

# Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades

*Teacher training and teaching of history on the thresholds of memories, knowledge and sensitivities*

Sonia Regina Miranda\*

---

## RESUMO

Problematiza-se neste artigo a ideia de ensino de História como lugar de fronteira epistemológica. À luz da adoção de um referencial benjaminiano acerca da noção de ‘limiar’, pretende-se fortalecer a reflexão em torno do peso das sensibilidades enquanto componente central dos processos de produção de memórias e saberes. Assim, pretende-se avançar no sentido do entendimento do saber docente como algo ancorado em estruturas de plausibilidade profundas, nas quais os componentes da sensibilidade e dos modos de olhar e problematizar o cotidiano, em suas múltiplas práticas sociais, convertem-se em balizadores essenciais se queremos pensar a formação de professores.

Palavras-chave: ensino de História; memória; saberes docentes.

## ABSTRACT

This article discusses the idea of history as a place of epistemological frontier. In the light of the adoption of a Benjaminian reference about the notion of ‘threshold’, the aim is to strengthen the reflection around the weight of sensitivities as a central component of production processes of memories and knowledge. Consequently, we intend to move towards the idea that what is composed as central plausibility structures of teacher’s knowledge is based, heavily, in components of sensitivity and ways of seeing and discussing everyday events, in their multiple social practices, converting themselves into essential landmarks for understanding teachers’ training.

Keywords: History teaching; memory; teacher’s knowledge.

---

## EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE HISTÓRICA

Há mais de 40 anos Marc Bloch<sup>1</sup> nos convocava a pensar em um ensino de História que fosse capaz de, mais do que formar sujeitos eruditos, educar a

---

\* Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua José Lourenço Kelmer, s/n, Campus Universitário, São Pedro. 36036-330 Juiz de Fora – MG – Brasil. sonia.miranda@ufjf.edu.br

sensibilidade histórica. Nessa tarefa educativa residia, segundo o historiador, o desafio de provocar o pensamento com base na capacidade do movimento de inquirir o presente, tempo permanente de morada do homem em sua condição histórica. Essa inquirição pressupõe, segundo aquele autor, um olhar perspectivado sobre o mundo, pautado na condição de leitura das relações de autoria manifestas nas fontes utilizadas para acesso ao real ou às suas múltiplas formas de apresentação. Pressupõe, ainda, a possibilidade de permitir que sejamos capazes de nos reconhecer em nossa condição histórica e coletiva, enquanto sujeitos de um tempo. A obra clássica de Bloch transporia o tempo dos nazistas – responsáveis por sua morte em um campo de concentração –, passaria ao futuro e chegaria até nós, nos dias de hoje, em sua incompletude. Em sua última parte, um projeto inconcluso, segundo apontamento do filho de Marc Bloch num olhar atento sobre os escritos de seu pai: um capítulo que fecharia a obra discutindo o Ensino de História, após um longo tratado sobre a condição histórica e sobre o ofício do historiador.

Talvez graças a essa característica de abertura e de possibilidades infinitas de leitura em virtude de sua inconclusão aquela obra siga nos auxiliando a pensar nas fronteiras epistemológicas entre a História enquanto campo de conhecimento e seu ensino, especialmente quando pensamos que nosso grande desafio reside, cada vez mais, na educação da sensibilidade acerca de outros em outros tempos, conforme nos convoca a pensar Sandra Pesavento.<sup>2</sup> Quando pensamos a tarefa educativa hoje, vemos que, cada vez mais, o desafio contemporâneo pressupõe a capacidade de olhar o outro no interior de nosso próprio tempo. Nesse sentido, a História segue sendo convocada, continuamente, como uma área de saber na qual os instrumentos de leitura permitem – ou minimamente favorecem – o diálogo com as alteridades.

Numa outra ponta desse debate, frequentemente nos deparamos, no cenário acadêmico, com situações nas quais a discussão das fronteiras epistemológicas envolvidas no espaço de formação do professor de História emerge como um debate potente e, algumas vezes, explosivo. Departamentos de História e Faculdades de Educação seguem, em muitos casos, evocando sua preeminência nessa formação, e são inúmeros os exemplos localizados, alguns deles tornados públicos, nos quais alguma cisão se evidencia. De modo geral, os currículos dos cursos de História pouco se submetem, em sua construção e modelagem, a diálogos multiperspectivados sob o ponto de vista daquilo que

é essencial à formação do professor para além da dimensão particular do trabalho historiográfico. Reuniões de reflexão sobre a natureza e o sentido das disciplinas formadoras, nos múltiplos lócus de formação são, paradoxalmente, raras e incomuns na academia, contrariamente ao que se observa, com muito mais frequência, na prática pedagógica cotidiana da escola básica que, muitas vezes e a despeito de todas as dificuldades, discute mais coletivamente seus modelos pedagógicos e projetos de atuação. Concursos para atuação na área de Ensino de História ou Didática da História seguem ainda, em grande medida, enfrentando ‘quedas de braço’ no tocante à formação e à qualificação exigidas para esses profissionais e, especialmente, à origem dos seus doutorados, validando-se a formação ora em História, ora em Educação. A própria configuração do cenário acadêmico da universidade brasileira hoje – em especial a universidade pública, no tocante a exigências derivadas da expansão e avaliação da pós-graduação e ao aumento imensurável da carga de trabalho e atividades a que os professores têm sido expostos em função de demandas múltiplas – emerge como um fator a mais, e de peso, para que focos de mirada mantenham-se vinculados, de modo estrito, aos territórios investigativos particulares.

