

ACERVO

ISSN 0102-700-X

REVISTA DO ARQUIVO NACIONAL

VOLUME 18 • NÚMERO • 01/02 • JAN/DEZ • 2005



E D U C A Ç Ã O

CASA CIVIL - PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA



ARQUIVO NACIONAL

Presidência da República
Arquivo Nacional

ACERVO

REVISTA DO ARQUIVO NACIONAL

RIO DE JANEIRO, v.18, NÚMERO 1-2, JANEIRO/DEZEMBRO 2005

© 2006 by Arquivo Nacional
Praça da República, 173
CEP 20211-350 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil

Presidente da República

Luis Inácio Lula da Silva

Ministra-Chefe da Casa Civil da Presidência da República

Dilma Vana Rousseff

Secretária-Executiva da Casa Civil da Presidência da República

Erenice Alves Guerra

Diretor-Geral do Arquivo Nacional

Jaime Antunes da Silva

Coordenador-Geral de Acesso e Difusão Documental

Alexandre Manuel Esteves Rodrigues

Coordenador de Pesquisa e Difusão do Acervo

Dalton José Alves

Editores

Alexandre Manuel Esteves Rodrigues e Dalton José Alves

Conselho Editorial

Adriana Cox Hollós, Alexandre Manuel Esteves Rodrigues, Clóvis Molinari Júnior, Dalton José Alves, Inez Stampa, Maria Esperança Rezende, Maria Izabel de Oliveira, Mauro Lerner Markowski, Samuel Maia dos Santos e Valéria Maria Morse Alves.

Conselho Consultivo

Ana Maria Camargo, Angela Maria de Castro Gomes, Boris Kossoy, Célia Maria Leite Costa, Elizabeth Carvalho, Francisco Falcon, Helena Ferrez, Helena Corrêa Machado, Heloísa Liberalli Belotto, Ilmar Rohloff de Mattos, Jaime Spinelli, Joaquim Marçal Ferreira de Andrade, José Carlos Avelar, José Sebastião Witter, Léa de Aquino, Lena Vânia Pinheiro, Margarida de Souza Neves, Maria Inez Turazzi, Marilena Leite Paes, Regina Maria M. P. Wanderley e Solange Zúñiga

Edição de Texto e Copidesque

José Claudio Mattar

Revisão

José Claudio Mattar, Maria Rita Aderaldo, Marina Simões e Renata Ferreira

Projeto Gráfico

André Villas Boas

Edição Eletrônica, Capa e Ilustração

Giselle Teixeira

Acervo: revista do Arquivo Nacional. —
v. 18, n. 1-2 (jan./dez. 2005). — Rio de Janeiro:
Arquivo Nacional, 2005.
v.18; 26 cm

Semestral
Cada número possui um tema distinto
ISSN 0102-700-X

1.Educação - Brasil - I. Arquivo Nacional

S U M Á R I O

Apresentação

5

Entrevista com Demerval Saviani

15

O 'Espaço-Tempo' Escolar como Artefato Cultural nas Histórias dos Fatos e das Idéias

Nilda Alves

35

A Gênese das Instituições Escolares no Brasil

Os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI

Amarílio Ferreira Jr.

Marisa Bittar

55

A Gênese da Educação Brasileira Contemporânea e a Lei nº 4.024/61

Marcos A. de O. Gomes

83

Educação Integral e Integralismo

Fontes impressas e história(s)

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

95

Escotismo em Caçador (SC)

Uma instituição extra-escolar prejudicada pelo nazismo, fascismo, integralismo e nacionalismo

Nilson Thomé

115

Educação no MST

Um encontro com o ruralismo pedagógico

Luiz Bezerra Neto

131

O Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino

Uma fonte múltipla para a história da educação das mulheres

Nailda Marinho da Costa Bonato

147

Olhares sobre as Imagens da Escravidão Africana

Dos pintores viajantes aos livros didáticos de história do ensino fundamental

Warley da Costa

161

O Acervo de Documentos da Biblioteca Infantil de São Paulo (1936-1960)

Testemunho de uma época revelando sua diversidade

Azilde L. Andreotti

171

O Arquivo Nacional Vai às Escolas

Cláudia B. Heynemann e Vivien Ishaq

Elaine Cristina F. Duarte e Vivian Zampa

183

Perfil Institucional

197

Bibliografia

A P R E S E N T A Ç Ã O

Educação é o tema central discutido neste volume da Revista *Acervo* do Arquivo Nacional, a qual apresenta um enfoque especial sobre a história e historiografia da educação brasileira, sobretudo em relação aos acervos e fontes para a pesquisa neste campo. Pretende-se, assim, proporcionar uma visão panorâmica das possibilidades de desenvolvimento desse debate em nível nacional, bem como refletir sobre o papel e a importância dos arquivos públicos e das instituições de memória para a pesquisa no campo da história da educação.

