia. No entanto, em outros momentos daqueles fazeres comuns emergiram movimentos de diálogos sobre experiências de memórias de trabalho de alguns educandos, como reproduzimos abaixo:

[...]

“Professora: Vamos ver a próxima 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?

Aluno (s): é da roda da carroça.

É o eixo né?

Outro aluno: 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” (Grifos Nosso).

[...]

Nesse caso, o uso das imagens fotográficas de alguns objetos da exposição potencializaram a expressão de algumas experiências de memória do trabalho dos educandos. Isso favoreceu o dialogo de algumas dimensões de suas identidades possibilitando a explicitação de várias experiências de memória. Nesse sentido, assinala Lowenthal (1998):

O diálogo com o passado é “crucial” para nosso sentido de *identidade*: “[...] *saber o que fomos confirma o que somos*. Nossa continuidade depende inteiramente da **memória**; recordar **experiências** passadas nos liga a nossos *selfes* anteriores, por mais diferente que tenhamos nos tornado (LOWENTHAL, 1998, p.83 *Itálico Nosso*).”

Em nossa opinião, o uso das imagens fotográficas dos objetos em exposição no MAO oportunizou construir momentos poéticos, de criação, invenção, de partear outras dimensões que precisam participar do trabalho com a História em relação às dimensões de suas memórias. Potencialmente, uma *aula aberta*, instigante e estimulante. Assim, a docente abre espaço para o dialogo, deixando que os alunos dessem asas à imaginação na sala de aula durante a preparação para a visita ao MAO. Assim a alfabetizadora traz para essa preparação dimensões fundantes para a construção dessa prática cultural. E, então, a imaginação suscitou *lembranças, diálogos e memórias*. A memória oportunizou a construção de movimentos retrospectivos, lembranças que afirmam a identidade de sujeito cultural educando da EJA: **“Eu já toquei muito boi. Sou de Ponte Nova e meu pai tinha usina de fazer rapadura**

(*Grifos Nosso*)”. Essas trajetórias de trabalho rural, “vindos do interior”, são marcas de vários educandos da EJA. Assim, como diz o poeta⁵⁶:

“Eu sou apenas um rapaz
Latino-Americano
Sem dinheiro no banco
Sem parentes importantes
E vindo do interior...”

Isso não é, só no Brasil, são traços que marcam a Latino América e os “Sul’s” da Europa, como afirma Boaventura Santos.

Contudo, essas experiências de memória do trabalho fizeram emergir em sala de aula com a EJA outras dimensões e natureza do trabalho. Portanto o fazer dessa docente oportunizou outro pequeno desvio. Favoreceu o diálogo com o trabalho, decorrente das experiências de memória e do trabalho diferente do da fábrica. Possibilitou a emergência de *outro trabalho*, em outros tempos e espaços, potencialidades do trabalho com a memória em sala de aula (RICOUER, 2007).

6.2 – A memória durante a visita ao MAO

Transportando-nos para o “palco” do MAO, durante a realização da visita ali os gestos, deslocamentos construídos pela docente alfabetizadora oportunizaram variadas relações dos estudantes da EJA com aquele espaço e com os objetos em “estado de museu”. Nesses fazeres ordinários, “simples” emergiram a expressão e elaboração das experiências de memória do trabalho. Como já explítamos neste texto, a partir de nossas observações, compreensões e análise do registro fílmico daqueles fazeres podemos falar em trabalho no plural. Portanto, experiências de memórias de trabalhos.

Mas, chamou-nos atenção, desde o começo da prática cultural, ali no museu, a diversidade de fazeres “miúdos” que eram construídos, aos poucos, naquela viagem cujas estradas formam um “S”. Para um pouquinho junto a uma caixa de ambulantes, uma educanda, D. Antonia, pega- a pelos braços e quer falar com a profesora que já viu um obejto parecido com aquele. Mas não estão só D. Antonia e a profesora alfabetizadora, outras vinte pessoas entre um jovem e dezenove adultos

⁵⁶ Trecho da letra da música do cantor Belchior “Sou apenas um rapaz latino-americano”. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/belchior/44449/>. Acesso em: 23/03/11.

e idosos vão construindo caminhos que também poderiam ser trilhas museu adentro. Capitaneando a visita, pois a visita era orientada, seguem três educadores de museu. Ah! Em breve os objetos em sua balbúrdia provocam uma danação em um pretenso movimento retilíneo que a instituição, às vezes, pretende construir nessas visitas. Não demorará muito a docente alfabetizadora reveste-se dos trapos da coragem e começa sua peregrinação pelos territórios de Mnemosine e Zeus (CHAGAS, 2006). E ela não vai sozinha, sempre acompanhada de gestos de atenção, cuidado – dimensões fundantes dos “ofícios de mestre” – convida um aproxima-se de outras alunas e segue. Como disse o poeta: *“ela não tem caminho novo, o que tem de novo é o jeito de caminhar”*. Oh! Modernidades, por que insistes em intensos diálogos com o “deus cronos” em desejar quase compulsivamente “algo de novo”, de diferente.

Todavia, os tempos da humana docência são outros que não aqueles de uma pretensa sociedade da in-formação. Os tempos da docência humana são os da formação, dos pequenos desvios, das aproximações, de não perder as experiências, de fazeres em pequenos coletivos (ARROYO, 2007). A docente alfabetizadora que acompanhmos não desperdiçou experiências em seus tateamentos pelo museu afora com as estudantes da EJA. Desde os momentos preparatórios de sua prática cultural, a ela já prenunciava a deslealdade da instituição museu “[...] *não vai ser possível conhecer tudo que tem lá [...]*”. Trata-se possivelmente de saberes experiências de uma docente alfabetizadora (TARDIF, 2002). Não obstante, segundo observamos durante essa visita e nas análises do registro fílmico ela e os educandos, em um primeiro momento, sentiram tocados pelas deslealdades de uma instituição museológica. A narrativa de Saramago ajuda-nos a compreender esse cotidiano invisível que mexe por dentro com os sujeitos visitantes de um museu:

Exige que o visitemos, põe a correr que é nódoa cultural desdenhar dele, e quando lá dentro nos apanha, como discípulos que vão a um mestre, em vez de nos ensinar com moderação e critério, *atira-nos* com duzentas obras-primas, duas mil obras de mérito, outras tantas de aceitável valor médio. Não é tão rico assim o Museu de Évora, mas tem de sobra para um dia, que é excessivo tempo para as posses do viajante. Então, que fará? (SARAMAGO, 1994, p. *Itálico Nosso*)

Conforme já afirmou Mario Chagas (2006) a instituição museu expressa diversas dimensões e natureza de poder. Entre eles, o poder das memórias em suas

várias faces. Na relação com a docente e os sujeitos estudantes da EJA, as memórias também pululam de “mil e uma maneiras” sem nenhuma moderação.

No caso a docente em pauta, segue, no tom e no tema, a viagem por lugares nunca dantes trilhados por ela e pelos alunos sujeitos culturais da EJA. Como ela mesma afirmou na entrevista “vou aprender com o grupo”. Como já afirmou Guimarães Rosa “mestre é quem de repente aprende”. As práticas culturais oportunizam essas potencialidades, sobretudo, no que tange aos trabalhos com dimensões da História e memória, construídos por docentes sem formação específica no campo da História.

Mas, para não perder de vista o trabalho da docente, voltemos para o segundo prédio do MAO. A docente sobe as escadarias e de repente abre a voz, o corpo, os olhares e começa a dar seus “recados”. Afinal esse é um dos ofícios esperados dos docentes que não pode ser negligenciado. Sua primeira pousada é o Jardim das Energias. E quanta danação naquele lugar: estudantes da EJA, docente alfabetizadora, pesquisadores e pesquisador em formação, educadores de museu. O alpendre e a varanda daquela pousada era pura balbúrdia. Destaca-se, nesse cenário, D. Júlia, uma das educandas, neta de ex-escravos, avó, cuida de vários netos e de uma nora que está doente em sua casa explicitava suas lembranças, memórias de experiência de trabalho no meio rural, atenta a um dos objetos expostos naquele cenário: o moinho de fubá explicita: *“Eu já trabalhei muito aqui, oh!”*. Memórias de experiência de trabalho! Memórias de uma trabalhadora para subsistência que hoje é estudante. Seus avós, em suas palavras, *“ganahram um pedaço de terra depois da escravidão”* e assinala: *“ali criaram a família”*. Memórias que dialogam com dimensões do sujeito explicitadas em uma roda de conversa, memórias de experiências de trabalho *com-partilhadas*. Mas não é só isso. O direito ao tempo das lembranças, de viver esta experiência no sentido construído por Walter Benjamin. Memórias de experiências de trabalho familiar, regido por outras lógicas, sobretudo a lógica do com-partilhamento. Essa lógica a modernidade rejeita. Não obstante, hoje, muitos grupos da EJA vêm paulatinamente, em várias partes do Brasil e da América Latina, construindo experiências da economia solidária. Outras experiências mais coletivas de produção. A docente alfabetizadora e uma das educandas estavam atentas às memórias de experiência de trabalho enunciadas por D. Júlia:

*“Profª: A dona Júlia tá lá **contando a história dela**, gente.*

Aluna: Muito antiga, né.