Em meio a esse debate e à cisão que ainda pauta, em grande medida, nossos processos de formação de professores de História, bem como os tênues trânsitos e diálogos epistemológicos entre os campos da História e da Educação – raciocínio que pode ser expandido também para os campos da formação de professores de Ciências, Matemática, Artes e Língua Portuguesa, dentre outros –, seguimos enfrentando, na condição de professores formadores de professores de História, desafios cotidianos dotados de aparente simplicidade, porém de profunda complexidade.

Refiro-me à ideia de ‘simplicidade’ porque focalizo, em minha prática como professora formadora de professores, situações que se revelam em aspectos usuais, banais e recorrentes da vida cotidiana. Aspectos despercebidos, corriqueiros, que se repetem em muitas dimensões do fazer pedagógico diário do professor. Mas penso também em ‘complexidade’ porque tais situações, muitas vezes, envolvem convicções e visões de mundo que se ancoram em estruturas de plausibilidade profundas, para utilizar uma feliz expressão empregada por Jean-Claude Forquin,<sup>3</sup> sobre as quais o professor toma decisões em relação às suas condutas, valores e repertórios. Situações que não são resolvidas com supostas

medidas de mero treinamento ou capacitação do professor quanto ao domínio de conteúdos e métodos. Em outra via podemos falar ainda em ‘complexidade’, porque ao pensarmos na ação individual profissional do professor, na verdade falamos de fenômenos da Memória Social e que nos remetem ao movimento interpretado por Paolo Jedlowsky<sup>4</sup> como um presente estruturado pelos legados de seu passado, mas que, enquanto presente, faz seleções, toma decisões acerca do que será guardado e do que será esquecido.

Em certa medida é esse o grande desafio – o que guardar e o que esquecer – que nos é apresentado para refletir acerca do currículo em sua dimensão real. É sobre eleições daquilo que é substancial como projeto de tempo presente e futuro que pensamos quando tomamos decisões acerca do currículo. Sobre esse desafio Ivor Goodson nos incita a pensar a respeito da necessidade de mudarmos “de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita, para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida”.<sup>5</sup> O próprio Goodson segue nos desafiando com relação à ideia de que essa perspectiva de um currículo como identidade narrativa – e consequentemente como exercício de autonomia intelectual docente – deve nos conduzir a um futuro social, no qual “devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos”. Em última análise esse segue como o grande desafio, perseguido por todos nós, no enfrentamento da tarefa de educar, e em meio a esse desafio mesclam-se aspectos do binômio complexidade *versus* simplicidade, dimensões que podem ser evocadas em minha própria experiência repetitiva como professora formadora, na área de Didática de História, em inúmeras situações cotidianas. Vou basear a discussão em apenas uma delas neste texto.

Há algum tempo sigo buscando começar meus cursos, a cada nova turma, identificando a origem social de meus alunos que chegam à disciplina Didática, sempre, ou na maior parte dos casos, posicionados no último ano do curso de História e, portanto, bem próximos ao fim de sua graduação. Minha intenção didática primária por detrás nesse levantamento breve é, além de começar

conhecendo-os melhor, criar um cenário sensível com base na opção de fazer uma cartografia dos alunos na cidade para, partindo desse plano inicial, convidá-los a apresentarem, para seus colegas, lugares de memória que, sob seus critérios de julgamento, sejam lugares significativos do ponto de vista das operações de memória e dos processos de significação plasmados nas práticas culturais. Tomo aqui a ideia de ‘lugares de memória’ emprestada de Pierre Nora,<sup>6</sup> ou seja, como lugares onde a memória se cristaliza e se refugia e, por essa razão, gera operações de sentido que se perpetuam.

Minha surpresa, nessa prática, tem sido aquilo que se projeta como recorrência e repetição, ano após ano. Na maior parte dos casos tenho recebido alunos que vivem nas periferias da cidade de Juiz de Fora e, com raras exceções, alguns que vivem no Centro ou em áreas mais próximas ao Centro. Apesar desse mapa territorial definido e claro, seus lugares de vida, via de regra, estão ausentes em suas escolhas, seus discursos, suas possibilidades de eleição ou valorização didática. Alguns chegam mesmo a estranhar, e a questionar, a validade de pensarmos algo, digamos, tão banal e familiar, para se refletir sobre a Didática de História. Até hoje, na maioria absoluta dos casos que já vivenciei como professora, os bairros da periferia não aparecem, em meu mapa inicial feito a cada ano, como lugares válidos para serem apresentados como lugares onde se possa perceber, no cotidiano, as marcas do tempo e da atividade humana. É como se tais espaços, nos quais se pratica a vida sensível e consequentemente suas inscrições, como sujeitos, numa dada temporalidade histórica, não tivessem voz ou lugar. Portanto, é como se toda a reflexão presente em boa parte dos cursos de formação que é posta no plano epistemológico acerca da renovação da História, desde os *Annales* franceses até a perspectiva engendrada pela *History from below*, não encontrasse ressonância na própria vida.

