

Escola e conhecimento de História e Geografia: uma disciplina acadêmica e a educação das sensibilidades

School and knowledge of History and Geography: an academic subject and the education of sensitivities

Maria Carolina Bovério Calzerani¹

RESUMO



Este texto tem como objetivo apresentar uma narrativa das experiências vividas na tessitura de uma disciplina obrigatória do Curso de Pedagogia/Unicamp, dedicada à formação inicial do professor para atuar nas áreas de história e geografia nas séries iniciais da educação básica. Para tal, o texto se encontra organizado em quatro pequenos movimentos reflexivos, de modo a rememorar toda uma longa trajetória de práticas docentes/discentes, cujo mote e desafio fundamentais têm sido como trabalhar as noções de espaço, tempo, e de relações sociais, com crianças entre 07 a 10 anos de idade. O mote fundamental desta experiência educacional tem sido a construção de uma racionalidade estética, concebida como promotora de relações mais dinâmicas entre os sujeitos envolvidos – professor e estudantes-, na produção de saberes e de sensibilidades mais autônomos, associados às diferentes experiências socioculturais deste sujeitos.

Palavras-chave: Ensino de história e de geografia. Educação das sensibilidades. Formação de professores. Saberes escolares nas séries iniciais. História das disciplinas acadêmicas.

ABSTRACT



This article's aim is to produce a narrative based on the experiences of a compulsory subject from the Pedagogy Graduation Course/Unicamp, which is dedicated to the formation of teachers to the work with history and geography on the early years of basic education. The text is organized in four small reflexive

¹ Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas e professora MS-3 da Faculdade de Educação da mesma universidade. Atua tanto na Graduação como no Programa de Pós-Graduação, dedicando-se às seguintes temáticas de ensino e pesquisa: ensino de história, formação de professores, história dos livros didáticos, memórias e histórias da cidade na relação com a educação das sensibilidades, práticas de memória e de patrimônio, história de Campinas. Desde setembro de 2010 atua como diretora do Centro de Memória da UNICAMP.

movements so that is possible to remember a long road of teaching/learning whose main motto and challenge have been how to work on the notions of space, time and social relations with 07 to 10-year-old children. The main point of this educational experience is the construction of an aesthetic rationality that is seen as a promoter of more dynamic relations among the subjects – teacher and students – involved in the production of more autonomous knowledge and sensitivities, which are associated to the different social-cultural experiences of those subjects.

Keyword: History and Geography teaching. Sensitivities education. Teachers formation. School knowledge in the early years. History of the academic subjects.

Preâmbulo

Narro, neste artigo, experiências que venho tecendo, nos últimos anos, na constituição da disciplina “Escola e conhecimento de História e Geografia”, considerada componente curricular obrigatório no Curso de Pedagogia da FE./Unicamp². Trata-se de tessitura intensa, de longa duração, elaborada em atividades múltiplas -de ir e vir, criar e recriar, planejar/atuar/avaliar, refletir e avançar, recuar e ousar - em busca da implementação de uma prática disciplinar concebida como possibilidade de diálogo e interação com os discentes. Seu objetivo fundamental tem sido prepará-los para atuarem como professores nas séries iniciais da Educação Básica, cujo mote principal é o trabalho com as dimensões de tempo, de espaço, e de relações sociais, dedicado às crianças dos primeiros anos de escolaridade.

Expresso, neste momento, o quanto considero relevante para a formação do futuro pedagogo tal disciplina. Afinal, só nos constituímos como seres humanos porque estamos situados num dado tempo, num dado espaço e em dadas relações sociais! Configuram-se, pois, tais dimensões como eixos centrais das experiências humanas, instituindo práticas, pensamentos e sensibilidades. As pesquisas contemporâneas têm revelado o quanto estas noções têm sido profundamente transformadas, ou mesmo abaladas, face à radicalização das tendências sócio-culturais da modernidade tardia. Neste sentido, pergunto-me até que ponto prevalecem hoje vivências automatizadas, individualistas, desenraizadas em relação

² No ano de 2008 houve uma mudança curricular no Curso de Pedagogia da FE/Unicamp, incluindo, novas disciplinas e reformulando propostas (títulos e ementas) de algumas já existentes. Este último foi o caso da disciplina “Fundamentos do ensino de História e de Geografia para os primeiros anos de escolaridade”(EP156), a qual, a partir de então, passou a intitular-se “Escola e conhecimento de História e Geografia”(EP472). Tal alteração no título, sobretudo, traduz com clareza a perspectiva que alicerça tal disciplina, apostando na produção ativa de conhecimentos, no caso de ensino de História e de Geografia, no interior das práticas culturais escolares; neste sentido, perspectiva questionadora da visão de que a produção dos saberes docentes, relativos à escola, seja uma mera transposição de supostos fundamentos acadêmicos.

às dimensões de tempo e de espaço?³ Até que ponto vivemos, hoje, a desarticulação e, tantas vezes, a diluição das dimensões espaço-temporais, agravadas pelo esfacelamento do social?⁴

Estas são questões presentes, ao longo de toda a disciplina, motivando-nos a criar práticas (seriam “táticas”?-segundo CERTEAU, 1994, p. 91) docentes, que têm por alvo potencializar o engendramento de saberes docentes mais autônomos, capazes, por sua vez, de fortalecer as crianças como sujeitos ativos na produção de conhecimentos escolares.

Destaco, ainda, a relevância do trabalho educacional voltado para o universo da criança – fase, como demonstra a Psicanálise, fundamental na constituição das nossas visões e sensibilidades. Reconheço, ao mesmo tempo, o desafio que significa, para os educadores trabalhar com as noções de tempo e espaço com crianças nas séries iniciais, quer dizer, do segundo ao quinto ano (antigos 1º ao 4º ano). Crianças, tendencialmente, com a idade cronológica entre 07(sete) e 10(dez) anos, as quais, segundo Jean Piaget (1946, 1996), encontram-se na fase do pensamento operatório concreto.

No que respeita a tal universo infantil, os ensaios benjaminianos, dedicados a tal temática, são plenos de convites para rompermos com imagens de longa duração, historicamente engendradas, as quais se arrastam como permanências culturais, relativamente às crianças. Claro que, historicamente, estas imagens horizontalizadas adquirem nuances próprias, expressando algumas modificações. Refiro-me, particularmente, às imagens platônicas (desde a antiguidade grega) ou agostinianas (desde o período medieval), relativas às crianças. Crianças concebidas como seres sem linguagem, sem sabedoria, que devem ser guiados como ovelhas pelo pastor, no primeiro caso, ou, ainda, como entes pecaminosos, frutos do pecado sexual cometido pelos pais, ou, mesmo, como portadores de desejos libidinosos, projetados sobre os genitores, no segundo caso. Ainda, imagem setecentista elaborada por Jean Jacques Rousseau, idealizada, em grande parte das vezes, na qual as crianças são concebidas com tons de potencialidade plena, ingenuidade e bondade naturais (GALZERANI, 2009, p. 56-58).