*Profª: Ela tem uma **experiência** muito boa” (Grifos Nosso).*

Analisando essas experiência mobilizadas pelos objetos em “estado de msueu”, lembramos que esse movimento começou em sala de aula nos tempos de preparação para essa prática cultural. Ali, os fazeres fundamentais para tal foram construídos pela docente alfabetizadora com os alunos pois, conforme já afirmou Francisco L. Ramos (2008) [...] *a visita ao museu deve começar na sala de aula [...]*. Portanto, podemos dizer que a docente estava atenta às dinâmicas que desenvolvia com os educandos. Mas, nossa memória nos transporta para a pousa Jardim das Energias, diante de outro objeto daquela exposição:

[...]

“Aluna: Esse aqui é de puxar boi, carro de boi.

*Profª: **Lembra** da carroça de boi? Era pra puxar o que?*

Aluna: Pra carregar o pessoal, carregar as coisas.

Aluna 2: Era os bois que puxava, né.

*Profª: **Quantos** bois, Maria, que puxava ali?*

Aluna 2: Dois, três.

*Profª: **Depende da carga?***

*Aluna 2: **Depende do peso, né**” (Grifos Nosso).*

[...]

Temos aí, lembranças de experiências de trabalho, vividas ou realizadas por outras pessoas. Comumente o trabalho de carreiro era reservado aos homens. O que nos remete a dimensões sociais da memória, lembranças de outrem. A relação com os objetos em “estado de museu” oportunizam recordar essas experiências em outros tempos e espaços.

Prosseguindo a viagem pelo museu, a docente alfabetizadora estimula o diálogo com objetos das artes de fazer na cozinha. Emergem, nesse movimento, memórias de experiências de trabalho culinário realizado pela estudante, em outros tempos.

*“Profª: A bateadeira não... Tipo aquela, só que **hoje** ela tem uma mola. Essa é tipo uma esteira. Tem aquela de lata, né.*

*Aluna: Eu vi ali, bater bife de pau. Ainda **lembro, a gente batia** mesmo era com aquele com pau. A gente batia o bife com aquele de **pau**. O que é isso aqui?*

Profª: Rolo, só que aqui ele é maior, olha. Rolo para abrir massas. Madeira, ferro, corte..”.(Grifos Nosso).

Da relação com esse objeto, emergem lembranças de utensílios de trabalho da cozinha. É trabalho e por que não!? Caracteriza-se por uma historicidade implicada em dimensões sociais históricas bastante densas. Não obstante, negligenciadas pela modernidade e pouco visíveis nos suportes da indústria e política cultural. Assim, o trabalho de bater bife, em outros tempos era feito com o pau. As artes de fazer ao longo dos tempos vão mudando. Assim, as memórias emergem das relações sociais do presente, com o passado. Nesse, processo, emergem experiências de trabalho, fazeres de outros tempos de outros espaços, outros objetos construídos com outros materiais. Hoje, uma mola, antigamente a madeira.

No entanto esses tempos de fruição de relações mais densas com outras dimensões das relações sociais são também marcados pelos ritmos da modernidade, por isso a professora informa:

[...]

“[...] ô gente, vamos porque, infelizmente, tá chegando o horário, para garantir o ônibus, né D. Maria?!”

[...]

O deus “cronos” ainda tem seus poderes. Não podemos negligenciar os mecanismos de vigilância interiorizados e experienciados nos fazeres docentes ordinários (FOUCAULT,1996). Siman (2003) nos alerta a respeito da importância de um “tempo para contemplação” de “um tempo para que os visitantes percebam quais objetos lhes chamam mais atenção” e ainda assinala a dimensão do “silêncio” como outro movimento fundante destes processos de visita a um museu. Conforme afirmam Tardif e Lessard (2005), a modernidade desqualifica e negligencia essas dimensões do ofício docente.

No entanto, segundo Michel de Certeau, de cada mecanismo de controle e vigilância que é construído emergem outras “mil e uma maneiras” de burlar essas estratégias. É no uso dos espaços em que se dá a inventividade cotidiana e suas formalidades conforme já aludimos em nosso capítulo dois deste trabalho.

Mas, mesmo tendo o “deus cronos” lembrado à docente alfabetizadora que era hora de partir, ela ainda aproveitou o tempo que restava para a visita. Como ela nos informou, foi lhe comunicado, desde o primeiro contato institucional, às nove horas apagavam-se as luzes. É a modernidade ditando os ritmos da cultura. Há que se construir no mínimo o “bom senso”. Ainda eram oito e quarenta. A prática cultural continuou. A própria docente alfabetizadora, em diálogo com os educadores de museu, foi construindo esse “bom senso”, táticas de uso dos espaços. Em meio a esse movimento, já há muito vestidos dos trapos de andarilhos e cheios de coragem, os educandos iam observando os objetos, buscando compreendê-los e analisá-los no tempo que lhes resta.

Durante a observação no MAO e, posteriormente, na análise do registro fílmico dessa visita, apreendemos um dos momentos mais densos dos fazeres docentes ordinários construídos pela alfabetizadora que acompanhamos. Então, já ao final dessa visita, uma das estudantes olhou um objeto da exposição: um ferro de passar roupa a brasa. O enunciado de sua voz foi de tamanha identificação, alegria que a mesma imediatamente soltou um profundo e sonoro:

“Eu passei muita roupa com isso!”

Essa expressão sonora emanada é indescritível, tamanha a emoção, sentimento que a educanda manifestou. O encontro com esse objeto evocou experiências de memória de trabalho em outro tempos. Sentimentos, os objetos também afetaram os viajantes. Viveram lembranças, momentos de alegrias, prazeres. Em diálogo com Ricoeur, podemos arriscar afirmar que essa experiência de memória de trabalho dialoga com a dimensão da lembrança feliz, o êxito de uma recordação. Além da recordação, destacamos aí dimensão do sensível, temática por vezes tão cara à história e a memória. Segundo Pesavento (2004):

Lidar com **sensibilidades** é tarefa difícil, mas, sobretudo instigante, pois não se trata de algo que se situe no domínio do explícito, mas das insinuações, dos silêncios, dos recursos metafóricos da linguagem, das **dimensões implícitas no jogo do social** (PESAVENTO, 2004, p.223 Grifos Nosso).

Mais à frente, aprofundando o entendimento dessa dimensão humana, que densifica os processos de evocação de lembranças, a historiadora afirma:

Ora, **esta tradução sensível das emoções** e sentimentos passa pelos caminhos da percepção, ou seja, **implica** processos mentais, de interpretação, qualificação e significados de pessoas, coisas e **práticas sociais** [a relação com os objetos museais]. [...] Todo esse processo de formação de sentimentos, que se exterioriza na formulação identitária, é, como sempre, datado, mas **se apresenta como tivesse existido desde sempre** (PESAVENTO, 2004, p.225 Grifos Nosso).

As práticas culturais oportunizam construir relações com essas dimensões que perpassam o ato de lembrar, muitas vezes invisíveis à modernidade.

Feito esse comentário, voltamos ao museu, mais à frente, já quase nos aproximando das escadas que nos levam a um túnel, que liga os dois prédios, a docente alfabetizadora, abraçada a uma das educandas, dirigiu-se ao local dos objetos de cozinha, tachos. Envoltas em gestos de acolhimento, surgiu um diálogo acerca de experiências de memórias de um trabalho ainda bastante invisível: lavar vasilhas em casa:

[...]

*“Profª: Esses tachos de cobre. Como é que a gente **lava** esses tachos de cobre?”*

*Aluna: **Lava** ele com limão e bicarbonato.*

*Profª: **Bicarbonato?** Sabia que **sal** dá certo?*

*Aluna: Ah, mas **o mais antigo** é bicarbonato” (Grifos Nosso).*

[...]

Como vimos, do trabalho de lavar os tachos emergiu o trabalho com a memória mediada pelos objetos em “estado de museu”. Assim, as experiências de memória de trabalho da educanda foram provocadas pela docente durante a visita ao museu. Na verdade essa pergunta simples nos remeteu ao trabalho com

lembranças de outros trabalhos, diferente do relacionado à fábrica. Ali, no museu, nos relacionamos com objetos que nos remetem a trabalhos que envolvem o corpo, as mãos, em outros espaços mais próximos à casa. Afinal, lava-se tacho com limão ou bicarbonato? Diríamos, então, que as relações docentes se horizontalizaram. A docente e a educanda se encontram rememorando trabalhos. Os objetos do museu oportunizam aproximações afetivas, sociais, quebram hierarquias. Presenciamos experiências de memórias de trabalhos outros, trabalhos esses que, certa história, pretendeu reservar às mulheres. Esses fazeres possuem suas memórias, táticas como a experiência realizada pela docente alfabetizadora e a educanda da EJA. No que tange à historicidade desses fazeres, vejamos o que nos diz Luce Giard (2009):

Desde que a Europa transpôs suas fronteiras geográficas no século XVI e descobriu culturas diferentes, a história e a antropologia nos fizeram ver que a distribuição dos trabalhos entre os dois sexos, os ritos de iniciação, os regimes alimentares ou as assim chamadas “técnicas do corpo”, conforme Mauss dependem da ordem cultural local e conseqüentemente podem mudar (GIARD, 2009, p.211).