Ao contrário disso, na grande maioria das situações são os espaços canônicos da cidade, junto a alguns de seus monumentos mais tradicionais, os ícones predominantemente eleitos, pelos futuros professores, como espaços válidos para se apresentar, na relação com a História da cidade, o estudo do tempo e da História.

Recentemente, em um processo de seleção de bolsistas de pesquisa entre aqueles que se encontravam na etapa final do curso, novamente o mesmo quadro se projetou diante de meus olhos. Ao provocar nos candidatos o exercício de apresentarem sua cidade tendo em vista a reflexão disparada pela

leitura de Ítalo Calvino acerca de suas *Cidades invisíveis*, raros foram os casos em que a cidade era apresentada para além de seus pórticos, monumentos e bastiões. Os equivalentes simbólicos, no presente, às relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado – como a distância do solo até um lampião e os pés de um usurpador enforcado; ou a inclinação de um canal que escoar a água das chuvas e o passo majestoso de um gato que se introduz numa janela, tal como nos convida a pensar Calvino<sup>7</sup> – pouco aparecem, ou simplesmente não possuem ressonância no discurso que apresenta o sentido da cidade para o estudo da História. Um sentido que, na maioria das vezes, se esgota no conceito geográfico balizado por seus marcadores monumentais de um passado selecionado para ser guardado, desprovido da complexidade da experiência humana, em suas singularidades, pluralidades e invenções.

Meu desafio, portanto, como professora formadora desses professores, tem sido o mesmo: criar cenários e situações nas quais a reflexão necessária à formação de professores saia dos territórios demarcados pelas tradicionais fronteiras entre os campos da História e da Educação e permita a construção de experiências de conflitos, desestabilizações, nos quais a passagem, os fluxos, as dúvidas e os recuos se tornem mais importantes do que a própria compreensão do espaço de fronteira, ou ainda, do território de fundação, no caso, o território da História. Trata-se do desafio, portanto, de construir situações limites, experiências de umbrais, conforme o convite de Benjamin ao refletir sobre as Passagens de Paris,<sup>8</sup> nas quais o incômodo sobre o fugaz e corriqueiro converta-se em centelha de reflexividade, fecunda em possibilidades de transformação.

Meu objetivo neste texto é o de produzir algumas respostas, e muitas perguntas, ao desafio de refletir sobre a produção de saberes escolares com base nesse entre-lugar de fronteira – ou talvez possamos passar a pensar em um espaço de limiar epistemológico – posto entre o território da História e o da Educação, o que nos conduz a pesquisas de ordens e naturezas diferentes e nem sempre convergentes, ainda que um campo se aproxime e se aproprie do outro amiúde, seja na discussão da formação profissional, especialmente do professor, seja no âmbito do exercício da pesquisa. Tentarei, na relação com as reflexões nesse entre-lugar de limiar, refletir sobre a nossa grande questão, que é pensar em perspectivas para o ensino de História entre memória, sensibilidades e saberes e, mais especificamente, sobre a necessidade de complexificar

nosso olhar sobre a produção e circulação de saberes históricos no interior dos espaços educativos.

## O ENSINO DE HISTÓRIA COMO UMBRAL ENTRE TEMPOS VIVIDOS E NARRATIVAS

Começo definindo um referencial enunciativo que vem se plasmando, de modo muito significativo, em minha experiência profissional ao longo dos últimos tempos: a noção de 'limiar'. Para falar de limiar, ou de umbral, começo buscando inspiração direta na obra de Walter Benjamin (2009) e, especialmente, em duas de suas releituras e interpretações. De um lado aquela desenvolvida por Jeanne Marie Gagnebin<sup>9</sup> acerca do conceito benjaminiano de limiar, e, de outro lado, sustentada nessa primeira, a releitura desenvolvida por Andrea Borges de Medeiros<sup>10</sup> – cujo movimento de apropriação e escrita eu acompanhei de perto em seu percurso de construção de uma tese de doutorado – sobre o pensamento da criança acerca da memória e o papel atribuído por Benjamin à infância.

Para Walter Benjamin, a infância e a cidade, com os sonhos – donde se depreende sua tentação e encantamento pelo Surrealismo –, projetam-se como lugar de passagem e trânsito. Trata-se de espaços/estados que vão além de uma demarcação física e sensorial, que nos afetam e são afetados pela dimensão de sensibilidade, de produção de sentido e de possibilidade narrativa. Portanto, espaços de possibilidades, de restituição de experiência em uma perspectiva que me aproxima à reflexão ensejada por Paolo Jedlowsky acerca da possibilidade da experiência nas situações cotidianas da contemporaneidade.<sup>11</sup> Isso significa aprofundar a compreensão da contemporaneidade e da modernidade não exclusivamente como cenários nos quais se instala o fim da experiência e dos elos orgânicos com o passado e com a tradição, conforme muitas leituras aligeiradas da obra benjaminiana o fizeram, mas como uma temporalidade potente e grávida de múltiplas camadas temporais e múltiplos sentidos que nos são dados pelos sentidos ativados em função das experiências vividas e pela possibilidade narrativa.