A contrapelo destas visões, podemos nos inspirar em ensaios do filósofo Walter Benjamin (produzidos, sobretudo, nas décadas de 1920 e de 1930), enfocando as crianças como historicamente situadas, como ativas produtoras de culturas, na relação contraditória, ambivalente, com outras práticas culturais, também socialmente localizadas.

3 Baseio-me, para tal, nas reflexões do filósofo Walter Benjamin, que em ensaios datados da década de 1920 (publicadas no Brasil em 1985), problematiza as “vivências” automatizadas, individualistas, na relação com o avanço da modernidade capitalista na Europa. Ao mesmo tempo, neste sentido, denuncia o declínio tanto das experiências –coletivas, mais inteiras, significativas para os próprios sujeitos-, como das narrativas. Isto não significa, porém, que o filósofo proponha, nestes ensaios, imagens dicotômicas. Ou seja, não se tratam, em Benjamin, de imagens cristalizadas, mas que se movem de maneira ambivalente na historicidade.

4 Os trabalhos do filósofo Anthony Giddens (1991, 2002), na contemporaneidade, são referências fundamentais para ampliar tal reflexão.

Proponho apresentar esta narrativa – que ora se configura como rememoração, e, neste sentido, como possibilidade de resignificação dos sentidos e das práticas disciplinares –, via diferentes pequenos fragmentos (seriam “mônadas”?). Ou seja, em configurações mais sintéticas, em pequenos “cacos” das experiências mais amplas.

As mônadas – tal como concebidas por Benjamin, na relação, por sua vez, com os enfoques do físico Leibniz - são como cristais que expressam, em pequenos núcleos significativos, grandes questões: suas tensões, contradições e potencialidades, nas quais a idéia de totalidade acha-se presente (BENJAMIN, 2006, p. 503, texto produzido originalmente em 1927). Como pequenas centelhas, podem trazer a força vibratória da experiência vivida, projetando luz, neste caso, a cada um dos módulos que têm composto a prática de ensino ora narrada.

Ao mesmo tempo, enfatizo que a proposta deste percurso narrativo é a constituição de uma tessitura discursiva aberta, para que o leitor sinta-se convidado a participar da elaboração de seus significados. Nessa perspectiva, optei por (re)constituir alguns percursos – mais do que resultados – desta prática disciplinar.

Antes, porém, de dedicar-me a tal narrativa, devo reconhecer que o tempo dedicado a tal disciplina, no interior do currículo do Curso de Pedagogia da FE, ou seja, apenas um semestre letivo, tem sido um elemento preocupante, no que respeita à plena consecução das metas que vimos elegendo. Contudo, busquei lidar com a categoria tempo apesar de sua exigüidade física, como *possibilidade* (e não como determinação) para criar relações mais inteiras e mais vivas com os estudantes, visualizando a sala de aula como espaço público, ou seja, como possibilidade de encontro entre pessoas diferentes.

Para tornar as metas mais nítidas, deixo aqui registrado que o meu olhar, relativo ao ensino da História e da Geografia escolares, pressupõe a relação íntima entre estes dois campos de conhecimento, a imbricação entre teorias e práticas, entre pesquisa e ensino.

Primeiro movimento

“descobrir na análise do pequeno momento singular o cristal do acontecimento”.

Walter Benjamin, entre 1927 e 1940.

Viajando⁵, inicialmente, pelo ponto de partida desta disciplina, em busca da constituição de uma dada experiência rememorativa, apresento minha proposta inicial de focalização dos documentos curriculares oficiais, produzidos em nosso país, nos últimos anos. Ou seja, o convite aos estudantes para a leitura das Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, produzidas pelo CENP (Coordenação de Ensino e Normas Pedagógicas) da SEE, Secretaria de Estado da Educação, nos anos de 1986 e 1992. E, em seguida, leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, produzidos pelo MEC. Todos estes documentos voltados para o ensino de História, nos primeiros anos de escolaridade⁶.

Que concepções de História são afirmadas nestes documentos, que concepções são negadas? Quais as concepções de Educação possíveis de serem nela detectadas, afirmadas e negadas? Os alunos, articulados em pequenos grupos, são motivados a se debruçar sobre estas questões e sobre como essas concepções se traduzem nas indicações programáticas apresentadas para o Ensino Fundamental, isto é, sobre a coerência dessa tessitura discursiva, suas ambivalências e contradições internas. Em outras palavras, são confrontados com a interrogação de se e como essas propostas teóricas são, de fato, colocadas em prática na elaboração das indicações programáticas para cada um dos ciclos ou blocos focalizados.

Em outros termos, a proposta é estimular os discentes a enraizarem estes documentos oficiais no contexto político-cultural contemporâneo (tanto mais amplo, como mais específico), compreendendo tais produções no interior das batalhas de percepções, que correspondem ao avanço da modernidade em nosso país.

A leitura, pontual, dialogal, colocada em ação pelas equipes dos estudantes – e registrada em textos escritos – é, neste momento, orientada de modo a propiciar uma rica relação entre o sujeito leitor e o próprio texto. Ou seja, as práticas de leitura incentivadas são concebidas como capazes de produzir diálogos com os documentos ora focalizados – historicamente situados, com seus autores, num dado contexto – a partir da perspectiva dos próprios leitores. Neste sentido, práticas que não implicam na diluição do texto, nem, muito menos, apagam “os caçadores” de sentidos do documento (CERTEAU, 1994, p. 259). Ao mesmo tempo, os estudantes são orientados para focalizarem a tessitura discursiva dos documentos propostos como plena de significados, ou de “positividades” (FOUCAULT, 1986,

5 Walter Benjamin (1985) utiliza a expressão “*erfahrung*”, em alemão, para significar tanto viagem como experiência. Pois bem, construo tal texto narrativo em busca de produzir um viagem pelas práticas desta disciplina, ao longo destes últimos anos, e, ao mesmo tempo, ousar constituir uma experiência rememorativa, no sentido benjaminiano. Ou seja, experiência capaz de entrecruzar diferentes visões de mundo e sensibilidades (dos alunos, de outros docentes - dentre os quais a Profa. Dra. Ernesta Zamboni, com qual compartilhei a docência da disciplina, “Fundamentos do ensino de História e de Geografia para os primeiros anos de escolaridade”, EP156, desde o ano de 1986, quando fui contratada como docente na FE -, de outros pesquisadores, e as minhas próprias) e diferentes temporalidades (hoje, na relação com outros tempos). Experiência sempre aberta à novas significações.