Abre este número uma entrevista com Dermeval Saviani, professor emérito da Unicamp e pesquisador I-A do CNPq, autor de vasta produção editorial representada por publicações nas áreas de filosofia, educação e história da educação, em que se discute o trabalho de organização dos acervos desenvolvidos pelas instituições de memória e sua contribuição para o acesso e a pesquisa no campo da história da educação, com destaque para a complexidade e a importância da política arquivística de preservação de fontes, a qual vai além de uma simples deci-

são governamental. “Implica a percepção, por parte dos administradores educacionais, diretores de escolas, professores, funcionários e alunos, da importância dessa preservação”.

Em seguida o artigo de Nilda Alves sobre *O ‘espaço-tempo’ escolar como artefato cultural nas histórias dos fatos e das idéias* desenvolve uma discussão de cunho metodológico para a história da escola sugerindo como “diferentes e necessários caminhos” a importância da imagem para a compreensão e o conhecimento da realidade, no caso uma série de fotografias de um álbum do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, de 1959.

Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Jr., em *A gênese das instituições escolares no Brasil: os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI*, procuram mostrar, baseados em fontes primárias, especialmente as cartas dos primeiros jesuítas que missionaram no Brasil, que já nas primeiras experiências educativas dos colonizadores é possível perceber a gênese das instituições escolares e da formação societária brasileira. São exemplos dis-

so a contraposição das concepções educativas do padre Manuel da Nóbrega, que defendia uma base material de auto-sustentação para as casas, e a de Luiz da Grã que, amparado pelas Constituições da Companhia de Jesus, advogava que apenas os colégios poderiam adquirir propriedades.

Marco Antônio de Oliveira Gomes analisa e discute, no artigo *A gênese da educação brasileira contemporânea e a lei nº 4.024/61*, o conceito de escola pública e privada no contexto dos embates travados entre católicos e liberais sobre o papel do Estado na educação durante os anos de 1930 e 1960 e mostra como os grupos em conflito, apesar de manifestarem posições antagônicas no campo das concepções de educação, convergiam, por outro lado, no que dizia respeito aos “interesses na defesa da ordem”. Nesse sentido, o autor parte da análise da gestação do ideário escolanovista nacional, que teve início com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e encerra o artigo com a discussão dos conflitos em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024/61.

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho desenvolve o tema *Educação integral e integralismo: fontes impressas e história(s)*, onde faz uma reflexão sobre a “educação integral” e sua presença na educação brasileira, centrando o foco no movimento integralista. A investigação baseia-se em fontes documentais existen-

tes em municípios do estado do Rio de Janeiro, com destaque para a análise do jornal *O Therezópolis*, do município de mesmo nome, ligado ao movimento integralista desde a década de 1930. Com isto a autora pretende verificar, em linhas gerais, em que medida a fonte impressa existente nos pequenos municípios do interior dos estados também contribui para demonstrar a “permeabilidade dos fundamentos e práticas dos integralistas em relação ao campo educacional” e não apenas aquelas fontes encontradas nos grandes centros e capitais do país.

Nilson Thomé em seu artigo intitulado *Escotismo em Caçador (SC): uma instituição extra-escolar prejudicada pelo nazismo, fascismo, integralismo e nacionalismo* trata de um estudo pioneiro que vem desenvolvendo sobre um outro movimento, neste caso o Movimento Escoteiro de Santa Catarina na cidade de Caçador, elaborado para proporcionar um início ao estudo da história dos grupos de escoteiros que surgiram no século XX no Brasil, “a maioria junto aos estabelecimentos de ensino, para proporcionar educação moral, cívica e física à mocidade”. Mostra que o Movimento dos Escoteiros irá se desenvolver em nível nacional como “organização extra-escolar” voltada para a educação da juventude brasileira, contando inclusive com reconhecimento oficial para exercer esta função. O trabalho de Nilson Thomé visa servir, assim, de estímulo a outras pesquisas sobre a história

das instituições escolares no Brasil, especialmente aquelas que tratam da organização de atividades *extraclasse*, a partir do exemplo de Santa Catarina, onde diversos estabelecimentos de ensino adotaram e desenvolveram esse movimento.