Jeanne Marie Gagnebin nos fala sobre a ideia de limiar como aquilo que

pertence ao domínio das metáforas que designam operações intelectuais e espirituais; mas se inscreve de antemão num registro mais amplo, registro de movi-

mento, registro de ultrapassagem, de ‘passagens’ ... o limiar não faz só separar dois territórios (como a fronteira), mas permite a transição, de duração variável, entre esses dois territórios. Ele pertence à ordem do espaço, mas também, essencialmente, à do Tempo.

É, de certo modo, mais ou menos esse o desafio e o caminho a que temos assistido na configuração do campo da pesquisa em Educação: pela projeção de transições e porosidades entre territórios distintos, algumas delas bastante fluidas e que modificam substantivamente nossa condição de olhar a pessoa, sujeito da aprendizagem e do processo de construção do conhecimento.

Também nos é possível, numa dimensão paralela e coerente em relação ao que pode nos ser ativado pela leitura benjaminiana, avançar na compreensão das relações entre memória, saberes e sensibilidades com base na leitura da obra de Paul Ricoeur e em suas interpretações acerca da dimensão objetiva da memória, o que nos leva à compreensão da operação de memória não como uma mera operação de subjetividade, mas como operações socialmente engendradas e variáveis no tempo.<sup>12</sup> Ao visitar a ruína de uma cidade antiga ou ao depararmos com uma caixa de fotografias antigas de uma família, um móvel ou uma carta guardada – para ficar em apenas alguns exemplos –, não temos mais a possibilidade, diante da materialidade daqueles objetos, de recompor a materialidade dos sujeitos que ali deixaram seus rastros, mas a dimensão social daquilo que foi guardado e foi apresentado a outro tempo, porém de modo irremediavelmente lacunar. Lidamos, portanto, com indícios abertos continuamente à reinterpretação. Temos, assim, conforme nos destaca Ricoeur, a lembrança do ‘que’, e não, *a priori*, de ‘quem’ os guardou. Podemos, portanto, olhar uma dimensão do humano, construída numa escala de vivência social, que escapou ao seu tempo imediato e legou seus rastros a outro tempo. Por essa razão, de modo muito bem-humorado e, ao mesmo tempo, profundo, Ulpiano Bezerra de Menezes<sup>13</sup> nos convida a pensar sobre o fato de que somente aos bombeiros é fornecida a possibilidade de resgate, sendo completamente vedada, ao historiador, a tarefa de ‘resgatar o passado’, ainda que estejamos muito (mal) acostumados a ouvir tal expressão.

Podemos tentar interpretar – ou mesmo imaginar – emoções vividas, trabalhos realizados, expressões de reação e conflitos, redes de relações e sociabilidades, mas não podemos restituir o tempo vivido tal como se passou, especialmente porque o procedimento interpretativo subjetivo, com suas perguntas



e possibilidades imaginativas, é também uma variável social e temporal, portanto mutável, transformado na passagem do tempo e na mudança da sociedade. Sandra Pesavento, ao evocar a obra de Paul Ricoeur (2008) em relação à dimensão de sensibilidade, destaca que:

no âmbito da História Cultural, um conceito se impõe, dizendo respeito a algo que se encontra no cerne daquilo que o historiador pretende atingir: as sensibilidades de um outro tempo e de um outro no tempo, fazendo o passado existir no presente. Logo, medir o imensurável não é apenas um problema de fonte, mas sobretudo de uma concepção epistemológica para a compreensão da história. (Pesavento, 2005)

O que se abre, portanto, como possibilidade de acesso a esse universo, é um limiar híbrido e passível de engendrar novos saberes, situado por entre universos de imaginação, conhecimento, fontes, explicação e produção de narrativas. Todas essas ferramentas de olhar nos chegam afetadas diferentemente em virtude das diversas possibilidades de sensibilização disparadas por diferentes linguagens mediadoras e por chaves de leitura e interpretação que são distintas em cada sujeito. Isso se dá porque, na realidade, são distintas as configurações nas quais cada sujeito constitui seus olhares sobre o mundo, ainda que não possamos abstrair o fato de que há uma dimensão social subjacente a tais práticas, que nos chegam, seja como senso comum, seja como experiência e conhecimento, por meio de contextos de Memória Social. Paolo Jedlowsky (2010), a esse respeito, afirma que o senso comum fornece a cada um o contorno de sua experiência possível. Um horizonte, contudo, nem estável, tampouco homogêneo. No ato de experimentar, segundo Jedlowsky, movemo-nos numa síntese entre um passado sintetizado e um feito disponível no presente, como uma tradição. Essa síntese, contudo, não é produto do indivíduo em sua singularidade, mas da conjunção, na memória, entre determinados conteúdos desse indivíduo singular e seu passado coletivo (Jedlowsky, 2010).

Nesse sentido, com a passagem do tempo, seguimos continuamente no movimento de resignificar – e reapreender – o que foi preservado, graças à atitude humana que nos permite sempre olhar a ‘presença da ausência’, conforme acepção de Ricoeur, em múltiplos tempos, sem jamais nos ser facultada a possibilidade de resgate do que se passou, ainda que nos pese a forte presença, no discurso público, da acepção usual de que caberia à História o resgate do passado.

Inquirir os resquícios e os fragmentos da cotidianidade e ao mesmo tempo reconhecer as conexões entre a dimensão individual e social tanto na existência social quanto na experiência da pesquisa, seja ela em História ou em Educação, seguem como grandes desafios de conhecimento interpostos para quem, nessa zona limiar, se aventura a refletir sobre a História Ensinada em suas múltiplas formas, linguagens e espaços.