E, mais à frente, ela acrescenta:

Dentro de uma cultura, uma mudança das condições materiais ou da organização política é o que basta para modificar a maneira de conceber e de repartir este tipo de tarefas cotidianas, podendo também alterar a hierarquia dos diferentes trabalhos (GIARD, 2009, p.211).

Essas experiências de memórias de trabalho “do lar” nos remetem a outras histórias e outras memórias. Conforme Luce Giard, esses fazeres são muitas vezes anônimos, invisíveis. São, envolvidos em modos de fazer fugidios, modestos, repletos de invenções, de memórias, cheiros e hábitos de fazer.

Posto isso, tentando encerrar a visita ao museu, a docente e os educandos passavam mais rapidamente por vários cenários de exposição. Conversas, lembranças em torno dos objetos na passagem, agora mais rápida a passos largos. O “deus cronos” sutilmente manifestava seus poderes, informando a hora do regresso. Expressões de encantamentos, ecos de um certo monumentalismo

institucional, desejos de voltar “outro dia”. Assim a docente informou: *“o museu funciona aos sábados e vocês podem vir com a família”*. Conhecimentos, sabores, aprendizagem de uma ética na relação com os objetos em “estado de museu”, imaginação, lembrança tudo isso movimentou a memória dos educandos. O museu, aqueles objetos, de alguma maneira, dialogaram com dimensões várias das experiências de memória de trabalhos de ontem e de hoje.

Chegando o final, cada um dos viajantes passou pela portaria principal dirigiu-se aos armários onde deixaram suas mochilas. A docente recebeu o lanche ofertado pela instituição que seria distribuído no ônibus, a serviço da Secretaria Municipal de Educação, disponibilizado para a realização de práticas culturais para além dos “muros da escola”. Aliás, o mínimo, outras condições precisariam garantidas às escolas. No retorno à escola, os objetos, o museu ocuparam a centralidade das conversas “mil e um desejos” pulularam durante os trinta e cinco quilômetros da Praça da Estação à escola. Conforme comentou a alfabetizadora:

“Teve gente que até viu doces, rapadura. Risos. Voltou no ônibus até saboreando a comida do museu de Artes e Ofícios sem ter nada de comida lá.”

Diante do exposto, diríamos que as práticas culturais oportunizam a construção de rodas de conversa, em variados espaços emergindo dimensões da imaginação, do olfato, do paladar, enfim de experiências. Inspirados nas perspectivas epistemológicas de Benjamin (2008), se pode inferir que este foi um movimento fundamental para a construção de processos de comunidades de pertencimento em espaços como a sala de aula na escola. E, na escola, no dia seguinte a vista, a docente criou um ambiente de circularidade em sala, buscando uma formação instigante que facilitasse o diálogo com dimensões da cultura, das Histórias e memórias dos sujeitos culturais educandos da EJA.

6.3 – A memória no retorno em sala de aula

Conforme já explicitamos em outro momento a sala de aula é outro espaço. No dia seguinte à visita ao MAO, foi-nos possível observar o esforço da docente alfabetizadora em “arredondar” aquele espaço “quadrado” em suas formas, ângulos retos, pé direito liso, angular, com laje plana lembrando uma tábua rasa. Essas arquiteturas da modernidade, templos de um certo “cogito” bem à moda de certas

epistemologias do “Norte”. Resignificá-los demanda inventividade dos docentes, ou às vezes, como na realização dessa docente alfabetizadora em estudo, construir seus fazeres ordinários em outros espaços da escola, do bairro, da cidade, nos museus como foi o caso da prática cultural que acompanhamos.

Com efeito, a docente, por dentro daquela arquitetura mono-fórmica, e sem cor, cria uma outra disposição para tecer diálogos em torno das experiências vividas no dia anterior à visita ao Mao, mas os ecos de uma modernidade pedagógica insistem e persistem nos fazeres docentes ordinários. Esses fazeres estão implicados não só em sucessos, reveses, pequenos desvios, mas também em continuidades de tradições que emergem a partir de meados do século passado, cujas matrizes pretendiam dar respostas prontas e acabadas aos fazeres docentes.

E, então, logo no início daquela roda de conversa no espaço da sala de aula, a docente alfabetizadora tentou rememorar a trajetória que tinham percorrido até aquele momento. Pelo que nos foi possível observar durante seus fazeres nesse dia e, posteriormente, na análise do registro fílmico, inicialmente ela tomou iniciativas que não facilitavam uma expressão mais densa das experiências. Ela quis que os alunos se rememorassem o trabalho percorrido até o retorno da visita naquela aula, insistiu nisso o que, a nosso ver, tolheu as primeiras experiências de memórias de trabalho que começavam a emergir. *Conforme já explicitamos, os fazeres docentes ordinários também geram insucessos.*

Percebemos que os alunos não entenderam sua orientação inicial de recuperar as memórias dos fazeres até então realizados. Tanto é que, após alguns minutos de esforço, de explicitação da professora uma educanda adulta/idososa assim manifestou sobre experiência acerca da visita ao MAO:

[...]

“tem muita coisa bonita! Tem muita coisa bonita! Eu vi muinho de pedra que eu já trabalhei muito nele, já vi engenho, trabalhei muito no engenho fazendo rapadura e fazendo cachaça, vi fogão, fogão antigo, panela de ferro.

Panela de pedra também!”

[...]

Essa narrativa da aluna D. Maria Barbosa, que é de Rio Vermelho, cidade do interior no leste de Minas Gerais, revelou-se experiências de memórias de trabalhos no meio rural a partir da relação com os objetos expostos naquele museu. No

entanto, nessa circunstância, os ecos da modernidade não oportunizaram à docente captar essa oportunidade, esse momento da experiência apresentada pela educanda.

No obstante, em outro momento, outra educanda, dialogando com a docente, deu condição à profissional de elaborar outra orientação “mais fina” mais eficiente. E, assim, outros alunos foram possibilitando à docente, com sensibilidade dialogar com o tom “não dito” pelos educandos. Afinal, percebemos, desde o início daquela aula, indícios de desejos da professora explicitar as experiências, sentimentos e aprendizagens decorrentes daquela prática cultural por ela construída. *Os fazeres docentes ordinários são fundamentalmente relacionais*. A docente, aos poucos, foi captando o tom e o tema dos educandos e construindo uma organização necessária àquele processo de socialização de saberes e sabores.

Passada essa fase inicial, ainda nessa primeira aula após o retorno da visita, vários alunos explicitaram suas experiências de memórias de trabalho vividas por eles ou por parentes próximos no meio rural. A relação com os objetos potencializam o trabalho com dimensões individuais e sociais da memória explicitadas, sobretudo, oralmente, processo usual desse público da EJA em processos de alfabetização. Os objetos do museu, em situações como essas, de fato, despertaram memórias de trabalho, lembranças de trabalho em família possibilitando aos alunos explicitarem sentimentos, momentos felizes, pequenos sucessos. Portanto, a partir dessas lembranças, dessas experiências de memórias de trabalho de si e/ou de outrem emergiram potencialidades para compor panoramas da História mais densa, menos cronológica e mais viva. Numa palavra, deparamos com a História da matéria viva podendo construir o ensino de *História como experiência* (SIMAN, 2008). Para compreender esses movimentos construídos pela docente alfabetizadora, parece-nos fundamental compreender a percepção dela com relação aos educandos, atenta ao quanto aqueles objetos os tocaram e afetaram-nos. A propósito, vejamos este comentário da professora:

[...]

“[...] Algumas pessoas foram comentando lá no museu mesmo, ou na saída, “ah, eu tenho algumas peças dessas em casa, que são semelhantes ou até iguais” e teve alguém aqui que perguntou o que é que meu tachinho tá fazendo aqui? **E eu propus pra estar trazendo. Vamos ver quem trouxe e vamos estar contando como é que você tem esse objeto, porque que você tem, tá. Vamos apresentar para os colegas?**

***Aluna:** Esse **tachinho** foi da **minha avó** que já faleceu há muitos anos, ela ganhou, foi passado pela **bisavó**, tinham mais, era um jogo de seis, esse aqui era o menor, abaixo do maior, aí ficava no último, bem pequenininho mesmo. E quando ela ganhou ela era novinha, a vó dela que deu com um par de brinco dentro. Ela guardou, a mãe dela guardou, e depois de certo tempo entregou pra ela quando ela casou. Quando ela faleceu, ela estava com setenta anos, mas antes dela falecer ela me entregou. Criou até uma briga porque alguém perguntou porque ela tinha deixado esse tacho comigo. Aí já pegaram ele e examinaram, ele é de bronze. Mas foi por **consideração** mesmo que ela deixou” (Grifos Nosso).*

Aproveitando o ensejo, a docente completou:

“Pra você guardar um pouco dessa história da sua família.”

[...]

Todavia, as lembranças são processos que potencializam entretimento de diálogos com várias temporalidades que emergem dos sujeitos no presente e estabelecem laços com outros grupos, em outros tempos, no caso acima com a família. Além disso, a expressão dessas memórias é manifestada por meio de outra construção social, a linguagem, cujos significados de variadas dimensões e natureza são realizados no grupo no qual a educanda está participando.