Luiz Bezerra Neto no artigo *Educação no MST: um encontro com o ruralismo pedagógico* também se dedica ao estudo do desenvolvimento da educação no âmbito de um determinado movimento, no caso a concepção de educação dos movimentos organizados pelos trabalhadores rurais no Brasil, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sobre o qual se debruça no sentido de esclarecer a gênese e o desenvolvimento das propostas educativas do MST. Trata especificamente da relação entre o movimento intitulado “Ruralismo pedagógico”, presente na primeira metade do século XX, e suas proximidades e diferenças com o MST, atualmente, no que tange à concepção de educação de ambos os movimentos.

Nailda Marinho da Costa Bonato desenvolve o artigo *O Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino: uma fonte múltipla para a história da educação das mulheres*. O texto analisa e discute a utilização do Fundo, que é parte do acervo do Arquivo Nacional do Brasil, com destaque para o uso dos documentos referentes a I Conferência pelo Progresso Feminino, realizada em 1922, e que abordam a questão da educação e a instrução para as mulheres, constituindo-

se em fonte de pesquisa para a história da educação feminina em nível nacional. Além disso, a autora traz valiosas informações sobre o uso de alguns dos instrumentos de pesquisa da Sala de consultas do Arquivo Nacional, disponíveis para o acesso presencial ao acervo da Instituição.

Warley da Costa é autora do artigo *Olhares sobre as imagens da escravidão africana: dos pintores viajantes aos livros didáticos de história do ensino fundamental*. O texto reflete sobre “os modos de ver as imagens da escravidão africana reproduzidas nos livros didáticos do ensino fundamental e o significado desse recurso pedagógico como mediador de saberes e acervo de memórias”. A autora se debruça sobre as imagens de pintores-viajantes do século XIX, como Debret e Rugendas, que retrataram o cotidiano do Brasil desse período, sobretudo a realidade do negro e do índio na sociedade brasileira, procurando mostrar a importância dessas “obras imagéticas” para a historiografia nacional. Nesse sentido, se analisa e se discute as imagens, leituras e escritas da escravidão, reproduzidas no livro didático de história como “propagador de saberes e guardião de memórias”.

Azilde Andreotti em seu artigo *O acervo de documentos da Biblioteca Infantil de São Paulo (1936-1960): testemunho de uma época revelando sua diversidade* apresenta um trabalho de organização do acervo documental da Biblioteca Infantil

de São Paulo, em meados da década de 1990, denominado “Projeto Memória”, cujo objetivo era o de resgatar e reorganizar uma série de documentos acumulados desde 1936 e que se encontravam dispersos e mal conservados. A Biblioteca Infantil, inaugurada em 14 de abril de 1936, fazia parte de um projeto considerado de vanguarda do Departamento de Cultura de São Paulo, dirigido por Mário de Andrade, e que visava “proporcionar alternativas de modo a complementar o que era oferecido pelas escolas de educação oficial, acompanhando os novos métodos pedagógicos recomendados para a educação da criança”.

Cláudia Beatriz Heynemann, Vivien Ishaq, Elaine Cristina Ferreira Duarte e Vivian Zampa contribuem com o artigo *O Arquivo Nacional vai às escolas* onde apresentam uma visão geral do *site O Arquivo Nacional e a história luso-brasileira* (www.arquivonacional.gov.br/historiacolonial), um dos produtos da Coordenação de Pesquisa e Difusão do Acervo do Arquivo Nacional (COPED), com destaque especial para a seção Sala de Aula, por tratar-se da base de dados mais diretamente relacionada à área pe-

dagógica e que tem por objetivo contribuir para o ensino da história luso-brasileira nos níveis médio e fundamental da educação básica.

Encerrando este número, o professor José Claudinei Lombardi apresenta o perfil institucional do *Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR)*, do qual é o coordenador executivo. Criado em 1986 por Dermeval Saviani e alguns outros professores e seus respectivos orientandos de mestrado e doutorado da Faculdade de Educação da Unicamp, o HISTEDBR nasceu com o objetivo inicial de propiciar o intercâmbio das pesquisas que estavam sendo desenvolvidas no curso de pós-graduação, sobretudo no âmbito da história da educação brasileira. Posteriormente, decidiu-se pela organização de um coletivo nacional, para além das relações entre orientandos e orientadores, constituindo-se então um núcleo permanente de pesquisa, centralizado na Faculdade de Educação da Unicamp e articulador de Grupos de Trabalhos regionais e estaduais, tendo realizado diversos eventos, seminários etc. em todo território nacional.

Os editores

Entrevista com Demerval Saviani

O professor Dermeval Saviani formou-se em filosofia pela PUC-SP. É doutor em filosofia da educação (PUC-SP, 1971) e livre-docente em história da educação (Unicamp, 1986), tendo realizado estágio sênior (pós-doutorado) nas universidades italianas de Pádua, Bolonha, Ferrara e Florença, entre 1994 e 1995.