Quando pensamos nessa comunidade de pesquisadores que se reúne em torno da Associação Brasileira de Ensino de História, por exemplo, estamos nos referindo, muitas vezes, a um território de fronteira. Por inúmeras vezes já me utilizei dessa expressão. Acredito que sua formatação mais sistemática tenha sido aquela dada por Ana Maria Monteiro<sup>14</sup> que, amiúde, tem evocado o sentido de fronteira em seus textos e posições. Trata-se, certamente, de uma ideia que, num primeiro olhar, nos diz razoavelmente bem do que se passa em torno dessa comunidade investigativa singular. Pesquisadores/educadores que no entre-lugar situado entre a História e a Educação refletem acerca do conhecimento histórico, tomando como foco seus múltiplos processos educativos e suas múltiplas apropriações. É verdade que a perspectiva de fronteira sustenta-se como uma perspectiva potente para dizer de conhecimentos, conceitos e perspectivas teóricas que se encontram no campo investigativo da Educação que – para compor-se e avançar como um campo dotado de especificidade epistemológica – não o faz de um lugar intrínseco, mas a partir de um lócus de reflexão que se apropria de múltiplos constructos teóricos e múltiplos recortes possíveis da realidade social, pensada em um sentido mais amplo. A esse respeito, Bernard Charlot, em artigo provocativo e ainda atual, publicado há alguns anos na *Revista Brasileira de Educação*,<sup>15</sup> nos chamou atenção, com certa ironia, para o fato de que nosso campo de atuação – a Educação – é um campo no qual o problema da identidade é central, o que se coloca como um desafio para o debate profissional e, conseqüentemente, epistemológico. Isso vale, substantivamente também, para se pensar o professor, cuja vida antes de se converter em professor esteve, de algum modo, estruturalmente, ligada à escola, o que nele cultivou, desapercibidamente, modos de ensinar, visões sobre o aprender, perspectivas sobre currículo, saberes históricos provenientes de fontes sociais múltiplas, concepções de infância, concepções de professor, de disciplina escolar, de autoridade docente, de juventude e da própria ação escolar.

A proposição de Jeanne Marie Gagnebin acerca da tênue, discreta e, ao mesmo tempo, profunda distinção entre ‘fronteira’ e ‘limiar’ tomando-se em conta a obra de Walter Benjamin talvez nos auxilie a projetar a possibilidade desse entre-lugar de pesquisadores na dimensão daquilo que se encontra na essência de nossa reflexão acerca da formação de professores: *os saberes na relação com as sensibilidades* e, portanto, o saber e o conhecimento transpassado pela experiência capaz de interpelar o sujeito epistêmico naquilo que lhe permite uma condição de reflexividade. Afinal, é de saberes, mas, sobretudo de sensibilidades, que falamos quando imaginamos um professor em processo de formação elegendo o seu espaço imediato de vida, ainda que seja um espaço de periferia urbana de ocupação recente (com todos os efeitos pejorativos e desqualificadores gerados por certa memória pública que projeta esse espaço como um não lugar), como um lugar plausível para se exercitar o pensamento quanto à presença de marcas do Tempo e do humano no mundo. Portanto, se esse professor não consegue enxergar seu próprio lugar como um lugar de memória, não conseguirá compreender os sujeitos desse lugar como sujeitos históricos cujas narrativas são legítimas para estarem presentes e autorizadas no currículo escolar.

Aquela autora – evocando as dificuldades de compreensão dessa distinção em Benjamin, em função dos problemas derivados da tradução, para língua portuguesa, das noções de *Schwelle* e *Grenze* – nos alerta para o fato de que a noção de fronteira contém e mantém algo, evitando o seu transbordar. Convertendo-se tal perspectiva em exemplos plausíveis ao nosso campo de debates, poderíamos dizer que trazer para o espaço da formação do pedagogo e da pesquisa em educação aspectos intrínsecos à operação histórica, em uma perspectiva de informação, seria uma das implicações importantes da apropriação mais corriqueira dessa perspectiva de fronteira. Isso tem significado, em geral, tomar a História apenas sob uma das pontas do binômio proposto por Pierre Vilar,<sup>16</sup> ou seja, como matéria de um conhecimento, o que significa deixar a acepção essencial de conhecimento de uma matéria em segundo plano. Nesse caso, a História tende a se travestir muito mais como explicação daquilo que se situa como componente localizador no tempo de algum fato, episódio ou escola de pensamento do que, propriamente, como forma de conhecer. Por vezes essa apropriação pode se dar num plano temático ou basear-se nos impactos gerados por determinados autores de referência. É o caso, por exemplo,

da apropriação feita amiúde ao longo dos últimos anos, dos estudos emanados da História Cultural para a definição de categorias analíticas ou recortes epistemológicos. Nesse sentido, autores como Michel de Certeau, Carlo Ginzburg, Roger Chartier ou Peter Burke vêm sendo amplamente evocados, no campo da pesquisa em Educação, em diversas investigações que buscam interpretar o cotidiano escolar ou práticas sociais múltiplas em espaços educativos. Muitas vezes essa apropriação ocorre sem se atentar para o fato de que tais autores produziram seus constructos teóricos no interior de um campo reflexivo e de lócus epistemológico próprio: aquele que busca compreender as mudanças humanas em sua historicidade e, portanto, no interior do processo de desenvolvimento do território do historiador.