Esse movimento, propiciado pela docente alfabetizadora e construído pela aluna: da evocação das lembranças do **tachinho** mobilizou sentimentos, afetos, detalhes, levando à narrativa da história de um objeto suscitando reminiscências familiares. Foi possível observar, nessa densa relação, dinâmicas da inventividade da docente que acompanhamos ao mobilizar os alunos a dialogarem com “seus objetos”. Oportunizar aos educandos a percepção dos processos de memória em seu cotidiano, em sua casa, em suas relíquias, em seus baús. Nesse movimento outras Histórias, pouco canônicas, foram explicitadas. Nesse sentido reafirmamos as potencialidades construídas pela docente alfabetizadora nessa experiência de desfibrar a sala de aula. Dessa forma, os alunos viveram tempos de rememorações, de entrecruzamento de olhares, de sorrisos, de expressões do corpo de cada um daqueles sujeitos sociais presentes naquele espaço. Escutaram as experiências de memórias de trabalho vividas em outros lugares, em outros tempos. Partilharam memórias de sentimentos experienciados alhures com aquela pequena comunidade

de aprendizes na sala de aula de alfabetização com a EJA. Enfim, tiveram tempo de experimentar pequenas utopias (Santos 2010).

Contudo, a visita ao museu não se encerrou naquele dia, naqueles tempos nos quais a docente e os educandos passaram ali. Aliás, como podemos perceber, a profissional e os estudantes da EJA deram fortes indícios que eles não passaram simplesmente por aquele espaço. A visita, os movimentos de diálogos com os objetos museológicos e outros tantos continuaram no espaço da sala de aula, logo após o retorno daquela prática cultural. Segundo o pesquisador Francisco Lopes Régis Ramos (2008) a visita ao museu começa na sala de aula e nós acrescentamos que esses processos demandam continuidades, logo após a visita, no espaço da sala de aula. Compreendemos que é fundamental, após a realização das práticas culturais rememorar os diálogos construídos com os objetos; problematizar as observações realizadas in lócus; levantar hipóteses acerca de outras possibilidades e outras questões sobre o museu e os objetos expostos. Tudo isso pode suscitar uma próxima prática cultural, por exemplo nos espaços da escola, em seu entorno ou na cidade.

Por fim, os trabalhos realizados pela docente alfabetizadora, sem formação específica em História, em torno das dimensões da memória oportunizaram-nos compreender algumas questões: uso de imagens fotográficas durante a preparação da visita, ou seja de dimensões da arte, oportunizou mobilização densa de experiências de memórias de trabalho; atenção em mobilizar os objetos da exposição durante a visita com os educandos, em diálogo com suas experiências, suscitou a evocação de variadas experiências de memórias de trabalho; sala de aula, a proposta de mobilizar dimensões de memórias dos educandos, mediados pelos objetos da exposição do MAO em um ambiente de circularidade e o trabalho de potencializar as experiências de memórias dos educandos a partir de objetos “guardados” em sua casa, presentes em seu cotidiano.

A título de Conclusões

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

Jorge Larrosa⁵⁷

Pesquisar realmente é uma experiência que envolve diversos fazeres ordinários: encontros com outras pessoas, reencontros consigo mesmo, pesquisa da literatura pertinente, seus escritores/pesquisadores, conhecimento das epistemologias e dos pesquisadores formadores. No nosso caso, outra experiência foi assumir, como professor da educação básica, que era necessário *interromper a lógica dos tempos que correm*. Parar para pensar, para olhar com mais calma, para escutar, parar para pensar mais devagar... . Nesse processo, aprendemos muito e como disse o poeta “o caminho me ensinou”. Aprendemos mais densamente, a trabalhar com a pesquisa em Educação.

As experiências de ir pensando e aprendendo a construir pesquisa foram várias. Vale a pena citá-las novamente: a relação intensa com o LABEPEH/FAE/UFMG nos projetos: “Labepeh promove Diálogos” que se realizam às quintas-feiras à noite no auditório Luiz Pompeu na FAE/UFMG; Escolas Parceiras na Escola Municipal professora Eleonora Pieruccetti em Belo Horizonte; participação nos Encontros Nacionais e Regionais da Associação Nacional de História, no Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e no Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Em outro campo, os trabalhos com a pesquisadora do PRODC/FAE/UFMG em parceria com o sindicato docente de Betim/MG. Enfim, a participação nos ENEJAS e no Fórum metropolitano e Mineiro da Educação de Jovens e Adultos.

⁵⁷ LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abri de 2002. Nº. 19. p. 20-28

O ingresso no curso de Mestrado significou-nos densificar essa experiência, parando com intencionalidade para pensar, olhar, escutar e sentir, com mais calma os fazeres da pesquisa na educação. Posteriormente, a relação com o coletivo de pesquisadores de diversas instituições (LABEPEH/FAE/UFMG; PPGE/FAE/UEMG; CEFOR/PUC/MINAS; Setor Educativo do Museu de Artes e Ofícios) que participam dos projetos “Tematizando os Ofícios” e “Memórias dos Ofícios” contribuiu para nossas reflexões, experiências e leituras diversas.

Estamos falando, pois das experiências que emergem das Histórias e memórias de um professor de História, que trabalha com a Educação Básica, em seus caminhos de formação, dimensão essa que sempre nos inquietou ao longo da trajetória profissional. A partir das experiências com a sala de aula, e, posteriormente como diretor de sindicato docente e na relação com LABEPEH/FAE/UFMG, as leituras realizadas foram, aos poucos, nos instigando a compreender e analisar os fazeres docentes com EJA. Entre as questões que nos inquietavam destacamos: são os docentes simples consumidores de produtos da indústria cultural que chegam à escola? Quais saberes constroem os docentes do ensino de História nos processos de usos das TICE's com os educandos? E baseando-nos em experiência em sala de aula com a EJA em processos de construção de práticas culturais perguntamos: como os docentes de História constroem relações entre História e memória em práticas culturais com a EJA? De fundo emergem as seguintes questões: é necessário superar os olhares normativos e moralizadores acerca do trabalho docente e construir outros que busquem compreender e analisar “o que eles realmente são e fazem”. É fundamental compreender os docentes como sujeitos ativos, construtores de certa autonomia e não reduzi-los às lógicas da reprodução. Desde já, *compreender implica* atenção, apreensão, análise dos limites, complexidades e potencialidades. Essas dimensões compõem as dinâmicas dos fazeres docentes ordinários de uma alfabetizadora da EJA enquanto potencializa as relações entre História e memória, em práticas culturais de visita ao Museu de Artes e Ofícios as quais os pesquisadores precisam estar atentos.

Instigado por esses *deslocamentos*;, pelas experiências de visitas a escolas que trabalham com EJA, tanto em processos de alfabetização como nos anos finais do ensino fundamental em municípios da RMBH; pelo curso de mestrado que se iniciava; pelas reflexões acerca dos trabalhos de Maria Margarida Machado (2000),

Diniz-Pereira (2006), Miranda (2007), Pereira et. al. (2007) e Leôncio Soares (2008); e em diálogo com a orientação desta pesquisa nos *movemos* para compreender como as docentes alfabetizadoras com a EJA potencializam as relações entre História e memória em práticas culturais de visita ao MAO. Essas experiências nos sensibilizaram a buscar instrumentos teóricos e metodológicos que nos levassem a construir outro olhar acerca dos fazeres das docentes alfabetizadoras com a EJA, em processos de construção de práticas culturais em museu. Sabemos que os trabalhos *com a História em processos de alfabetização na EJA, em ambientes escolares* ainda são *pouco visíveis* no campo das pesquisas educacionais. Assim, pareceu-nos fundamental analisar as potenciais *relações entre História e memória* que emergem da realização de *práticas culturais em museu*, construídas pela *profissional alfabetizadora* com os estudantes daquela modalidade educativa.

Posto isso, em diálogo com Tardif e Lessard (2005), fomos instigados a aprofundar nossos olhares sobre os trabalhos docentes, compreender “o que eles são e estão fazendo”. Para analisar mais densamente esses trabalhos docentes, optamos por entretecer diálogos com Michel de Certeau (2007) e Marie-Chartier (2000).

Dos diálogos com nossa experiência como docente de História; das reflexões decorrentes de nossa participação nos projetos “Labepeh Promove diálogos”, no projeto de extensão e formação de professores de História Escolas parceiras; dos trabalhos nos projetos “Tematizando os Ofícios” e “Memória dos Ofícios”; das reflexões construídas durante as disciplinas do curso de mestrado na FAE/UEMG e das leituras dos dois pesquisadores acima apontados, construímos a categoria dos *fazeres docentes ordinários*. Ela nos possibilita explicitar aqueles fazeres ordinários que emergem das práticas culturais construídas pela docente alfabetizadora com a EJA. Sabemos que essas profissionais potencializam relações entre História e Memória. São fazeres, para usar a expressão da docente que acompanhamos, “Simples” implicados em diversas relações, com limites, complexidades e potencialidades. *Fazeres invisíveis à racionalidade niveladora, ou, muitas vezes, considerados como dados e pouco explicitados bem como as relações entre História e Memória que emergem das práticas culturais em museu.*

Nossa aposta fundamentada, sobretudo nos trabalhos de Miranda (2007) e Certeau (2007), reforçou nossa perspectiva segundo a qual as docentes alfabetizadoras da EJA, sem formação específica em História, potencialmente

constroem relações entre História e memória em processos de práticas culturais de visita ao museu.