De 1967 a 1970, lecionou filosofia, história, história da arte, história e filosofia da educação nos cursos colegial e normal. Desde 1967 é professor de graduação e pós-graduação no ensino superior. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, coordenador do Comitê de Educação do CNPq, coordenador de pós-graduação

na UFSCar, PUC-SP e Unicamp e, ainda, diretor associado da Faculdade de Educação da Unicamp. Foi condecorado com a medalha do mérito educacional do Ministério da Educação e recebeu da Unicamp o prêmio Zeferino Vaz de produção científica.

Atualmente é professor emérito da Unicamp, pesquisador I-A do CNPq, coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) e professor titular colaborador da USP.

Autor de vasta bibliografia sobre filosofia, educação e história da educação, como *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações; *Educação*: do senso comum à consciência filosófica; *Escola*

e democracia; A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas; e Educação brasileira: estrutura e sistema, o professor Dermeval Saviani é hoje referência indispensável àqueles que procuram uma compreensão ampla e rigorosa da história da educação brasileira.

Nesta entrevista, gentilmente concedida ao Arquivo Nacional, o professor Saviani trata, dentre outras questões, da grande importância do trabalho de organização dos acervos, dos critérios de avaliação de documentos nas instituições de memória, tendo em vista a guarda e a preservação para a pesquisa no campo da história e história da educação, bem como sobre a constituição e consolidação da história da educação “como uma disciplina científica específica, definindo-se como um campo organizado que articula grande número de investigadores com vasta e diversificada produção”.

Arquivo Nacional. *Professor vamos iniciar esta entrevista pedindo que fale sobre sua trajetória pessoal e profissional.*

Demerval Saviani. Minha trajetória pessoal corresponde à de uma criança de origem camponês-operária, cujos pais não freqüentaram a escola, embora tenham conseguido se alfabetizar. Portanto, os estudos superiores estavam fora do horizonte de possibilidades de minha família. Fiz o curso primário num grupo escolar estadual da perife-

ria da cidade de São Paulo. Tendo cursado os estudos secundários em seminário, abriu-se para mim a possibilidade de acesso ao ensino superior. Ao terminar o terceiro ano do curso de filosofia na PUC de São Paulo, fui convidado a me especializar em filosofia da educação para assumir essa cadeira no curso de pedagogia. Considerando que, em 1967, quando fui admitido formalmente como professor universitário, ainda não se encontrava institucionalizada a pós-graduação, inscrevi-me, em fevereiro de 1968, para a realização do doutorado que foi concluído em novembro de 1971, mediante defesa de tese. Assim, quando os programas de pós-graduação começaram a ser implantados eu já me encontrava qualificado para neles exercer a docência.

Tendo iniciado a carreira de professor, em 1967, com muito entusiasmo e dedicação e entendendo que o professor não poderia ser apenas um repetidor, um transmissor de conhecimentos já compendiados – ele deveria ser também e, sobretudo, um pesquisador, um criador, alguém que se posicionasse ativamente em relação à sua área, tendo condições de contribuir para o seu desenvolvimento –, passei a produzir, eu próprio, os textos sobre os quais apoiava meu trabalho com os alunos na sala de aula. Definiu-se, assim, minha trajetória profissional de professor-pesquisador da área de educação. Nessa condição fui assumindo responsabilidades

crescentes no ensino de graduação e pós-graduação, na coordenação de programas de pós-graduação, na orientação de dissertações, teses, projetos de pós-doutorado, iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, desenvolvimento de projetos de pesquisa, proferindo conferências em quase todos os estados do país, participando da organização do campo, sendo sócio fundador e dirigente das principais entidades da área como ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade), ANDE (Associação Nacional de Educação), SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação), na assessoria científica de órgãos como CNPq, INEP, FAPESP, na organização e participação em eventos científicos e em intensa atividade editorial representada por publicações de diversos tipos.

Arquivo Nacional. *O que o senhor teria a dizer sobre o trabalho de organização dos acervos (arranjo, descrição, elaboração de instrumentos de pesquisa: índices, guias, repertórios, inventários, entre outras atividades), desenvolvido pelas instituições de memória, e sua contribuição para o acesso e a pesquisa no campo da história da educação?*

Demerval Saviani. O trabalho de organização dos acervos é decisivo e de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa. Na medida em que pudermos contar com um número cres-

cente de instituições de memória com acervos documentais adequadamente organizados e dotados de instrumentos que facilitem e agilizem o acesso às fontes, o trabalho dos pesquisadores será grandemente facilitado, com impacto significativo na qualidade das pesquisas e também em sua quantidade, uma vez que, nessas condições, o tempo de busca e de manipulação das fontes será fortemente reduzido. Os pesquisadores, no entanto, devem estar atentos para o fato de que, se os instrumentos desenvolvidos pelas instituições de memória facilitam seu trabalho, também podem funcionar como elementos que predeterminam os rumos de sua investigação. Por isso convém “confiar desconfiando” nos referidos instrumentos, abrindo mão deles quando isso se revelar necessário para a preservação dos objetivos da pesquisa.