Pensando-se na trajetória inversa, outra ordem de exemplos poderia ser dada quando se observam os efeitos gerados ao se provocar, no universo de reflexão do historiador, a compreensão das operações sociais e cognitivas que atravessam o processo de construção do conhecimento ou a relação entre os múltiplos saberes que se cruzam na complexidade do espaço escolar, entendido como espaço singular, criador e distinto de um mero espaço de transposição dos saberes de referência. Muitas vezes a dimensão de que o saber histórico escolar é dotado de especificidade, que a criança e o jovem conferem à explicação histórica configurações distintas daquelas validadas no âmbito historiográfico e, mais do que isso, pressupõe distintos modos de apropriação em função de distintas formas de mediação pedagógica pode soar, ao historiador, como estranha e inespecífica.

Contudo, a perspectiva ensejada pela reflexividade engendrada pela leitura benjaminiana possa, talvez, nos conduzir a um desafio adicional que, de acordo com Jeane Marie Gagnebin, nos conduziria ao limiar, a uma dimensão de trânsito, fluxo e instabilidade, com duração e intensidade indeterminada, situada na ordem do espaço e do tempo que nos permite fazer deslocamentos (Gagnebin, 2010, p.14).

Se o tempo da Modernidade já não nos permite usufruir de experiências liminares visíveis, talvez seja o caso de pensarmos nesses nossos espaços de agregação como espaços liminares, como espaços de trânsito e fluxos, nos quais nos seja possível propor passagens de modo mais livre e menos esquadrinhado. Portanto, a pergunta sobre *como promover experiências liminares*

*no processo educativo* – o que numa perspectiva benjaminiana nos conduz a evocar, para além do conhecimento sistematizado no plano da ciência, também a experiência dada pela arte, pelas linguagens múltiplas e pela condição narrativa dos sujeitos – talvez se projete, cada vez mais, como a nossa pergunta central para pensarmos tanto as aprendizagens das Ciências Humanas como as práticas escolares ou os processos de formação de professores.

#### LIMIARES, EXPERIÊNCIAS E SENSIBILIDADES NA RELAÇÃO COM OS SABERES ESCOLARES

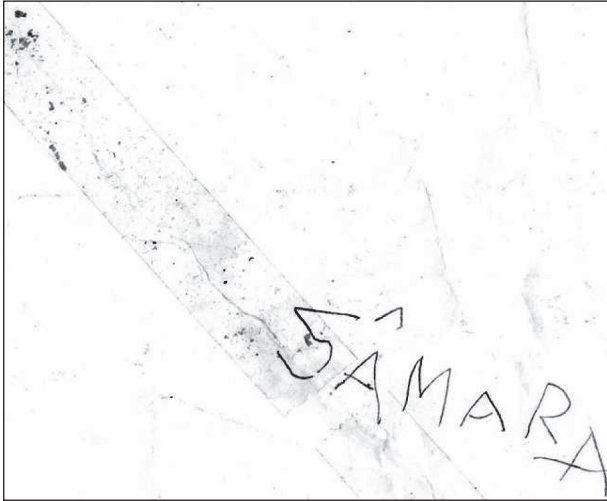
Começarei a refletir sobre essa pergunta com base em minha própria experiência como orientadora que tem, no campo da pesquisa em Educação, sua porta de entrada para a reflexão e o exercício profissional. É importante deixar isso claro porque, ainda que operando muitas vezes com as ferramentas de pensamento advindas da reflexão histórica, é para focalizar os processos que ocorrem dentro e ao redor da escola que o faço. Portanto, meu exercício de pesquisa tem se dado com o intuito de deprender inteligibilidades que pautam as diversas construções e interpretações acerca do tempo que se operam no estudante e no professor. Daí a zona de trânsito e o limiar. Portanto, é possível começar dizendo que a experiência de orientação, muitas vezes, nos coloca também em situações de trânsitos e desmobilizações profundamente provocadores.

Partirei de um pequeno fragmento da tese de doutorado de Andrea Borges de Medeiros, recentemente defendida, e de uma leitura anteriormente realizada desse fragmento, disponível em artigo de sua própria autoria, publicado no *Caderno Cedes*.<sup>17</sup>

Em um dos momentos chave de desenvolvimento de sua pesquisa – que buscava compreender, na complexidade do movimento escolar cotidiano, a construção social da memória da criança – ela deparou com um cenário de ativação de lembranças e narrativas de um grupo de crianças frente a um desenho antigo, que a ela havia passado, num primeiro momento, completamente despercebido.



Em torno do desenho, um grupo de crianças rapidamente se reuniu indicando tratar-se 'daquele dia' em que Sâmara havia se transformado em Lobisomem, o que podia, segundo elas, ser comprovado não pelo desenho propriamente dito mas por um indício singular atrás da folha. Eles não se referiam à suposta assinatura da menina, mas a um rasgo na folha de papel. A presumida autora, Sâmara, imediatamente negou sua autoria e disse que o episódio do Lobisomem se devera a outras circunstâncias, que agora ela já compreendia que aquilo não havia ocorrido de verdade, ou seja, ela não se transformara em Lobisomem, mas havia se desequilibrado em face de um episódio familiar específico e descontado sua ira nos colegas e naquela folha de papel. A narrativa, portanto, seguiria sem abordar o trabalho que gerou o desenho, mas evocando os sentidos daquele momento pessoal de desequilíbrio que, na verdade, vinculava-se não a um ato subjetivo, mas a uma dimensão social. O rasgo na folha de papel, portanto, era a substância objetual daquele ato coletivo de lembrança. Ou seja, as crianças se lembraram de uma circunstância porque havia o rasgo na folha, e não o inverso.