6 Tais leituras incluíram, também, a versão preliminar da nova Proposta Curricular para o ensino de História e Geografia das séries iniciais da Educação Básica, elaborada pela CENP, da SEE, no ano de 2008. Tais leituras problematizaram o fato das visões nela impressas, ambigualmente, servirem aos processos de mundialização e de transnacionalização das políticas públicas educativas contemporâneas, voltados para “formar para explorar mais e melhor” (OFFE, 1994).

p. 144). Tessitura discursiva que atua não apenas como máscaras que escamoteiam sentidos, mas como capazes de revelá-los. Ou ainda, linguagens que trazem à tona a pluralidade das vozes (vozes contraditórias) ali inseridas, acopladas em torno de eixos argumentativos triunfantes (BAKHTIN, 1992, p. 279-326, produzido originalmente na década de 1930; GALZERANI, 2005, p. 157).

Ao mesmo tempo, a leitura dos discentes é orientada de modo a produzir efeitos de maior relação entre os próprios leitores, incentivando-os à reflexão em relação à tendência cultural hodierna da sobreposição da esfera privada sobre a pública, presente também nos espaços educativos. Trata-se de possibilidade de resignificar as práticas prevalentes de produção de conhecimentos acadêmicos ou escolares, de maneira a fortalecer a concepção de que os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes em equipes são oportunidades de focalização de temas comuns, a partir da diversidade das perspectivas discentes ali situadas. Constitui esta oportunidade de questionamento e de ultrapassagem das práticas das chamadas “comunidades destrutivas”, as quais, na contemporaneidade, tendem a reproduzir posturas das figuras dominantes (no caso, professores, que se posicionam como “estrelas”, em salas de aula que consideram suas), fixando-se, não em temas comuns, mas na busca de identidades comuns, com as decorrentes exclusões de sujeitos considerados diferentes (SENNETT, 1986, p. 317-409).

Em seguida, os discentes, em grupos, são incentivados a criar uma apresentação oral sobre uma das propostas estudadas, com o compromisso de buscarem linguagens alternativas, artísticas, de modo que estas possam expressar as marcas de suas sensibilidades, de suas experiências vividas, trazidas à tona pelo movimento reflexivo do grupo e as visões, de cada um de seus membros. Este é um momento extremamente fértil de produção de conhecimentos pelos estudantes, fundado não na reprodução de verdades acabadas, mas, sim, na expressão das reflexões e sensibilidades em movimento, amalgamando conhecimentos acadêmicos e os saberes da experiência. Momento coletivo de estímulo à manifestação de outras memórias⁷, de outros saberes – com a potência de transformar os colegas ouvintes em interlocutores.

O objetivo desse primeiro módulo é, pois, conhecer os discentes enquanto pessoas mais inteiras, portadoras de racionalidade e também de sensibilidades, estimulando-as a se posicionarem como sujeitos ativos, capazes de dialogar com a materialidade discursiva dos documentos focalizados, sem deixar de lado suas próprias perguntas, seus ideais, suas inventividades, suas vivências e/ou experiências. É visualizá-los como sujeitos que, no ato da leitura, conseguem, ao mesmo tempo, dialogar com seus colegas, com suas diferenças e

⁷ Memórias aqui concebidas no diálogo com imagens benjaminianas, como capazes de entretecer conhecimentos racionais e sensíveis, lembranças e esquecimentos, dimensões conscientes e inconscientes, sempre produzidas a partir do presente em relação ao passado. Neste sentido, imagens sempre comprometidas com a vida e que não devem ser visualizadas como hierarquicamente inferiores aos conhecimentos históricos, disciplinares ou acadêmicos. (GALZERANI, 2004, p. 287-330; GALZERANI, 2008, p. 223-235).

contradições, traduzindo suas visões e sensibilidades através de linguagens artísticas. Rememoro, neste momento, ricas experiências vividas em sala de aula, ao longo destes últimos anos, quando os estudantes, coletivamente, produziram pinturas, cenas teatrais - inclusive com o uso de marionetes, com a apresentação de pratos típicos brasileiros-, documentários, filmes, para expressarem suas leituras dos documentos enfocados, os quais produziram intensos e, por que não dizer, apaixonados debates em sala de aula, com a ampla participação dos colegas discentes.

Para finalizar tal módulo, é proposta aos estudantes a constituição de um fórum de discussão, de modo a propiciar reflexões coletivas mais detidas no que se refere à tessitura discursiva das Propostas e Parâmetros focalizados. Esta é uma ocasião para se incentivar, por sua vez, a construção de posicionamentos plurais, pelos próprios alunos, face à problematização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo MEC, na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e seu atrelamento à economia de mercado, aos rumos neoliberais, cada vez mais radicalizados em nosso país. Momento, ao mesmo tempo, de se propiciar uma maior reflexão em relação à relevância da concepção thompsoniana de produção de conhecimentos históricos pelo aluno, a qual pode trazer à tona subjetividades, individuais/ coletivas, muitas vezes culturalmente dissonantes, na leitura dos textos focalizados, presente, sobretudo, na Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 1986. Tal Proposta, engendrada no final do período militar, no governo estadual de André Franco Montoro, é importante reconhecer, expressa as lutas e resistências educacionais de professores – sobretudo do ensino de, então, primeiro grau, - em prol de um ensino de história questionador do *status quo*. Ensino de história que concebe os alunos e professores como sujeitos ativos na construção de suas histórias. Compreende-se, pois, o fato lamentável desta Proposta ter sido erradicada das escolas estaduais paulistas pela Secretaria de Estado da Educação, logo após a sua formulação⁸. Este, igualmente, é o momento para se problematizar o quanto tal concepção thompsoniana de produção de conhecimentos históricos, apresenta-se diluída, apagada neste documento oficial nacional.

Vale destacar, ao mesmo tempo, que a leitura destes textos oficiais, relativos às políticas curriculares, possibilita a percepção de que tais práticas educativas não devem ser compreendidas, apenas, como produções dos governos diretamente envolvidos (federal ou estadual). Tampouco devem ser captadas como determinações ou propostas exclusivamente externas às instituições escolares. Como nos lembra Straforini, “as práticas e as propostas desenvolvidas nas escolas são produtoras de sentidos para as políticas curriculares”(STRAFORINI, 2011, p. 52). Esclareço ao leitor que, neste momento da formação

8 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 1986 sofreu uma explícita censura dos jornais da época, por considerarem-na *ideológica, subversiva*, o que ocasionou a sua substituição por outra Proposta Curricular, para o ensino de primeiro grau, produzida no ano de 1992, pela CENP, SEE, na gestão do governador Luiz Antônio Fleury Filho. Esta última caracteriza-se por apresentar uma proposta de ensino de história, construída por professores universitários, e não mais por professores do, então, primeiro grau, onde a visão dos conflitos históricos acha-se suavizada e onde a hierarquização dos saberes é, de alguma maneira, retomada.

dos futuros docentes- na relação direta com as práticas de estágio por eles em desenvolvimento-, reitero as potencialidades reflexivas dos conceitos de cultura escolar, produzidos por historiadores da educação, tais como Ivor Goodson (1997), André Chervel (1990), Dominique Julia (2001), bem como por educadores, como Jean-Claude Forquin (1993), além de psicopedagogos como Lev Vigotski (1979, 1984). Estas concepções, ao lado de tantas outras, tais como, saberes escolares, saberes docentes, trazem à tona dimensões mais relacionais e mais ativas, concernentes aos sujeitos produtores de conhecimentos escolares (tanto professores, como estudantes).