Arquivo Nacional. *Qual a sua opinião sobre os critérios de avaliação de documentos tendo em vista a guarda e a preservação para a pesquisa em educação?*

Demerval Saviani. Do ponto de vista dos pesquisadores, o ideal, obviamente, seria que fossem guardados e preservados todos os documentos, que, assim, ficariam à disposição para as eventuais necessidades presentes e futuras da pesquisa em educação. Mas, é igualmente óbvio que esse ideal é irrealizável, à vista dos altíssimos custos e do grande espaço físico que isso

implicaria. Daí, a necessidade de se fixar critérios de avaliação dos documentos para respaldar decisões relativas à seleção daqueles que devem ser guardados e preservados, assim como ao tempo em que devem permanecer à disposição dos pesquisadores. Esse é um problema difícil porque nos espreita sempre o risco de que os critérios adotados possam implicar a perda de fontes relevantes para determinados tipos e modalidades de pesquisas. Penso que uma maneira de contornar esse risco será garantir a participação dos próprios pesquisadores, juntamente com os especialistas e técnicos nas questões de guarda e preservação, no trabalho de formulação e definição dos referidos critérios.

Arquivo Nacional. *Gostaríamos que o senhor tecesse considerações sobre a política arquivística de preservação de fontes tendo em vista a pesquisa em história da educação brasileira.*

Demerval Saviani. Entendo que a política arquivística de preservação de fontes para a pesquisa em história da educação brasileira é algo complexo porque não envolve apenas decisões governamentais. Implica a percepção, por parte dos administradores educacionais, diretores de escolas, professores, funcionários e alunos da importância dessa preservação. E não apenas isso. Tendo em vista o alargamento do conceito de fontes que caracteriza a historiografia educacional atual, as pró-

prias famílias acabam sendo envolvidas nessa tarefa de preservação. Isso porque boa parte dos materiais de aprendizagem manipulados pelos estudantes como cadernos, fichários, livros didáticos, enciclopédias, disquetes, CD-ROM, filmes, DVDs, revistas, jornais etc. se encontram em suas respectivas casas, sob a guarda das famílias. Parece, pois, que a formulação da política arquivística de preservação de fontes para a história da educação brasileira deverá prevenir o desenvolvimento da consciência da preservação, o que envolverá a conversão dessa questão em um elemento integrante do próprio processo educativo, desde as séries iniciais do ensino fundamental até a pós-graduação. Como destaquei na II Jornada do HISTEDBR, realizada em Ponta Grossa e Curitiba, em 2002, já está na hora de se desencadear um movimento amplo dirigido às escolas, às organizações da área de educação e aos órgãos do Estado tendo como mote a questão da política de fontes para a história da educação brasileira. Essa política deverá contemplar os critérios tanto para a definição do que preservar como do que descartar, estabelecendo as metas e os meios que permitirão assegurar a disponibilidade das fontes para o incremento das pesquisas em história da educação brasileira. Assim, não apenas cada um de nós se empenharia individualmente nessa direção. Toda a sociedade seria mobilizada tendo em vista a realização desse objetivo.

Arquivo Nacional. *Qual a sua posição sobre a constituição e consolidação da história da educação como um campo de pesquisa no Brasil e a sua relação com a “história pura”?*

Demerval Saviani. A história da educação foi se firmando como um campo de estudos próprio dos pedagogos. De fato, enquanto era comum, no caso das outras disciplinas da área de fundamentos da educação, como filosofia da educação, psicologia da educação e sociologia da educação, que fossem recrutados os professores a partir de sua formação nos cursos respectivos de filosofia, psicologia e sociologia, no caso da história da educação isso não ocorria. Jamais se cogitava de recrutar professores de história da educação a partir dos formados em cursos de história, mesmo porque não havia espaço, aí, para a história da educação. À vista desses antecedentes, a história da educação se configurou como um campo cultivado predominantemente por investigadores oriundos da área da educação, formados nos cursos de pedagogia. Assim, os historiadores, de modo geral, acabam por não incluir a educação entre os domínios da investigação histórica. No contexto referido, a história da educação se desenvolveu como um domínio de caráter pedagógico paralelamente e, mesmo, à margem das investigações propriamente historiográficas. Entretanto, a partir da década de 1980 e, principalmente, ao longo da última