De acordo com nossa perspectiva de trabalho nesta pesquisa, qual seja, compreender os fazeres docentes ordinários de uma docente alfabetizadora enquanto potencializa relações entre História e memória parece-nos fundamental explicitar alguns aspectos que *circunstanciam* esses processos: a docente alfabetizadora não formação específica em História; pela primeira vez, essa profissional visitaria com os educandos um museu, mais especificamente, o Museu de Artes e Ofícios; a docente tem pouca possibilidade de acesso aos bens culturais por razões já expostas anteriormente; a docente tem pouca possibilidade de realizar de formação neste campo das práticas culturais, excetuando suas experiências com filmes e visita a exposições promovidas pela Secretaria de Cultura de Contagem/MG. Somamos a esses aspectos, o fato de que essa turma começava o segundo ano de alfabetização, sendo que alguns alunos já estavam nesse grupo há seis meses.

Portanto, um primeiro aspecto a ser ressaltado acerca da compreensão desses fazeres docentes ordinários realizados por essa profissional são suas ***circunstancialidades*** (CERTEAU et. al., 2009).

Assim, podemos dizer, em primeiro lugar, quanto ao trabalho de potencializar relações entre História e memória realizado pela docente alfabetizadora, que esse processo emerge *fundamentalmente* dos seguintes fazeres ordinários: a *relação* da professora com as *experiências históricas dos educandos da EJA*; a *relação* dela com a proposta curricular da EJA do município de Contagem/MG; pesquisa, no sítio do Museu de Artes e Ofícios na página da rede mundial de computadores; diálogo com saberes históricos que circulam na cultura escolar oriundos de uma tradição curricular; pesquisa das imagens fotográficas acerca do museu e dos objetos ali expostos; a visita com os educandos ao espaço do Museu de Artes e Ofícios e os processos do retorno em sala de aula.

Vale a pena lembrar que, como a docente *selecionou a temática histórica* para trabalhar pouco relacionada a dimensões lineares, memorizadoras e curricular. A temática do trabalho emergiu de sua relação com as *experiências históricas* específicas daqueles educandos Jovens, Adultos e Idosos.

Com efeito, as práticas culturais de visita ao MAO permitiram à docente alfabetizadora da EJA construir tateamentos, buscar aproximar-se, da realidade dos

alunos, despertar os educandos da EJA para relações com outras fontes mais fluidas potencializando relações entre História e memória. Para análise dessa prática, distinguimos, neste trabalho, os seguintes momentos: momento da realização das entrevistas; momento de observações da prática cultural; momento de análise do registro fílmico da prática cultural. De antemão, compreendemos ser lícito sinalizar que a docente confere “valor” ao trabalho com dimensões mais fluídas nos processos de alfabetização com os educandos da EJA, no caso, aqui, com a História, bem como com a Geografia, Artes e Educação Física.

No caso do trabalho com a História, ela adotou outras práticas culturais para aproximar os educandos alfabetizando dessa área do saber: filmes e visita a exposições. Percebemos esses processos mediante os relatos da professora, a observação de fotos com a participação dos alunos em uma exposição sobre “mulheres reais” realizada pela Casa de Cultura de Contagem/MG. Não obstante, em determinado momento da entrevista, a profissional afirmou não dedicar tempo específico ao trabalho com a História. Em outros momentos das entrevistas, ela afirmou a importância do espaço do museu para explorar a história do trabalho e sensibilizar os estudantes alfabetizando da EJA para o trabalho com a História, sobretudo, por meio dos objetos do museu. Nesse processo, ela sinalizou aproximações com objetos mais fluidos que possibilitassem mediações mais densas com dimensões das experiências históricas daqueles educandos em suas especificidades de vida, nos mundos do trabalho. Essas potencialidades das práticas culturais oportunizam explorar o *ensino de História como experiência* e, assim, dialogar com *Histórias que façam sentido para aqueles sujeitos sociais, alunos da EJA* (FENELON, 2008; SIMAN, 2008).

No que tange às relações entre História e memória, foi-nos possível apreender esse movimento durante a preparação da visita ao museu, durante a visita e em duas aulas nas quais essa profissional construiu a experiência de circular dimensões de Histórias, Memórias que emergiram da relação com o MAO e os objetos em “estado de museu”.

Durante esses processos, parece-nos fundamental destacar as seguintes atividades usadas pela professora: usos das TICE's, no caso, o computador, para apresentar aos educandos imagens fotográficas da caixa museal, seu entorno e alguns objetos em exposição; mobilização dos objetos do museu junto aos alunos

durante a visita; após o retorno da visita discussão, em sala de aula, tendo em vista a construção do trabalho com História como experiência.

A experiência imagética, lúdica construída pelos usos de imagens fotográficas durante o último dia de preparação da visita oportunizou aos educandos dialogarem com suas experiências de memórias de trabalhos, com suas histórias de vida, enfim com sua experiência histórica. É lícito afirmarmos que esse movimento específico do trabalho com as imagens fotográficas, durante a última aula de preparação mobilizou os alunos a visitarem o MAO, os objetos da exposição. Nesse processo, observamos e apreendemos oportunas possibilidades de diálogos provocados pelos objetos, levando os alunos à explicitação de experiências de memórias de trabalho. Podemos arriscar afirmar que foi um momento “aureolado” por experiências históricas enunciadas por alguns dos educandos.

Durante a visita ao MAO duas situações chamaram nossa atenção. Primeiro presenciamos uma sabedoria que emerge de um saber sábio, e depois a ousadia da docente alfabetizadora ao ir *TATEANDO* os primeiros momentos da visita e logo no segundo prédio, vestida dos trapeiros da coragem, aceitou o convite do museu para com ele tecer diálogos. Nesse tateamento ela foi, juntamente com os educandos, construindo relações com os objetos e, paulatinamente, lançava perguntas “simples” potencializando a explicitação de dimensões de experiências de memórias de alguns trabalhos realizados por algumas educandas e outras dimensões de suas Histórias de vida.

No dia seguinte, no retorno em sala, a docente, *após desfibrar aquele espaço da modernidade*, oportuniza uma densa construção de experiências variadas no que tange às relações entre História e Memória. Para isso, construiu um ambiente de circularidade no qual uma “aura” foi aos poucos sendo construída. Foi uma *aula experiência*, ou melhor, *densas experiências* mediadas pelo museu e os objetos em “estado de museu”.

Após uma necessária reorganização de carteiras e cadeiras, as veias da “aura” foram desobstruídas, os objetos do museu deslocaram-se para aquele espaço e densas relações acerca das experiências históricas dos sujeitos educandos foram construídas mediadas pelo museu e os objetos. A docente alfabetizadora, exercendo seu necessário papel de certa diretividade foi mobilizando diversas dimensões para compor aquele tempo como *experiência*: histórias de vida, lembranças, sentimentos, lembranças afetivas. Portanto, nessa *aula experiência* que emergiu de seus fazeres

ordinários construiu-se, naquele momento uma comunidade de aprendizes a partir das diversas narrativas que lhes oportunizaram construir relações entre História e memória. No último dia de aula, após os diálogos acerca da visita ao museu, a docente entregou aos alunos uma folha, na qual construiu com três imagens fotográficas alguns dos momentos da visita. Nessa construção de um “ato de memória” a profissional alfabetizadora potencializou os seguintes movimentos: a expressar memórias de sentimentos sobre a visita; refletir acerca de temáticas históricas mobilizadas pelos objetos de museu e construir certo exercício de autonomia profissional na elaboração de seu material didático. Trata-se de potencialidades dos fazeres docentes ordinários pouco visíveis ao *pensamento ortopédico* (SANTOS 2010).

Em nossas observações, compreensões e análise desses fazeres docentes ordinários realizados pela alfabetizadora, constatamos que as relações entre História e memória são processos imbricados. Durante a mobilização dos alunos para a visita ao Museu de Artes e Ofícios; nos processos de observação e leituras dos objetos em “estado de museu” a partir dos quais emergiam experiências de memórias de trabalho de alguns educandos, tanto em momentos da preparação como durante a visita; e, nas aulas após o retorno da visita verificamos várias dimensões de histórias e memórias nesses movimentos. Esses fazeres ordinários que emergiram de *lampejos de sensibilidade* da docente alfabetizadora possibilitaram o entretecimento de diálogos entre dimensões do museu, dos objetos e as experiências históricas dos alunos. Portanto, nossa apresentação analítica, desta pesquisa em separado, desses processos de trabalhos com a História e trabalhos com a memória se configura apenas como estratégia didática.