Os textos curriculares oficiais, portanto, são lidos como documentos historicamente datados e a figura do leitor- no caso, o professor, o estudante- é encarada como ativa na produção de outras artes de ler e de fazer (CERTEAU, 1994, p. 109), na constituição de outros saberes escolares.

Ao final deste importante módulo, nesta trajetória disciplinar, face às experiências vividas em sala, já não somos mais uma classe constituída por uma profissional impessoal do ensino e inúmeros alunos anônimos, muitas vezes ultrapassando o número de 40(quarenta). Constituímo-nos como um fórum de pessoas que têm nomes, visões de mundo, sensibilidades, próprias, singulares. Pessoas que, em suas diferenças de saberes, de experiências, de formação acadêmica, conseguem, neste momento, estabelecer diálogos em busca de algumas metas em comum.

Segundo movimento

“as teorias são ferramentas exploratórias do real”
E.P.Thompson, 1981

Com as questões levantadas nesse primeiro módulo, movendo nossas pesquisas e nossas sensibilidades, podemos partir em seguida para a abordagem de duas correntes teóricas que fundamentam as Propostas e Parâmetros Curriculares oficiais brasileiros, ora analisados, ou seja, o Marxismo Cultural Inglês (mais especificamente, textos do historiador Edward Palmer Thompson), e a Escola dos *Annales*, ou a chamada História Nova.

Nesse módulo, apresentamos as bases historiográficas para a formação desses futuros pedagogos, com o objetivo de lhes propiciar condições reflexivas de exercer a autonomia consciente, na produção de saberes docentes na área do ensino de História/Geografia, nesta importante etapa das séries iniciais. As contribuições que vêm destas tradições historiográficas são focalizadas como possibilidades de revisita às noções fundamentais ora priorizadas. Noções de tempo, de espaço e de relações sociais são enfocadas em suas

conexões com as imagens de professor, de discente, de documento histórico (como possível material didático), de verdade, de escola (de cultura escolar) e, sobretudo, de produção de conhecimento escolar nas séries iniciais. Portanto, as teorias historiográficas, ora focalizadas, serão estudadas em suas relações com as práticas curriculares propostas oficialmente pelos documentos analisados, bem como com propostas outras de ensino escolar, as quais serão investigadas e incentivadas a serem produzidas pelos discentes. Práticas reflexivas estas que devem mobilizar sujeitos mais inteiros, com seus saberes-disciplinares, inter-disciplinares, escolares-, e suas memórias. Assim, é importante destacar, caro leitor, que neste caso concebemos as teorias como possíveis inspirações para a construção de práticas e saberes docentes. E estas inspirações devem ter como pressuposto a indeterminação do social. Ou, dito de outra forma, acreditamos que as teorias potencializam apenas um conjunto de perguntas e hipóteses, as quais, no ato da produção do conhecimento, são submetidas aos dados empíricos, à dimensão vivida.

Investigamos as contribuições teórico-metodológicas do historiador Edward Palmer Thompson, através da análise dos capítulos “A Lógica Histórica”, em *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros* (1981), e “Tempo, Disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial”, na obra *Costumes em Comum* (1998). Na leitura do primeiro texto analisamos, destacadamente, sua concepção de produção de conhecimento histórico como *diálogo entre sujeito e objeto*. No segundo texto, discutimos como tal perspectiva de produção de conhecimentos efetivou-se numa proposta historiográfica voltada para a questão do engendramento da noção de tempo histórico, na passagem do Antigo Regime para o capitalismo, sobretudo na Inglaterra. Tais concepções de tempo são visualizadas como produções culturais instituídas pelas práticas sociais, conflituosas, plurais -não lineares, ou etapistas, nem, muito mesmo, progressistas, como o são as visões de tempo positivistas-, amalgamando, muitas vezes, visões dominantes e resistentes. Concepções de tempo que não são apenas produto das práticas sociais, mas que, ao mesmo tempo, as instituem.

Trata-se de momento privilegiado para a problematização de algumas tendências culturais, fortemente presentes na contemporaneidade, também no que respeita à produção de conhecimentos escolares, a partir das contribuições thompsonianas. E. P. Thompson dialoga em seu texto, *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros*, produzido originalmente 1977 e traduzido para o português em 1981, sobretudo com o Materialismo Histórico Dialético, resignificando-o não como uma escola, mas como uma pluralidade de vozes em conflito, que argumentam em torno de uma tradição comum. Neste movimento reflexivo, ao definir a “lógica histórica” como “um método lógico de investigação adequado aos materiais históricos”, pautado no “diálogo entre hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, de outro” (THOMPSON, 1981, p. 49), apresenta importantes subsídios para questionarmos rasgos estruturalistas, presentes nas obras de Louis Althusser e de Nico Poulantzas, bem como visões funcionalistas prevaletentes nos trabalhos de Talcott Parsons. Ou, ainda, em sua busca da reafirmação das relações dialogais entre sujeito e objeto no ato

da produção de conhecimentos, nega visões de história estruturalistas, funcionalistas (as quais tendem a negar o pólo objeto), de um lado, e historicistas e positivistas, de outro (que tendem a negar o pólo objeto). Tais leituras thompsonianas são, também, uma oportunidade para nos determos sobre o combate que realiza às concepções banalizadas ou ortodoxas do Materialismo Histórico Dialético. Em especial, as economicistas, as mecanicistas, que acabam por compartimentalizar e hierarquizar o todo social. Leituras, muitas vezes, situadas numa relação de subserviência doutrinal com o próprio texto, onde a figura do sujeito leitor é apagada.

Nesse percurso investigativo voltamo-nos, novamente, para os textos das políticas educativas oficiais para perceber, em sua tessitura discursiva, como estes se colocam em relação a essa tradição historiográfica, isto é, se e como expõem, em sua escrita, as marcas dos sujeitos autores na produção, sobretudo, de sugestões programáticas para cada uma das séries, blocos ou ciclos- tendo assumido, pelo menos em nível introdutório, a busca de diálogo com tal tradição historiográfica. Nesse diálogo com as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de História nos primeiros anos de escolaridade, buscamos flagrar as contribuições, bem como as banalizações, as contradições educacionais ali presentes, produzidas a partir das leituras que tais documentos realizam das teorias thompsonianas.