década do século XX, os investigadores-educadores especializados na história da educação têm feito um grande esforço no sentido de adquirir competência no âmbito historiográfico de modo a estabelecer um diálogo de igual para igual com os historiadores. E esse diálogo tem se dado por iniciativa dos educadores, num movimento que vai dos historiadores da educação para os, digamos assim, “historiadores de ofício” e não no sentido inverso. Hoje, se pode dizer que a história da educação está consolidada como disciplina científica específica, definindo-se como um campo organizado que articula grande número de investigadores com vasta e diversificada produção.

Arquivo Nacional. *O que motivou a constituição do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), articulado em 1986, a partir de seus orientandos de doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)?*

Demerval Saviani. Desde 1978 eu vinha desenvolvendo uma experiência bem-sucedida de orientação coletiva no Programa de Doutorado em Educação da PUC de São Paulo. Passando, a partir de 1980, a atuar também na Unicamp, capitalizei essa experiência no trabalho realizado em ambas as instituições. Ocorre que, tanto na PUC como na Unicamp, à vista dos resultados positivos que vinham sendo alcançados, os

alunos lamentavam o fato de que, defendida a tese, deveriam voltar para suas instituições de origem, ficando impedidos de continuar participando daquelas atividades coletivas. Diante disso, foi amadurecendo a idéia de transformar o coletivo de orientandos em grupo de pesquisa. Isso permitiria que, mesmo depois de concluídas as respectivas teses, os novos doutores pudessem continuar participando do grupo, seja debatendo os projetos de tese dos novos alunos, seja colocando em discussão, no interior do grupo, os próprios projetos de pesquisa. O primeiro passo nessa direção foi dado em 1986 quando propus na Unicamp a organização do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", aglutinando os meus orientandos de doutorado com seus respectivos projetos de tese. Ao mesmo tempo, abri a possibilidade de participação de outros alunos que estivessem sob orientação de outros docentes. Assim, o grupo foi constituído com a participação de doze doutorandos, pois aos meus nove orientandos de então, se acrescentaram dois do professor Evaldo Amaro Vieira e uma do professor José Luís Sanfelice.

A denominação "História, Sociedade e Educação no Brasil" foi escolhida por duas razões: de um lado, buscou-se uma nomenclatura suficientemente abrangente para acolher a diversidade de temas dos projetos de tese dos alunos, não se limitando aos estudos es-

pecíficos tradicionalmente classificados na disciplina história da educação; de outro lado, procurou-se definir um eixo que sinalizava a perspectiva de análise aglutinando investigações que estudassem a educação enquanto fenômeno social que se desenvolve no tempo. Assim, o termo "sociedade" aparecia como mediação entre "história" e "educação" sugerindo que a história da educação seria entendida em termos concretos, isto é, como uma via para se compreender a inserção da educação no processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente. Buscava-se, por esse caminho, ampliar a visão tradicional da história da educação centrada nas idéias e instituições pedagógicas. Tornou-se consensual, desse modo, nessa turma de doutorandos, que se deveria dar caráter permanente ao Grupo de Pesquisas de modo que, mesmo após concluir suas teses e tendo regressado a suas instituições e regiões de origem, eles pudessem continuar articulados no grupo, desenvolvendo novos projetos de investigação. Tomando-se por base as discussões ocorridas entre 1986 e 1990, o grupo confluiu para o entendimento de que a aglutinação dos integrantes atuais e futuros deveria se dar em torno de um trabalho comum, decorrente de um projeto coletivo, em lugar de se partir de uma proclamação geral e exigir que cada um aderisse previamente aos termos dessa proclamação.

Arquivo Nacional. *Em 1991, o HISTEDBR foi formalizado, propondo-se desenvolver o Projeto “Levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da educação brasileira”, em âmbito nacional. Quais as razões da escolha desse projeto? Por que foi considerado prioritário naquele momento? Que balanço o senhor faz dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo nesses vinte anos de atividade?*

Demerval Saviani. Entre 1986 e 1990, na medida em que os membros desse grupo inicial foram concluindo suas teses de doutorado, após longas e acirradas discussões, decidiu-se pela constituição de um “núcleo permanente de pesquisas”, com uma proposta coletiva de trabalho articuladora de todos os seus membros. Para subsidiar a formação do núcleo foi realizado, no transcorrer de 1991, o I Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, com o tema “Perspectivas metodológicas da investigação em história da educação”, operacionalizado em dois momentos: entre os dias 6 a 10 de maio de 1991 foi realizada a primeira parte do seminário; nos dias 9 a 13 de setembro de 1991, a segunda parte. No primeiro momento, o grupo empreendeu a análise da produção historiográfica educacional brasileira. No segundo momento, dando seqüência à discussão historiográfica, o grupo contou com a contribuição do historiador prof. dr.