Podemos, pois dizer que os fazeres docentes ordinários dessa alfabetizadora oportunizaram-na construir relações entre História e memória. Por outro lado, observamos certas ambiguidades nesse processo. Conforme explica Marc Bloch, a atitude de compreender implica explicitar as diversas dimensões e nuances dos fazeres humanos, ou seja, suas potencialidades, limites e complexidades. Assim, mesmo baseando-se nas experiências históricas dos educandos para a escolha da temática histórica com que trabalharia, em várias oportunidades, durante a preparação da visita, quando da visita ao MAO e, posteriormente, no retorno à sala de aula, dialogou com dimensões canônicas tanto da História quanto na relação com a Memória. Em certos momentos da preparação, presenciamos reafirmações de

dimensões da História e Memória que resvalavam para a valorização de saberes históricos próprios de uma *histoire événementielle*. Assim, no trabalho após visita, em um primeiro momento, depois de construir um ambiente circular em sala, ela negligenciou as primeiras expressões de experiências dos educandos, mas em tempo hábil, abriu-se ao diálogo mais fecundo com o tom e as temáticas e os educandos começaram a enunciar suas experiências. Mesmo que tenha predominado uma *aula experiência*, não podemos deixar de assinalar que houve diálogos razoáveis, com dimensões de uma história curricular. Notamos algumas dificuldades de compreensão mais densa acerca das possibilidades de explorar as dimensões das experiências históricas dos educandos relacionando-as com campos de uma historiografia contemporânea, sobretudo no que tange às dimensões do trabalho escravo. Percebemos que seu conhecimento acerca do trabalho escravo, sobretudo no Brasil, demanda apropriações mais densas da historiografia contemporânea. Mas, são ambigüidades e limites dos fazeres docentes ordinários de uma docente alfabetizadora com a EJA na realização de práticas culturais de visita ao MAO.

Por outro lado, durante esse processo de apreensão e análise dos nossos dados desta pesquisa, outras questões nessa área foram surgindo: compreender as potenciais relações entre construções de experiências de memória dos educandos e a alfabetização que emergem dos trabalhos das docentes alfabetizadoras, em práticas culturais; compreender e analisar as dimensões de memórias construídas e enunciadas pelos educandos durante processos de práticas culturais de visita a museus. Trata-se de campos dos fazeres docentes, sobretudo referente aos trabalhos realizados em práticas culturais de visita a museus. Nessas visitas podem ser exploradas dimensões relativas: ao patrimônio, à estética e às experiências históricas dos estudantes de turmas de alfabetização da EJA. Enfim, esse campo exige maiores aprofundamentos e análises.

No campo da formação das docentes alfabetizadoras, compreendemos que são necessários maiores investimentos por parte das variadas instâncias que trabalham com formação inicial e em serviço. Com relação à Universidade, podemos pensar em projetos de extensão que permitam maior aproximação entre pesquisadores e as experiências de práticas culturais de profissionais que trabalham com a EJA. A título de exemplo, citaremos duas experiências da Universidade, entre outras que já existem, em campos diferentes: o curso de produção de materiais

didáticos para a diversidade: *Patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar*, realizado em parceria entre LABEPEH/FAE/UFMG, SECAD/MAC, CAED/UFMG; os projetos “Tematizando os Ofícios” e “Memórias dos Ofícios” realizados em parceria entre diversas outras instituições, entre elas o PPGE/FAE/UEMG. Este último já construiu oficinas com os docentes sobre patrimônio e memórias tendo como objetivo final construir um CD/ROOM. Esse material tem por objetivo oportunizar aos docentes da Educação Básica construir sua formação acerca do trabalho com práticas culturais em museus.

Ao lado dessas experiências citadas, compreendemos que há muitas experiências relativas à socialização de práticas culturais realizadas por docentes em termos de potencializar as relações entre História e memória em processos de visita a museus. Em nossos trabalhos exploratórios de visita a escolas que trabalham com EJA, em alguns municípios da grande Belo Horizonte, vimos muitas as experiências de práticas realizadas, no entanto, pouco exploradas, sobretudo pelos gestores municipais.

Outro aspecto, ainda que matizado pela literatura e em outros discursos, que nos parece fundamental são as condições de trabalho daquelas profissionais. Chamávamos a atenção, sobretudo dos gestores da educação pública e de outras instâncias que se relacionam com as docentes, para a dimensão do aulismo que devem ser superadas, e para a compreensão do que significa ganhos e valorização dessas profissionais. No caso dos gestores, entendemos que é que eles garantam a elas e acompanhem colaborativamente os **Tempos em serviço para formação** dessas profissionais. Cabe a eles assegurar esse direito, que está *assegurado na LDB 9394/96 em seu artigo 67º, inciso V. Sabemos que ele é pouco cobrado* institucionalmente pelas várias instituições que se relacionam, mais diretamente, com o corpo docente da educação básica, sobretudo as docentes alfabetizadoras da EJA. Essas, então, são muito pouco escutadas. Os Tempos em serviço, para formação, possibilitarão a elas acesso aos bens culturais, à formação em outras instituições podendo aprimorar os trabalhos de alfabetização em diversas áreas do conhecimento escolar dos educandos da EJA.

Enfim, essas variadas experiências como professor de História na EJA em sala de aula, na direção de sindicato docente, nos Fóruns da EJA e, posteriormente em trabalhos mais densos no Labepeh/FAE/UFMG permitiram-nos dialogar com pesquisas no campo da educação. E, o ingresso no curso de Mestrado da

FAE/UEMG, a participação dos projetos “Tematizando os Ofícios”, “Memórias dos Ofícios” e reflexões sobre as práticas culturais com a EJA, em espaços de memória delimitaram o objeto de estudo acerca das relações entre História e Memória que ora discutimos. Assim buscamos compreender e analisar, nesta pesquisa, como as docentes alfabetizadoras da EJA potencializam as relações entre História e Memória em práticas culturais de visita ao MAO. Compreendemos que ainda há muitas investigações a serem construídas, neste campo dos fazeres das docentes alfabetizadoras com a EJA, notadamente, a respeito das potenciais relações entre patrimônio, memória, experiências históricas dos educandos que emergem nessas práticas culturais construídas por essas profissionais.

Entretanto, ressaltamos que, a despeito de condições desfavoráveis de trabalho e formação em serviço pouco existentes e por vezes, pouco efetivas, as docentes alfabetizadoras têm construído, a partir de seus fazeres ordinários em práticas culturais com educandos da EJA, diálogos com áreas do conhecimento escolar pouco visíveis às racionalidades niveladoras. No caso específico desta pesquisa, a professora Nivalda Mello atenta e em diálogo com as experiências históricas dos educandos da EJA e com outros saberes diversos que emergem de sua experiência, construiu a prática cultural de visita ao Museu de Artes e Ofícios e potencializou relações entre Histórias e Memórias. Esse Movimento implica em limites, complexidades e potencialidades e não podia ser diferente em se tratando de um ofício composto por dimensões codificadas e não codificadas (Tardif e Lessard, 2005). Como pudemos observar, no decorrer do ano de 2010, essa profissional mobilizou essa prática cultural em outras práticas de alfabetização. Esse fato, nos leva a inferir que as relações Escola e Museu, Práticas culturais e Alfabetização com a EJA, História e Memória, em processos de alfabetização com a EJA oportunizam estabelecer outras relações, para além das dimensões pensadas pela modernidade. Nesses campos, precisamos não esquecer, *“são de fenômenos sutis que estamos tratando”*.

REFERÊNCIAS

- ADRIANI, Jerry. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!** 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1985.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. 70 p.
- ANSART, P. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCAINI, S.; NAXARA, M. (Orgs.). **Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão do sensível**. Campinas: Unicamp, 2001. p. 15-35.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 251 p.
- _____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte : Autêntica, 2006. p. 17-32.
- ASENSIO, Mikel; Pol, Elena. Aprendizagem em museus. In: FIGUEIREDO, Betânia G. (Org.). **Cultura e educação: parceria que faz história**. Belo Horizonte: Mazza/Fundação Cultural Flávio Gutierrez, 2007. p. 63-101.
- BARCA, Isabel. A educação histórica em uma sociedade aberta. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p. 5-9, jan./jun. 2007.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. p.197-221. (Obras escolhidas, 1)
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 159 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 484 p.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê, 2003. 219 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasilense, 1986. 195 p.

BRZEZINSKI, I. (Coord.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: INEP, 2006, 125 p.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15. p. 60-81, jan./jun. 2007.

_____. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 08/Anped: travessia histórica. **Formação docente**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/4>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

CAIMI, Flávia E. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001. 208 p.

CAINELLI, Marlene R. A história ensinada na alfabetização de jovens e adultos: os parâmetros curriculares nacionais e o sentido do passado na educação popular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 19, p. 187-198. 2002.

CAINELLI, Marlene R. **História do Brasil: história de brasileiros, memória e representação no Brasil contemporâneo**. 219 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

CALDEIRA, Ana M. S; SOUZA, Eustáquia Salvadora de; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: SOUZA, Eustáquia Salvadora de; ZAIDAN, Samira. (Orgs.). **Estado do Conhecimento: sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: 1986-2005**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2009. P. 184-206.

CAMPOS, Edson N. O recado do morro e as vozes da enunciação. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (Orgs). **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de letras, 2001. p. 347-355.

CARDOSO, Ciro. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; VAINFAS, R. **Domínios da história: ensaios da teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.1-26.

CERTEAU, M. de; GIARD, Luce Giard. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 13. ed. Petrópolis : Vozes. 2007. 351 p.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus (Coleção Travessia do Século), 2003.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária 2008. 345 p.

CHAGAS, Mário. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. Chapecó, SC: Argos, 2006.

COELHO, Araci R. **Os usos do livro didático de história:** entre prescrições e táticas. 2009. 438 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

COSTA, José R. L. **Histórias vividas e ensinadas nas representações de alunos (as) adultos (as).** 2005. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DAYREL, Juarez. **De olho na escola:** as experiências educativas e a escola na ótica do aluno trabalhador. Faculdade de Educação da UFMG, 1992.