Em seguida à análise da tradição Marxista Cultural Inglesa e suas contribuições para a produção de saberes docentes, na relação com os saberes discentes, oferecemos um tempo para os alunos se debruçarem em relação aos documentos históricos de caráter literário, ou mais especificamente, à obra literária infantil de Ruth Rocha “*O que os olhos não vêem*”, produzida em 1981. A proposta é que tal documento seja lido a partir da ótica do Marxismo Cultural Inglês, ou seja, como documento histórico, como produto do olhar, social e culturalmente situado, dos seus autores- no caso da socióloga Ruth Rocha, na relação com o ilustrador, José Carlos de Brito, e da Editora Salamandra, do Rio de Janeiro, no final do período militar no Brasil. Este é um momento extremamente instigante da disciplina, intitulado por nós de *oficina*, no qual os estudantes, em pequenas equipes, são estimulados, pela própria leitura dos textos literários, a moverem saberes da experiência, bem como saberes disciplinares outros, na produção dos saberes docentes. Saberes voltados para o trabalho com o ensino de História escolar, na relação com o de Geografia escolar, nas séries iniciais. As questões propostas para tal construção de saberes transitam em torno dos seguintes eixos reflexivos: o texto literário trabalhado pode ser considerado documento histórico? Por quê? Como lê-lo no diálogo com as contribuições thompsonianas, relativas ao conceito de produção de conhecimento histórico? Como utilizar tal texto literário como material didático, no ensino da História e da Geografia das séries iniciais?

A leitura em classe desse documento histórico é orientada para permitir um encontro prazeroso, reflexivo, criativo, entre o leitor e a obra literária. Encontro subjetivo- a partir das

experiências próprias, plurais dos discentes- com a materialidade textual, tanto escrita como iconográfica, permitindo-lhes revisitar tanto as premissas thompsonianas de produção de saberes, por eles resignificadas, como o possível diálogo com as suas práticas de estágio, situadas em culturas escolares específicas, as quais desafiam a sua capacidade de criação de outras práticas docentes, dialogais com o universo das crianças focalizadas.

Os próximos encontros são reflexões sobre a História Nova e suas contribuições para o repensar das práticas do ensino de História, nas séries iniciais, enfatizando suas potencialidades para a busca de ruptura do ritmo *maquínico* da sala de aula, no que se refere, sobretudo, ao prevalecimento das tendências positivistas ou, mesmo, marxistas ortodoxas, muitas vezes existente nas culturas escolares em nosso país. Através da leitura do capítulo “Abertura: A Nova História, seu passado, seu futuro”, que compõe a obra de Peter Burke (1992), “*A escrita da História: novas perspectivas*”, estudamos seus pressupostos teórico-metodológicos, no que diz respeito à abertura de “novos” objetos, “novas” abordagens e “novas” linguagens no ensino de História escolar. Mais especificamente, imprimimos ênfase, dentre os “novos” objetos, às mentalidades (visões de mundo e sensibilidades), ao cotidiano (não às grandes abstrações), aos homens comuns, aos temas até então, em grande parte das vezes reservados à antropologia, à lingüística: alimentação, corpo, gesto, imagem, mito, morte, festa, livro (leitura). Dentre os novos métodos, destacamos uma “nova” concepção de tempo (fundado no questionamento ao tempo linear, etapista, progressista, na valorização da pluralidade do tempo, bem como da dialética dos tempos, curto, médio, longo e do apreço pelo repensar da cronologia), de documentos (mais ampliados, não neutros, documentos/monumentos), de cotidiano histórico (a narração do dia-a-dia de homens inteiros), de verdade (como construção subjetiva, imaginativa), de mentalidades (não só como expressões, mas também como instituintes do social). Além da busca do diálogo com outras ciências, dentre as quais a Geografia, a Economia, a Sociologia, a Política, a Antropologia, a Psicanálise, a Lingüística. Quanto à procura de “novas” linguagens, destaque à concepção da linguagem como cenário, mais aproximada do grande público.

Destacamos as contribuições deste movimento - e não escola, com três distintas fases, historicamente datadas, desde 1929 à contemporaneidade -, considerado a “revolução francesa da historiografia”, mas, ao mesmo tempo, problematizamos o chamado “efeito Braudel” (DOSSE, 1992, p. 37), ou, em outros termos, a tendência das obras dos autores filiados a tal tradição, de se aproximarem, por vezes, do estruturalismo, (re)produzindo tendências muitas vezes generalistas, a-históricas.

Debatemos, então, as potencialidades da utilização dos contos de fadas como alternativa para o ensino de História e de Geografia, nas primeiras séries de escolaridade. A leitura básica proposta para tal produção de saberes docentes é o capítulo “Histórias que os camponeses contam: o significado de mamãe ganso”, da obra “*O grande massacre dos gatos*

e outros episódios da história cultural francesa” (1986), do autor Robert Darnton, filiado à História Nova. O conto sugerido para tal *oficina* é o “Gato de botas” em duas versões: a versão setecentista, do aristocrata Charles Perrault, assessor do ministro Colbert, no reinado de Luís XIV, na França, e a versão oitocentista dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, professores, folcloristas, do território hoje considerado a Alemanha. Tais documentos são lidos tanto na relação com os pressupostos teóricos da História Nova – enquanto documentos/monumentos (parafraseando Jacques Le Goff, 1984, na relação com Michel Foucault), com permanências e mudanças, instituídos (por) e instituindo relações sociais contraditórias, dentre outras possibilidades-, como no diálogo com suas práticas de estágio nas séries iniciais, em diferentes escolas. Mais uma vez, tal *oficina* é um convite aos estudantes, como pessoas inteiras, para moverem suas sensibilidades, suas visões de mundo, seu saberes plurais, de modo a produzirem, na relação com materiais mais aproximados do universo cultural infantil, “novas” possibilidades de ensino de História, e, também, de ensino de Geografia. Possibilidades estas, nas quais o enraizamento espaço-temporal das experiências históricas focalizadas - considerando-se o jogo das forças sócio-político-econômico-culturais e a possibilidade de leitura ativa, de resignificação, por parte dos sujeitos envolvidos- é, também, um convite para o (re)encantamento das práticas docentes e para a (re)invenção dos saberes discentes.

Estimulamos, em seguida, os estudantes a voltarem a dialogar com as tessituras discursivas das Propostas Curriculares do Estado de São Paulo e do Parâmetro Curricular Nacional, para o ensino de História, nos primeiros anos de escolaridade, na relação direta com os pressupostos da História Nova. Mais uma vez, oportunidade de produção de percepções mais autônomas e criativas, porque fundamentadas em saberes teóricos, ao mesmo tempo entretecidos de saberes disciplinares outros, dos saberes da experiência, bem como dos saberes desenvolvidos nas escolas, ao longo dos estágios.

Módulo final

“um movimento de amálgama entre diferentes experiências, memórias e saberes, tanto individuais como coletivos”.