Ciro Flamarion Cardoso, que proferiu conferência sobre o tema “Paradigmas rivais na historiografia atual”.

Considerando que o debate sobre a produção histórico-educacional brasileira evidenciou a escassez, a dispersão e a precariedade das fontes fundamentais à pesquisa histórico-educacional no Brasil, o grupo priorizou a realização de um amplo levantamento, organização e catalogação das fontes fundamentais à pesquisa histórica na área da educação. Para tanto, durante o encontro de maio de 1991, foi iniciada a redação do Projeto “Levantamento, organização e catalogação das fontes primárias e secundárias da história da educação brasileira”, tarefa concluída na segunda parte desse I Seminário, realizada de 9 a 13 de setembro de 1991. No ano seguinte, já para embasar o desenvolvimento do projeto, foi realizado, de 6 a 10 de abril de 1992, o II Seminário Nacional do Grupo centrado no tema “Fontes primárias e secundárias em história da educação brasileira”, no interior do qual foram previstos dois tipos de atividades: a) conferências abertas ao público, seguidas de debates; b) reunião de trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”.

Com a realização do Seminário deu-se continuidade ao debate sobre as principais correntes metodológicas da investigação histórica, levando-se em conta os seus pressupostos filosóficos e as suas aplicações no âmbito da

historiografia educacional brasileira. Um outro objetivo foi conhecer e debater as principais pesquisas e trabalhos com fontes primárias e secundárias da educação brasileira, bem como os catálogos e relatórios delas resultantes. Nesse evento ocorreu ainda o debate dos principais métodos e técnicas de pesquisa historiográfica com fontes documentais e bibliográficas. Entre 1992 e 1995, foram realizados encontros anuais com os coordenadores dos grupos de trabalho estaduais, geralmente no interior de outros eventos da área. Nesses encontros foram discutidos os encaminhamentos dos Grupos de Trabalho (GTs), sobretudo quanto ao Projeto “Levantamento e Catalogação de Fontes”.

Ao lado da ampliação gradativa do coletivo nacional, com a organização de novos GTs regionais ou estaduais, o projeto possibilitou não só a aglutinação de pesquisadores interessados em levantar e preservar a memória educacional em diversas regiões do Brasil, mas também que as equipes estaduais encontrassem seus próprios caminhos, de modo especial através de pesquisas resultantes das fontes primárias locais e regionais da educação. O coletivo de pesquisa buscou, respeitando a diversidade e pluralidade dos membros, encontrar seus próprios caminhos de investigação sobre temáticas regionais. Eis as razões pelas quais, no momento em que se procedeu à institucionalização do Grupo de Estudos e Pesquisas,

em 1991, elegeu-se como prioritário o projeto “Levantamento e catalogação de fontes”.

Um balanço específico e abrangente da produção global do grupo está sendo organizado no âmbito do “Projeto 20 anos”, que deverá estar disponível por ocasião do VII Seminário Nacional do HISTEDBR, a realizar-se em julho deste ano de 2006. À guisa de um balanço sumário e geral, eu destacaria os seguintes pontos: a) uma produção ampla e diversificada expressa em grande número de trabalhos apresentados em eventos científicos, dissertações e teses concluídas e intensa atividade editorial representada pela publicação de artigos e coletâneas; b) um papel importante na organização e consolidação do campo da história da educação no Brasil, seja pela articulação de grupos de pesquisa enraizados nos vários estados do país, seja pela participação nos eventos e entidades da área; c) uma posição de respeito à diversidade e pluralidade mantendo, porém, uma firmeza teórica que o impediu de aderir comodamente às novas orientações que procuravam hegemonizar o campo. Essa postura do HISTEDBR foi decisiva para garantir o debate que permitiu manter oxigenada a área de história da educação no Brasil, impedindo que se instituisse na disciplina uma unanimidade artificial resultante da adesão incontrastável a uma determinada compreensão que procurava se impor como uma espécie de pensamento único.