_____(Org). **Múltiplos olhares:** sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DINIZ-PEREIRA, J. Emílio. Estudos e pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed (2000-2005). In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 187-202.

DOSSE, F. **A história em migalhas:** dos annales a nova história. São Paulo: Ensaio, 2002.

FANFANI, Emílio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación e Sociedad**, Campinas, SP, v. 28, n.99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

FENELON, Déa. Memórias profissionais. **Educación em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p.241-270, Jun. 2008.

FERREIRA, Andréia A. **Desenvolvimento profissional de professores de história:** estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas TICE. 2010. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010).

FONSECA, Maria da C. **Educación matemática de jovens e adultos:** especificidades desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRAILE, Julián Gonzales; NAVAJAS, Óscar. Enseñar la historia: una experiencia didáctica sobre el patrimonio de La guerra civil española: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia: la ciudad y el patrimonio histórico como recursos educativos, ÍBER, año XIV, n. 59, p. 79-93, enero 2009.

FRANCO, Alexia de P.; VENERA, Raquel A. S. A memória e o ensino de história hoje: um desafio nos deslizamentos de sentidos. In: ZAMBONI, Ernesta. (Org). **Digressões sobre o ensino de história:** memória, história oral e razão histórica Itajaí, SC: Maria do Cais. 2007. p. 73 -102.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GEERTZ Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: _____. **História e memória**. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003. p. 419 - 476.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

HOBBSAWM, E., RANGER, T. O. **Invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HUBERNAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a história do museu. In: Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais. **Caderno de Diretrizes museológicas 1**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, 2002. p. 15-28.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: LESSARD, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 54-66.

LOPES, José de Souza Miguel. Do pós-colonial ao intercultural. In: _____. **Cultura acústica e letramento em Moçambique**: em busca de fundamentos para uma educação intercultural. São Paulo: EDUC, 2003. p. 101-156.

_____. O diálogo entre educação e cultura: uma tentativa de compreensão do processo de mudança através das categorias tempo e espaço. **Inovação**, Lisboa, v.11, n. 3, p.119-134, 1998.

MACHADO, Maria M. Educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-42, nov. 2009.

_____. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise da produção de dissertações e teses no período de 1986 a 1998. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/gt18/node/73>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

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.

MARIE-CHARTIER, Anne ; ÉRBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 17, p. 29-44, nov. 1998.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia G.; VIDAL, Diana G. (Orgs.). **museus**: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte, M.G: Argvmentvn, 2005. p.15-84.

MIRANDA, Sônia R. **Sob o signo da memória**: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007.

_____. Sônia R.; PELLIZZONI, Gisela M. De relicários a janelas: objetos materiais como mensageiros da (investig) ação escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47. p.197-216, Jun.2008.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. "Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos" In: **EDUCAÇÃO** como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam - / Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000027.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2010.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, S.P, 2001.

_____. **Letramento, cultura e modalidades de pensamento**. In: _____ . São Paulo: Hucitec, 2009. p. 153 -163.

PEREIRA, Júnia Sales et al. **Escola e museu**: diálogos e práticas. Belo Horizonte: Puc, 2007.

PESAVENTO, J. S. Ressentimento e ufanismo: sensibilidade do sul profundo. In: BRESCAINI, S.; NAXARA, M. (Orgs.). **Memória e (res) sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Unicamp, 2001. p. 223 - 238.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n. 3, p. 3-15, 1989.

Proposta Curricular da EJA/Contagem/MG: Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2010.

RAMOS, Francisco R. L. **A danação do objeto**: o museu no ensino de história. Chapecó: Argos, 2008.

REVEL, Jacques (Org). **Jogos de escalas**: a experiência da micro análise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RICCI, Cláudia S. **A formação do professor e o ensino de história**: espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003). 326 f. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, J. Guimarães. O Espelho. In:_____. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 113-120.

_____. **O recado do morro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

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.

_____. Um ocidente não - ocidentalista: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 519-562.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Lorene. **Saberes e práticas entre professores de história**: a lei 10.639. 2010. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, M. A. P. O desafio do ensino de história para a educação de jovens e adultos. Alfabetização e cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, n.9, mar. 2000, p-23-34.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Companhia das letras: Belo Horizonte, 2007.

SCHMELKES, Sylvia. **Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina**. In: OSÓRIO VARGAS, Jorge; RIVERO HERRERA,

José (comps). Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Lima: OREALC; UNESCO; CEAAL; Tarea, 1996. 332p. 13 - 43.

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.

_____. Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de história. **História & Ensino**: revista do laboratório de ensino de história, Londrina, v. 9, p.185-203, 2003.

_____. Memórias sobre a história de uma cidade: a história como labirinto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p.241-270, jun.2008.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, M. Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 57-72.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês A. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: Juarez Dayrell (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 179-193.

_____. **Tempos enredados**: teias da condição professor. 1998. 438 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

Anexo 1286

Anexo 2291

Anexo 3.....296

Anexo 4.....298

Anexo 5.....299

Anexo 6.....300

Anexo 7.....301

Anexo 1: Perguntas do questionário sociocultural aplicado aos estudantes da turma de alfabetização da EJA que acompanhamos neste trabalho.

Projeto Tematizando os Ofícios e Memória dos Ofícios

Instituições Parceiras: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Estado de Minas Gerais, Centro de Formação de Professores (CEFOR) PUC MINAS, Museu de Artes e Ofícios

Questionário sociocultural dos/as alunos/as da E. M. Francisco Sales da Silva Diniz

1-Nome: _____

2-Data de nascimento: _____

3-Local de nascimento: _____

4-Endereço residencial: _____

5-Bairro: _____

6-Cidade: _____

7-Estado: _____

08- Sexo: Masculino Feminino Outros:

escreva _____

09-Você pertence ao qual grupo étnico-racial?

10-Estado civil: Casado Solteiro separado divorciado

Outros: escreva: _____

11-Tem filhos/as? _____ 12-Quantos/as? _____

13-Você Trabalha? Sim Não

14-Se trabalha, qual sua profissão?

15-Local de trabalho:

16-Você está realizando qual série na escola? _____

17-Você parou de estudar alguma vez em sua vida? Sim Não

18- Por que?

19- Por que voltou a estudar?

20- Você tem aula de história? Sim Não

21- O que é história para você?

22- Como se aprende história para você?

23- O que é o museu para você?

24- O que existe no museu para você?

25- Você já visitou algum museu? Sim Não

26- Em caso afirmativo, qual? _____ Quais
foram suas impressões, o que lhe chamou mais atenção?

27 Se marcou Não, escreva por que:

28- Você sabe o que é o museu de artes e ofícios? Sim Não

29- Você já ouviu falar sobre o museu de artes e ofícios na televisão, jornal, na
conversa com alguma pessoa? Sim Não

30- Em caso afirmativo escreva o que ouviu

falar: _____

31- Vocês já conversaram sobre o MAO na escola? Sim Não

32- Em caso afirmativo, o que? _____

33- Para você museu é:

Lugar de passeio

Lugar de conhecer pessoas

Lugar onde aprendo

Lugar onde posso divertir

ANEXO 2: Perguntas do questionário sociocultural respondidas pela docente alfabetizadora da EJA que acompanhamos neste trabalho.

Questionário utilizado com a professora

UEMG- Faculdade de Educação/PPGE

Pesquisa: Relações entre História e Memória nos Fazeres Docentes com a EJA

Orientadora: Prof^ª. DR^ª. Lana Mara de C. Siman

Pesquisador em formação: João Carlos Ribeiro de Andrade

Aspectos culturais na infância, juventude e na atualidade.

Ao preencher o questionário, se compreender que há necessidade de escrever para acrescentar algum aspecto que considera importante em sua vida profissional ou desejar justificar alguma das opções que não tenha espaço para tanto, faça-o logo abaixo indicando a questão a que se refere.

Nome: _____

Escola em que trabalha: _____

Turma com a qual trabalha: _____

1- N° de integrantes da família: _____

2- Com que frequência participava de :

	sempre	Às vezes	nunca	observações
a- Associações culturais e/ou beneficentes				
b- Sindicatos e/ou partidos políticos				
c- Grupos Religiosos				
d- Outros tipos de grupos				

3- Religiosidade de formação

- a- Evangélica
- b- Espírita
- c- Protestante
- d- Católica
- e- Umbanda
- f- Nenhuma

4- Opção religiosa de hoje

- a- Evangélica
- b- Espírita
- c- Protestante
- d- Católica
- e- Umbanda
- f- Nenhuma

5- Escolaridade do pai

- a- Nenhuma
- b- 1º grau incompleto
- c- 1º grau completo
- d- 2º grau incompleto
- e- 2º grau completo
- f- Superior

6- Escolaridade da mãe

- a- Nenhuma
- b- 1º grau incompleto
- c- 1º grau completo
- d- 2º grau incompleto
- e- 2º grau completo
- f- Superior

7- Tinha livros em casa na sua juventude? A- Sim B- Não

8- Se lembra de algum que tenha te marcado?

9- Lia em outro lugar, além de casa?

a- Sim: _____

b- Não.

10- Tipo de moradia: a- própria b- Alugada c- Outros

11- Está lendo algum livro atualmente?

a- Sim. Qual? _____

Por quê?

b- Não. Qual o último livro que você comprou?