Dedicamos o último movimento da disciplina à focalização conjunta da Proposta Curricular da CENP (SEE), produzida no Estado de São Paulo em 1986, e, em seguida, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo MEC em 1997, ambos para o Ensino de Geografia, relativos aos primeiros anos da escolaridade. É digno de nota que, no caso do ensino de Geografia, no Estado de São Paulo, não houve a substituição do documento

curricular produzido em 1986 por uma nova Proposta Curricular -como ocorreu no caso do ensino de História.

A orientação para as leituras e produções de conhecimentos educacionais pelos estudantes –neste momento pautada na discussão oral em classe e na apresentação de relatório escritos grupais- é realizada de maneira dialogal com os pressupostos teórico-metodológicos, já explícitos a propósito do trabalho por eles desenvolvido na relação com os documentos curriculares para o ensino de História. Neste sentido, o que se pretende é se estimular nos alunos a compreensão do engedramento histórico das políticas públicas curriculares mais recentes-agora relativas ao ensino de Geografia nas séries iniciais- de modo a fortalecer e estimular a produção de visões e sensibilidades mais dialogais (em relação tanto ao texto, como a si próprio e a outros sujeitos) e autônomas. Visões e sensibilidades estas, relativas ao trabalho educacional direcionado às crianças, tendo como eixo problematizador a dimensão espacial, na íntima relação com a temporal.

Como uma das contribuições teórico-metodológicas fundamentais ao enfoque da complexidade do trabalho escolar centrado nos fenômenos espaciais, destacamos, analiticamente, as produções do geógrafo brasileiro Milton Santos, as quais definem o espaço geográfico em seu papel ativo na dinâmica social. Dentre estas: “Uma tentativa de definição do espaço”, capítulo da obra *“Por uma Geografia Nova”*, produzida em 1979, e “O lugar e o cotidiano”, capítulo da obra *“A natureza do espaço”*, elaborada em 1996. Mais especificamente, tal autor define o espaço geográfico como um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações”, enfatizando que esses elementos compõem cenários variados que precisam ser entendidos pelos estudantes em sua dinamicidade espaço-temporal (SANTOS, 1984, p. 18). Neste sentido, afirma, dentre inúmeras contribuições reflexivas, que a Geografia deixa a desejar se não englobar o tempo em sua análise. A proposta apresentada é a de que não se pode separar espaço e tempo, que são conectados a partir da técnica, já que o trabalho não ocorre sem tempo nem espaço. A técnica é uma forma de tornar o tempo materializado, permitindo que espaço e tempo sejam intimamente articulados (SANTOS, 1997, p. 49-59).

Enfatiza Santos, dentre outras considerações, que as antigas noções de centro e periferia já não se sustentam, pois o centro poderá estar situado a milhares de quilômetros de distância e a periferia poderá abranger o planeta inteiro. Daí a correlação que flagra entre espaço e globalização, a qual só foi plenamente possível com o progresso tecnológico. Para se contrapor à realidade de um mundo movido por forças dominantes, impõe-se, para o autor, a força do “lugar”, que, por sua dimensão humana, tem a potencialidade de anular os efeitos perversos da globalização. Segundo suas palavras,

[...] o lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 1997, p. 322).

Ainda na relação com o pensar histórico, proposto pelas tradições historiográficas trabalhadas na disciplina, ou seja, o Marxismo Cultural inglês e História Nova, a qual, por sua vez, mantém relações com a chamada Geografia da Percepção⁹- trazendo à tona como maior vigor a categoria cultura, como sinônimo de visões de mundo e de sensibilidades, que não apenas expressam, mas instituem o social -, os estudantes são motivados a resignificarem os saberes acadêmicos, na relação com outras leituras e conhecimentos. Conhecimentos disciplinares, interdisciplinares, escolares, ou, ainda suas memórias. Neste sentido, dentre outros, o conceito de “lugar” é enfatizado, como uma dimensão que não existe por si mesma, mas que é produção cultural plural, instituída pelas práticas sociais, atravessadas pelas guerras de símbolos. Neste sentido o conceito de “lugar” configura-se como “campo de lutas” e os alunos, em meio a tais lutas, são convidados “a encontrar, outros entendimentos e outras poesias nas coisas expostas aos nossos olhares no dia-a-dia”, produzindo suas próprias versões sobre estes *lugares*. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2011, p. 14-33).

O objetivo fundamental deste módulo é mediar as produções de saberes docentes, pelos estudantes, voltados para o trabalho escolar com a dimensão de espaço, inteiramente articulada à de tempo. Para tal, é organizada mais uma *oficina*, apoiada agora na leitura dos trabalhos da geógrafa Maria Elena Simielli, “*Primeiros mapas. Como entender e construir*” (quatro volumes), publicados em 1993, bem como na análise do capítulo, elaborado pela educadora Lana Mara de Castro Siman, intitulado “A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem”. Este capítulo compõe a obra “*Quanto tempo o tempo tem!*”, organizada por Vera L. S De Rossi e Ernesta Zamboni, em 2003.

Este é mais um importante espaço-tempo disciplinar, que é proporcionado aos estudantes, mobilizando-os a entretecerem diferentes fios cognitivos e sensíveis, potencializados ao longo de toda a disciplina. Considero este entretecer como possibilidade de mover “percepções”, no sentido bergsoniano (BERGSON, 1990, originalmente em 1896, p. 15). Ou seja, mais do que produzir compreensões racionais, a articulação de diferentes saberes acadêmicos, relativos, especialmente, à história e à geografia escolar, de diferentes saberes escolares (constituídos na relação direta com as práticas de estágio) e saberes da experiência, tal movimento reflexivo permite a produção e a *incorporação* de sentidos. Sentidos, próprios, singulares, não apenas racionais, mas sensíveis, vividos na dimensão do próprio corpo.

10 Dentre os autores que trabalham com tal concepção, tecida, sobretudo, na relação com a Fenomenologia de Husserl e de Merleau-Ponty, destaco Y Fu Tuan.

Dentre as possíveis *percepções* elaboradas pelos discentes, destaca-se, nesta finalização da disciplina, que não se trata de negar, na mediação docente com crianças das séries iniciais, a importância das aquisições das noções operatórias do tempo e espaço físico. Ou, em outros termos, a produção pelas crianças dos saberes espaço-temporais no mundo da escola, envolve muito mais do que saber lidar com referências relativos à localização e orientação, necessários para se situar na espacialidade geográfica - tais como os conceitos de perspectiva, de proporcionalidade, quantidade, posição, distância, direção, dentre outros. Da mesma forma, a capacidade de ordenação, sucessão, duração, simultaneidade e de quantificação do tempo- necessárias para lidar com a temporalidade histórica -, não são suficientes para o seu alcance. A apreensão dos sentidos do tempo e do espaço envolve muito mais do que o domínio das medidas do tempo e do espaço; envolve o sentido de historicidade, intimamente articulado ao de espacialidade- “um sentimento de existência no passado, assim como no presente, um sentimento de estar na história, tal como o assinala John Foster (SIMAN, 2003, p. 123). Ao mesmo tempo, no diálogo com o trabalho da educadora Siman, ora analisado, fica nítido que “não se trata de negar que a capacidade de pensar em história”(e, podemos ampliar, nas Ciências Humanas, em geral) “é acompanhada da aquisição da noção de reversibilidade e reciprocidade, que proporcionam a descentração, a saber a capacidade de se pensar em relação aos outros, ou considerar a reciprocidade dos pontos de vista”[...]. Mesmo porque, “a capacidade de se descentrar compromete o estabelecimento das relações entre história individual e a História”, enfatiza a educadora.