O rasgo no papel disparou, naquele grupo de crianças, um vasto e denso movimento narrativo envolvendo sua condição de lembrar-se de um evento passado. Não vou aqui descrevê-los em detalhes porque o leitor poderá, por sua própria conta, consultar diretamente os trabalhos indicados onde, por certo, encontrará riqueza de detalhes que não me cabe, neste momento, destacar. Em suas narrativas, disparadas por aquele objeto capaz de suscitar uma cadeia de lembranças de fatos já em processo de esquecimento, todos os trânsitos entre passado e presente apareciam devidamente refletidos acerca dos significados da mudança na passagem do tempo com base em um episódio banal da vida cotidiana e que aparecia não sob a forma de explicação, mas sob a dimensão de imaginação e devaneio, como um episódio limiar segundo a evocação benjaminiana.

O fato fundamental a ser destacado neste momento é que em nenhuma das narrativas de lembrança, que também envolviam a restituição e a ressignificação do que havia sido esquecido, o conteúdo escolar, propriamente dito, aparecia como eixo de lembrança, o que, portanto, nos faz atentar para o quão significativo é pensar, na relação com a criança, a constituição de outros elos de produção de sentido que não se restrinjam à transmissão da informação disciplinarizada sob a forma dos conteúdos esquadrihados, o que não signi-

fica propor a dissolução dos conteúdos, mas a reflexão acerca das intencionalidades didáticas sobre aquilo que se ensina.

Minha opção por focalizar essas duas imagens não se deu, exatamente, pelo trabalho de doutorado em si e por sua capacidade exemplar para se pensar que o processo de apropriação do saber pela criança e pelo jovem envolve movimentos outros, para além dos processos de explicação histórica, mas pela condição desempenhada pela reflexividade advinda da operação histórica para o desenvolvimento daquela interpretação por parte de Andrea. Pensemos, portanto, em alguns dos significados inerentes ao exercício da operação histórica na relação entre saberes e sensibilidades para, em seguida, voltarmos a pensar o que aconteceu com Andrea no movimento de construção daquela tese.

O discurso histórico, portanto, opera por verossimilhança e, nesse sentido, ainda que pautado na investigação reflexiva sobre marcas humanas deixadas no real, será sempre sujeito a reavaliação. De certo modo, o mesmo processo artesanal e interpretativo se passa na pesquisa em Educação quando opta por compreender os processos de significação construídos pelos sujeitos nas operações de construção do saber, que são múltiplas, variadas, criativas e, muitas vezes, podem surpreender o professor acostumado a uma perspectiva transmissiva do saber, fato ainda profundamente desafiador no universo educativo. É desse modo, pela dimensão interpretativa e artesanal da pesquisa, que a mão do restaurador, assim como a mão do oleiro na argila do vaso de Benjamin,<sup>18</sup> deixam marcas significativas no modo de constituir o conhecimento gerado.

Trata-se de uma operação que não reconstrói a realidade, mas a interpreta, de modo variável no tempo, com base em seus fragmentos, que nem sempre permitem a recomposição de um cenário, mas abrem espaço para que o imaginemos a partir de dadas estruturas de plausibilidade. Esses fragmentos, reveladores de momentos de cotidianidades passadas com cortes temporais nos quais se interpelam múltiplos estratos temporais, tampouco são descritores daquilo que aconteceu, tal como aconteceu. Antes disso, são modos de apresentar a realidade em um tempo dado, e também sua preservação submete-se a decisões políticas dilatadas no tempo, de guarda e destruição, ou seja, a distintos procedimentos de monumentalização.

Nosso ofício de historiador, assim como nosso ofício docente, tem muito do exercício da restauração das capelas, lacunar, sendo o processo de problematização da realidade e do tempo sempre contingente, e subjacente



a permanentes forças sociais que têm na memória ferramentas de poder e produção de sentido. Portanto, isso reduz, para o próprio historiador, o sentido da *História como ferramenta apenas de explicação da realidade*. Ela pode explicar tendências do passado, pode explicar a mudança e o faz com frequência, mas no interior de determinadas circunstâncias e de modo sempre renovado no tempo. Porém, como destacou Manoel Salgado Guimarães, o

procedimento disciplinar com relação à História resulta de uma intensa disputa pelo monopólio da fala com relação ao passado. Longe de uma natureza, o passado se constitui em objeto de disputa mobilizando interesses políticos e de conhecimento numa rede complexa em que, se o saber pode significar poder, é também do lugar do poder que se tecem saberes a respeito dos tempos pretéritos.<sup>19</sup>

Mais do que explicar o que se passou, portanto, a História se dedica a um procedimento de interpretação que interroga os processos de conhecimento no tempo e, por isso, converte-se em elemento chave para a possibilidade de conhecer porque, acima de tudo, faz perguntas aos vestígios do homem no tempo e, em função desses vestígios e dos olhares e perspectivas de cada tempo, interpreta-os.