12- Qual o último livro que você leu?

Por quê?

13- Tem acesso a algum jornal ou revista?

a- Sim, em casa

b- Sim, no trabalho

c- Sim, na casa de amigos ou parentes

d- Não

14- Tem acesso à internet?

- a- Frequentemente, em casa
- b- Raramente, em casa
- c- Frequentemente, na casa de amigos e parentes
- d- Raramente, na casa de amigos e parentes
- e- Frequentemente, no trabalho
- f- Raramente, no trabalho
- g- Não

15-O que gosta de fazer, dentre as alternativas abaixo:

a- **Rádio:** 1-Não gosta 2-Notícias 3- Debates 4- Música 5- Esportes
6- Variedades

b- **T.V:** 1- Não Gosta 2- Noticiário 3- Novelas 4- Desenhos 5- Filmes 6- Esportes
7- Criminalidade 8- Programas de Mulher 9- Debates 10- Variedades

c- No aparelho de DVD:

1- Não gosta ou Não Possui 2- Drama 3- Comédia 4- Policial/Aventura 5-
Desenhos 6- Ficção 7- Terror 8- Suspense 9- Épicos

d- Micro-Computador

1- Não Possui ou Não gosta 2- Jogos 3- Internet/Pesquisa 4- Internet/Chat
5- Trabalhos em geral
6- Outros. Especifique:

16- Realiza atividades físicas?

a- Sim. Com qual periodicidade?

Por quê?

b- Não. Por quê?

17- Realiza atividades Culturais?

a- Sim. Quais?

Por quê?

b- Não. Por quê?

ANEXO 3: Questões da primeira entrevista semiestruturada.

Projeto Tematizando os Ofícios e Memória dos Ofícios

Instituições Parceiras: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Estado de Minas Gerais, Centro de Formação de Professores (CEFOP) PUC MINAS, Museu de Artes e Ofícios

Coordenação: Prof.^{ma}. Lana Siman e Prof.^a. Júnia sales

Roteiro da primeira entrevista com a professora da E. M. Francisco Sales da Silva Diniz

1-Nome: _____

2-Data de nascimento: _____

3-Local de nascimento: _____

4-Endereço residencial: _____

5-Bairro: _____

6-Cidade: _____

7-Estado: _____

08- Sexo: Masculino Feminino Outros:

escreva _____

09-Você pertence ao qual grupo étnico-racial?

10-Estado civil: Casado Solteiro separado divorciado

Outros: escreva: _____

11-Tem filhos/as? _____ 12-Quantos/as? _____

Situação Profissional:

-Local de trabalho:

- Você trabalha em outra escola do município de Contagem?

Estadual/municipal/particular? Quais funções exerce?

-Trabalha em outra escola de outro município? Estadual/Municipal/ particular. ---

-Quais funções exerce?

- Trabalha em outra profissão? Sim Não

- Por que fez a opção de ser professora?
- A quanto tempo é professora?
- Por que trabalha com a EJA?
- Você é efetiva nesta rede?
- E em outra, caso trabalhe?
- Qual sua formação enquanto professora?
- Quais os conteúdos você trabalha com esta turma da EJA?
- Caso você trabalhe com conteúdos, qual o tempo você dedica para cada um deles?
- Você tem preferência por alguma disciplina? Qual?
- Você tem dificuldade com alguma disciplina? Qual?
- Você trabalha História com essa turma da EJA?
- Você disponibiliza tempos específicos para trabalhar a História com a turma?
- Como você trabalha História com essa turma?

Quanto à visita ao Museu:

- Você visita museu? Em caso afirmativo quais já visitou? Quais suas impressões sobre eles?
- O que é museu para você?
- Como o museu pode ser usado no seu trabalho como professora?
- O que é o MAO?
- O MAO apresenta especificidade? Em caso afirmativo quais?
- É a primeira visita que realiza como professora ao MAO?
- E como professora nesta escola?
- E com esta turma?
- Em que momento do planejamento anual você está realizando a visita?
- Quais as temáticas e/ou conteúdos você vai trabalhar na visita ao MAO?
- Quais são os preparativos para esta visita?

Anexo 4: Objetivos e intencionalidades da prática cultural de visita ao Museu de Artes e Ofícios.

Escola Municipal Francisco Sales da Silva Diniz
Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização

Excursão ao MAO – Museu de Artes e Ofícios

Introdução:

O projeto visa despertar interesse pela história, suscitar questões voltadas para o trabalho e a arte, bem como vivenciar no espaço do Mao- Museu de Artes e Ofícios o encontro dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, com a história, com o seu tempo e consigo mesmo.

Objetivos:

- ✓ Favorecer uma aproximação prazerosa com o espaço cultural;
- ✓ estimular uma reflexão da importância do trabalho para a construção de um mundo diferente e muito melhor;
- ✓ realizar atividades de escrita e leitura;
- ✓ desenvolver a linguagem oral;
- ✓ despertar para o estudo da história.

Desenvolvimento:

1 - Sensibilização para a visitação:

Apresentação de imagens, localização do MAO e texto sobre o museu. Distinguir trabalho e profissão. Nesse momento, trabalhar o registro na formatação do texto em cartaz. Estabelecer combinados quanto a horário de saída e retorno, a quem destina a atividade e finalidade.

2 - Excursão ao MAO em 03/03/2010 no horário de 19:10h. às 20:40h.

3 - Contar no grupo como foi a excursão, destacando momentos ou peças que chamou a atenção. Comentar sobre as emoções despertadas (sentimentos).

4 – Apresentar as fotografias da excursão e proceder o registro da atividade (relatórios).

Avaliação:

Observar o posicionamento de cada estudante no desenvolvimento das atividades. Analisar a produção dos textos dos estudantes.

Anexo 5: Texto construído pela docente alfabetizadora usado em sala durante a preparação da visita

PRAÇA DA ESTAÇÃO E O MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS

o antigo ramal ferroviário foi a porta de entrada de toda a matéria-prima utilizada na construção da capital. O primeiro relógio público de Belo Horizonte foi instalado lá, no alto da torre da estação, cuja praça começou a ser construída em 1904. Dezoito anos depois, em 1922, um novo prédio (estilo neoclássico) foi erguido para atender à demanda da efervescente cidade. O prédio da estação foi restaurado e hoje abriga o Museu de Artes e Ofícios.

A criação da Praça da Estação coincide com a fundação de Belo Horizonte no final do século XIX. Antes mesmo da inauguração da capital, a região nas proximidades da Estação já apresentava quarteirões em formação, com restaurantes e edificações novas atraindo ao local um movimento regular de transeuntes.

Com a implantação do Museu de Artes e Ofícios, a Praça da Estação avança no sentido de sua complementação, contribuindo para o processo de revitalização de toda a região central da cidade, já consolidada como um pólo cultural.

O Museu de Artes e Ofícios - MAO - é um espaço cultural que abriga e difunde um acervo representativo do universo do trabalho, das artes e dos ofícios do Brasil. Um lugar de encontro do trabalhador consigo mesmo, com sua história e com o seu tempo. Iniciativa do Instituto Cultural Flávio Gutierrez - ICFG, em parceria com o Ministério da Cultura e a CBTU, Companhia Brasileira de Trens Urbanos, o MAO preserva objetos, instrumentos e utensílios de trabalho do período pré-industrial brasileiro.

Criado a partir da doação ao patrimônio público de mais de duas mil peças pela colecionadora e empreendedora cultural Angela Gutierrez, o MAO revela a riqueza da produção popular, os fazeres, os ofícios e as artes que deram origem a algumas das profissões contemporâneas.

O MAO está instalado na Estação Central de Belo Horizonte, por onde transitam milhares de pessoas diariamente. É assim, um espaço coerente com a natureza da coleção, bem próximo ao trabalhador. Para abrigar o Museu foram restaurados dois prédios antigos, de rara beleza arquitetônica, tombados pelo patrimônio público. A sua implantação incluiu ainda a recuperação, pela Prefeitura de Belo Horizonte, da Praça da Estação, marco inaugural da cidade, que, cada vez mais, se consolida como espaço destinado a eventos e manifestações culturais.

ATIVIDADES:

1- Consulte o dicionário e escreva o conceito de:

trabalho – profissão – museu

2 – Relacione as siglas apresentadas no texto e respectivos significados

Anexo 6: Questões que orientaram a segunda entrevista semiestruturada com a docente alfabetizadora que acompanhamos.

UEMG- Faculdade de Educação/PPGE

Pesquisa: Relações entre História e Memória nos Fazeres Docentes com a EJA.

Orientadora: PROF^a.DR^a. Lana Mara de C. Siman

Pesquisador em formação: João Carlos Ribeiro de Andrade

Roteiro da segunda entrevista semiestruturada de aprofundamento de questões lacunares realizadas na primeira entrevista.

- 1- Como você vê o ensino de História com a EJA na Escola?
- 2- Como você trabalha o ensino de História com a EJA na escola?
- 3- Como você veio a participar desta visita ao MAO?
- 4- Como você está organizando a visita ao MAO?
- 5- O que você pensa sobre o uso do Museu no ensino de História com a EJA?

Anexo 7: Trabalho com imagens usado no retorno da visita ao MAO

8/3/2010