Ainda na relação com a leitura dos textos básicos indicados no presente módulo, a questão de como enfrentar o desafio de desenvolver as noções espaço-temporais com crianças das séries iniciais, ou seja, com idade variando entre 07(sete) e 10(dez) anos, foi o mote da produção dos conhecimentos dos discentes. As contribuições dos textos focalizados -especialmente, os de Maria Elena Simielli e de Lana Mara de Castro Siman- explicitam que o desenvolvimento dos sentidos do tempo e espaço não é imediato ou espontâneo, mas que a sua aquisição se dá ao longo do próprio desenvolvimento cognitivo das crianças. Daí a importância do trabalho docente nestes primeiros anos de escolaridade, mesmo antes das crianças terem finalizado o período do pensamento operatório concreto. Segundo Jean Piaget (1996, originalmente produzido em 1946), as crianças, neste estágio de desenvolvimento cognitivo, são capazes de classificar, ordenar, quantificar, localizar, orientar-se, estabelecer relações entre o antes o depois, distinguir os elementos que estão ou não em relação entre si, de considerar os vários aspectos de uma mesma situação, ao mesmo tempo; para tal, contudo, acham-se submetidas às visões imediatas e ao mundo das experiências concretas.

As sugestões apresentadas pelas autoras, elencadas neste módulo- no sentido de como estimular crianças na educação escolar a construir as noções de espaço (no caso de Simielli) e de tempo (no caso de Siman, a partir de uma experiência com diferentes tipos de peças, numa atividade com alunos do 2º ano do primeiro ciclo, do Centro Pedagógico da

UFMG, em 1999)-, não têm sido lidas pelos discentes como receitas prontas *a priori*, a serem aplicadas nas escolas. Ao contrário, têm despertado nos discentes inúmeras perguntas e inquietações, movimentando os seus conhecimentos, tecidos ao longo da disciplina, na relação com outros saberes, com outras memórias, outras experiências, inclusive constituídos nos estágios nas escolas, em grande parte das vezes no município de Campinas. Como lidar com tais obstáculos, inerentes ao nível de desenvolvimento das estruturas mentais infantis, de modo a propiciar que ampliem, cada vez mais, o seu entendimento sobre o mundo histórico-geográfico? Neste sentido, na relação com as sugestões analisadas, os discentes são convidados a resignificarem as leituras, já realizadas por eles, em grande parte das vezes, no Curso de Pedagogia, das obras de Lev Vigotski. As produções desse psicopedagogo permitem-nos rever a relação entre os processos de ensino–aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Para este autor,

[...] a aprendizagem é um processo sócio-histórico, mediado pelas culturas e onde se atribui, à interação entre o adulto e a criança e destas com os seus pares e à ação da escola, o papel de impulsionar o desenvolvimento cognitivo. Nesta perspectiva, os estágios ou etapas de desenvolvimento propostos por Piaget representariam as capacidade reais das crianças e não suas capacidades potenciais, ou seja, aquelas que poderiam vir a ser desenvolvidas se as crianças fossem submetidas a um processo de ensino que as faça avançar em direção a etapas posteriores (SIMAN, 2003, p. 126).

Nesse sentido, muitas das visões piagetianas relativas aos estágios de desenvolvimento cognitivo podem ser resignificadas na relação com o que Vigotski chama de “zona de desenvolvimento proximal”.

Ainda, na relação com as reflexões educacionais, tecidas até então nesta disciplina, os discentes têm a oportunidade de se posicionar face à potencialidade da introdução das crianças ao raciocínio histórico e geográfico, a partir das experiências e reflexões sobre o *tempo e espaço vividos por elas*, propiciando-lhes “percepções” - próprias, singulares - relativas à historicidade, imbricada à espacialidade, de sua própria vida, inclusive segundo graus crescentes de complexidade (SIMAN, 2003, p. 116). Introdução esta que implica em operações cognitivas e afetivas de natureza diversa, desde o rigor analítico no tratamento das fontes, com base em hipóteses conceituais, a capacidade de compreender as permanências e rupturas (entre o presente, passado e futuro), a capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social, incluindo o espaço, em contextos sociais diversos, a ampliação da sua dimensão de ser (como ser racional e sensível), a inclusão do *outro* em suas sensibilidades, a percepção de sua identidade social, bem como intuições e sensibilidades outras, plurais.

Portanto, na relação com as perspectivas metodológicas adotadas nesta disciplina, os futuros docentes foram orientados e estimulados a visualizarem o ato de produção de saberes escolares como um movimento de amálgama entre diferentes experiências, memórias e saberes, tanto individuais como coletivos.

Avaliar é refletir sobre a disciplina

“a verdade é filha do tempo, não da autoridade”
Bertold Brecht, *Galileu, Galilei*, (1937-1956).

As avaliações dos discentes –na relação com as minhas próprias, como docente- são produzidas de modo contínuo, ao longo de toda a disciplina. São estas tecidas, fio a fio, com delicadeza e persistência, com o objetivo de avançarmos na compreensão profunda das relações que estabelecemos com os estudantes, incentivando-os a se posicionarem como sujeitos sociais conscientes, historicamente situados, mas também plenos de subjetividade, no ato de produção de seus saberes docentes, voltados às crianças. Nas trilhas de Peter Gay, é importante reconhecer que a garantia da “objetividade” do trabalho de produção de conhecimentos é a plena subjetividade do pesquisador, no nosso caso, do estudante, futuro docente. Ou seja, sua paixão, sua afetividade, sua *psique*.

Assim, ao longo da trajetória da disciplina, propomos aos discentes diferentes produções, articuladas aos temas desenvolvidos, orientadas a serem tecidas (e são também lidas por mim) como expressões das suas experiências cognitivas mais amplas, racionais e sensíveis. Inicialmente, a produção de narrativas escritas grupais, relativas aos documentos curriculares oficiais sobre o ensino de História, acompanhadas de apresentações artísticas oralizadas, para expressar tais leituras; no mês seguinte, fichamento individual de um dos textos focalizados de Edward Palmer Thompson; no terceiro mês, produção escrita em equipe, relativa às potencialidades dos contos de fadas para o trabalho escolar com crianças, e, em meados do último mês, narrativa escrita grupal sobre os documentos curriculares oficiais do ensino de Geografia. O trabalho individual final, entregue nos últimos dias da disciplina, é a elaboração individual escrita de uma proposta “alternativa” de ensino de História e de Geografia, para uma das séries iniciais da Educação Básica, com fundamentos teórico-metodológicos explícitos, e que produza movimentações de compreensão racional e sensível.