Por isso a operação histórica e a compreensão/reflexão acerca de seus constructos foram decisivas, em virtude de seus constructos e de sua epistemologia, para o movimento de construção do trabalho de Andrea Medeiros e para o exercício de interpretação do rasgo da folha, bem como de tantos outros indícios que, no cotidiano escolar, assim como no cotidiano da vida e da cidade, nos expõem diariamente a diferentes estratos de tempo que se cruzam na simultaneidade do tempo vivido no presente.

Segue sendo, para o âmbito da pesquisa e da prática educativa, uma tarefa profundamente desafiadora a de evocar sensibilidades humanas relativas ao tempo passável, intangível e não recuperável a não ser por meio de operações verossímeis, reconhecer os sentidos ocultos no pensamento da criança, nessa zona de limiar que constitui sua capacidade de construção de pensamento e nos desafia a encontrar outras sensibilidades possíveis. Mas segue sendo, para o âmbito da pesquisa histórica, igualmente desafiador compreender que a tarefa educativa pressupõe também o ato de evocar sensibilidades no presente, em uma multiplicidade de sujeitos num tempo simultâneo, e que isso

pressupõe mediações outras que não a operação histórica e a explicação pautada no desenvolvimento da historiografia.

Não constitui tarefa fácil porque tocamos em algo muito complexo e plural, com muitas possibilidades de emergência e cartografia de práticas múltiplas, ainda que muitas vezes sejamos tentados a pensar o saber histórico escolar como passível de ser esquadrihado num dado elenco de temas e formalizado em uma proposição programática homogeneizadora. Portanto, não é nada simples o desafio de evidenciar, para o jovem professor em processo de formação, a existência de múltiplas cidades no interior de uma cidade. Tal atitude e ação pedagógica representa uma das faces do desafio de provocar atitudes limiares de pensamento, nas quais múltiplos sujeitos e múltiplas práticas de rememoração podem ser disparadores de possibilidades de pensamento. Constitui, portanto, um grande desafio no sentido de permitir a emergência de outras sensibilidades, outros sujeitos e outras histórias possíveis.

O que quero dizer, para pensar a História e a Educação como limiares de passagem e não somente como territórios de fronteira, é que provocar a formação pautada nesses campos de saber e investigação significa, antes de tudo, colocar em movimento nossa capacidade de, no processo de formação do Educador e do Historiador, provocar experiências liminares, capazes de afetar não só conhecimento, mas sentido, experiência e sensibilidade.

## NOTAS

<sup>1</sup> BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América, 1997. Ed. revista e ampliada por Etienne Bloch.

<sup>2</sup> PESAVENTO, Sandra. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Coloquios, 2005, Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/229>; Acesso em: 13 jun. 2012.

<sup>3</sup> FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

<sup>4</sup> JEDLOWSKY, Paolo. Memória, temas e problemas da sociologia da Memória no século XX. *Pro-posições*, v.14, n.1, jan.-abr. 2003.

<sup>5</sup> GOODSON, Ivo. Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.35, maio-ago. 2007. p.241.

<sup>6</sup> NORA, Pierre. Entre Memória e a História, a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n.10), dez. 1993.

- <sup>7</sup> CALVINO, Italo. *Cidades invisíveis*. 12.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- <sup>8</sup> BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009. C2.
- <sup>9</sup> GAGNEBIN, Jeanne Marie. Entre a vida e a morte. In: OTTE, Georg et al. *Limiares e passagens em Walter Benjamin*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p.13-14.
- <sup>10</sup> MEDEIROS, Andrea Borges. *Memórias de crianças em crônicas de escola: modos de lembrar, de narrar e de ser*. Tese (Doutorado em Educação) – UFJF. Juiz de Fora (MG), 2011.
- <sup>11</sup> JEDLOWSKY, Paolo. *Il sapede dell'a esperienza: fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci Ed., 2010.
- <sup>12</sup> RICOEUR, Paul. *A Memória, a História, o esquecimento*. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 2008.
- <sup>13</sup> MENEZES, Ulpiano. Os paradoxos da Memória. In: MIRANDA, Danilo Santos (Org.). *A importância da formação cultural humana*. São Paulo: Ed. Sesc, 2007.
- <sup>14</sup> Em uma das versões mais recentes pode-se observar a significância da expressão. Ver: MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugares de fronteira. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.1, p.191-211, jan.-abr. 2011.
- <sup>15</sup> CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.31, jan.-abr. 2006.
- <sup>16</sup> VILAR, Pierre. *Iniciação ao vocabulário de análise histórica*. Lisboa: Sá da Costa, 1985.
- <sup>17</sup> MEDEIROS, 2011; \_\_\_\_\_. Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância. *Caderno Cedes*, Campinas (SP), v.30, n.82, set.-dez. 2010.
- <sup>18</sup> BENJAMIN, Walter. *O narrador*. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- <sup>19</sup> GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Entre amadorismo e profissionalismo: as tensões da prática histórica no século XIX. *Topoi*, Rio de Janeiro, p.184-200, dez. 2002.

---

Artigo recebido em 20 de dezembro de 2012. Aprovado em 14 de abril de 2013.