Nesse processo de avaliação mais amplo (talvez, muito mais de rememoração), reconheço que o fio fundamental de toda a tessitura da disciplina seja a *educação das sensibilidades*. Educação das sensibilidades ou dos sentidos, como noção produzida no

diálogo com os ensaios de Walter Benjamin (1985, dentre os quais, “Paris, capital do século XIX, produzido originalmente em 1935), e as obras do historiador Peter Gay (1988). Para estes estudiosos, tal imagem ou noção é produto e, ao mesmo tempo, produtora de práticas sociais, historicamente datadas - dentre as quais a escola configura-se, apenas, como uma delas. Imagem esta engendrada no jogo das relações de poder ou nas “batalhas de percepções” (GAY, 1988, p. 36), também historicamente produzidas. Em Benjamin, a inspiração para o trabalho educacional com tal imagem, estende-se, também, para a “percepção”, agora no sentido bergsoniano, de que na sociedade moderna capitalista (hoje radicalizada) prevalecem práticas educativas voltados para o forjar do “olhar armado”(visualizado como necessário ao homem moderno, economicamente ativo, mas politicamente dócil), em detrimento dos demais sentidos. Em ambos os autores, fica o convite para focalizarmos tal imagem ou conceito, via dimensão mais ampliada das pessoas envolvidas – tanto sob o ponto de vista físico e psíquico, como sob o ponto de vista social-, apresentando-as como portadoras de sensibilidades e de racionalidades, dimensões conscientes e inconscientes, lembranças e esquecimentos.

Neste sentido, ao longo do semestre, os alunos são convidados a perceber as potencialidades de se construir outra racionalidade, “estética” (MATOS, 1989, p. 23-26), dissonante, alternativa, vislumbrada através do próprio encaminhamento da disciplina. Partimos dos documentos normativos, e nos conduzimos em busca de possibilidades mediadoras da produção, pelos discentes, de saberes e conhecimentos mais autônomos, nas áreas do ensino de História e de Geografia escolares. Áreas sempre pensadas de forma articulada- isto é, a partir das noções de conhecimento das humanidades, em que os conceitos de tempo e de espaço formam uma totalidade.

Racionalidade mais comprometida com as experiências vividas dos sujeitos envolvidos -estudantes, futuros docentes das séries iniciais, e as crianças- visualizados como pessoas mais inteiras, portadoras de sentidos também mais ampliados. Pessoas que no ato de produção de seus saberes docentes, escolares, são estimulados a revisitar suas próprias experiências, sensibilidades e memórias, de modo a incluírem o *outro*, o diferente, também situado no tempo e no espaço. Pessoas estas que, apesar das suas incertezas, reconhecem e afirmam, no movimento de produção de conhecimentos, a ousadia de propor, acreditar, resignificar, transformar, em síntese, produzir na relação com.

Racionalidade tecida conjuntamente, sempre aberta às reconfigurações, propostas pelos múltiplos sujeitos, permitindo revistar a inserção das pessoas na esfera pública, problematizando a tendência prevalecente de sobreposição da dimensão privada sobre a coletiva, a pública. Racionalidade, ainda, capaz de engendrar relações mais dinâmicas entre as diferentes pessoas - professor, alunos, outras figuras da cultura escolar e extra-escolar-, nas práticas de produção de saberes, elaborando, criativamente, amálgamas entre os

diferentes conhecimentos e questionando as práticas educativas hierarquizadoras, que têm prevalecido, muitas vezes, em nosso país.

Enfim, fica aqui, em aberto, o convite, para a produção de uma racionalidade estética, concebida como condição para a autonomia e emancipação dos professores e alunos, porque promotora de múltiplas formas de pensar e de sentir, associadas ao viver, aos enraizamentos espaço-temporais dos sujeitos envolvidos.

Por último, reconheço que a autoria desta disciplina deve ser estendida, especialmente, a todos os graduandos do Curso de Pedagogia, os quais têm compartilhado a tessitura desta *aventura*, não só de produção de conhecimentos, mas de sensibilidades.

Referências

ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloísa Fesch; PAGANELLI, Tomoko Iyda. *Estudos sociais: teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Access, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2006.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia (1ª a 4ª séries)*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

BRECHT, Bertold. *Escritos sobre el Teatro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1976. 3 v.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994. v.1.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DOSSE, François. *A história em migalhas: dos Annales à nova história*. São Paulo: Ensaio, 1992.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção dos saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antônio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de (Org.). *O historiador e seu tempo*. São Paulo: UNESP: ANPUH, 2008. p. 223-235.

_____. A tessitura do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa literária. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 1999, Ijuí. *Anais...* Ijuí: UNIJUÍ, 1999. p. 649-660.

_____. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: _____. *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Editores Associados, 2009.

_____. Memória, história e (Re) invenção educacional: uma tessitura na escola pública. MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Educação, memória e história*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 287-330.

_____. Políticas públicas e ensino de história. In: _____. *Dez anos de pesquisa em Ensino de História: VI encontro nacional dos pesquisadores do ensino de história*. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 157-167.

GAY, Peter. *A educação dos sentidos: a experiência burguesa: da rainha Vitória a Freud*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GRIMM, Jacob Wilhelm. *O gatos de botas*. Porto Alegre: Kuarup, 1986.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jul. 2001.

- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1984.
- MATOS, Olgária. *Os arcanos do inteiramente outro*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- OFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslau. Fotografias e conhecimentos do lugar onde se vive: linguagem fotográfica e atlas municipais escolares. In: ALMEIDA, Rosângela Doin (Org.). *novos rumos da cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 13-35.
- PERRAULT, Charles. O gato de botas. In: _____. *Os mais belos contos de Perrault*. Lisboa: Civilização, 1993. p. 75-84.
- PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1946.
- ROCHA, Ruth. *O que os olhos não vêem*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1981.
- ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- _____. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Edusp, 1984.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Propostas curriculares para o primeiro grau: história e geografia (1ª a 4ª séries)*. São Paulo: Secretaria da Educação Fundamental/CENP/SE, 1986.
- SENNETT, Richard. *O declínio do homem público*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- SIMAN, Lana Mara. Temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003. p. 109-143.
- SIMIELLI, Maria Elena. *Primeiros mapas: como entender e construir*. São Paulo: Ática, 1993. 4. v.
- STRAFORINI, Rafael. O currículo de geografia das séries iniciais: entre o conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynsky (Org.). *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 41-59.

THOMPSON, Edward. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

TUAN, Y Fu. *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel, 1985.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.