Arquivo Nacional. *Qual a sua posição sobre o uso de “novas fontes” como, por exemplo, cadernos e manuais escolares, que tratam do cotidiano escolar, filmes, fotos, história oral etc., na pesquisa em história da educação?*

Demerval Saviani. Preliminarmente, cabe considerar que, rigorosamente falando, a multidão de papéis que se acumulam nas bibliotecas e nos arquivos públicos ou privados, as milhares de peças guardadas nos museus e todos os múltiplos objetos categorizados como novas fontes pela corrente da “Nova história” não são, em si mesmos, fontes. Com efeito, os mencionados objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que ao formular o seu problema de pesquisa delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. Em consequência, aqueles objetos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas erigir-se-ão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico poderá ser produzido. Nesse sentido, já que é sobre as fontes que nos apoiamos para produzir o conhecimento histórico, uma vez formulado o problema a ser investigado, o pesquisador se encontra autorizado a buscar todo tipo de fonte que possa trazer informações de alguma importância para o esclarecimento de seu problema de pesquisa. Portanto, nenhum caminho, nenhuma espécie de fonte lhe pode estar interdi-

tada, seja ela nova ou velha, antiga ou moderna. O cuidado, pois, que se deve ter é não se deixar inebriar pela suposta novidade das fontes, o que levaria a inverter os termos da questão: em vez do objeto, isto é, a natureza do problema a ser investigado determinar a busca das fontes, a própria fonte, em virtude do poder de atração a ela atribuído, é que se converteria em objeto da pesquisa.

Arquivo Nacional. *Quais os desafios que se impõem para a pesquisa em história da educação diante das novas tecnologias?*

Demerval Saviani. Inegavelmente, as novas tecnologias representam um grande potencial de incremento das pesquisas em história da educação, seja por agilizar a produção e disseminação dos conhecimentos, seja por ampliar consideravelmente as fontes disponíveis, seja, enfim, por permitir o armazenamento de dados em grande escala, por meios virtuais, sem os inconvenientes dos enormes espaços físicos necessários para a guarda de documentos na sua forma material. Os desafios para a absorção dessas novas tecnologias pelos pesquisadores da área de história da educação dizem respeito ao domínio desses recursos e, principalmente, à sua rápida obsolescência. Trata-se, com efeito, de um fenômeno que poderá nos colocar diante da situação de dispormos de informações armazenadas em dispositivos eletrônicos cujas máquinas de leitura, entretanto,

por terem caído na obsolescência, já não estariam mais disponíveis para serem operadas. Assim, a preservação de informações guardadas em meios virtuais implica a preservação dos instrumentos que permitam a sua leitura. Isso, porém, pode nos colocar, de novo, diante do problema da limitação dos espaços físicos, já que a preservação de

toda essa parafernália implicará a manutenção de enormes depósitos de sucata eletrônica.

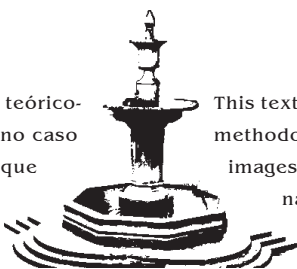
Entrevista realizada por Dalton José Alves e Nailda Marinho da Costa Bonato, em Campinas, em 10 de janeiro de 2006.

Nilda Alves
Professora titular da Faculdade
de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O 'Espaço-Tempo' Escolar como Artefato Cultural nas Histórias dos Fatos e das Idéias

Este texto foi escrito dentro da escolha teórico-metodológica que relaciona imagens – no caso fotografias – e narrativas, aceitando que umas remetem às outras, incessantemente. A opção teórico-epistemológica se dá dentro da idéia de redes de conhecimentos que se formam nos cotidianos vividos. Utilizando as fotografias do Instituto de Educação do Rio de Janeiro incluídas em um pequeno álbum, feito em 1959, tentou-se identificar o que vamos chamar de "currículo ideal" em oposição aos "currículos praticados", narrados a partir de memórias de acontecimentos que vão marcar a formação de professoras nas redes de contextos em que se desenvolve.

Palavras-chave: imagens e narrativas; redes de conhecimentos e cotidianos; 'espaço-tempo' escolar; currículo ideal e currículos praticados.



This text was written from a theoretical-methodological perspective which relates images – specifically photographs – and narratives, based on the assumption that they are permanently associated to each other. The theoretical-methodological choice was made within the framework of knowledge nets produced in everyday life. By means of a small album of photographs taken at Rio de Janeiro Institute of Education, in 1959, we have tried to identify what we call "ideal curriculum", in opposition to "practiced curricula", based on narrated memories of "events" that would mark teachers' preparation, in the contextual nets it is developed.

Keywords: images and narratives; knowledge nets and everyday lives; school 'spacetime'; ideal curriculum and practiced curricula.

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossí-

vel viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista.

No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o pon-

to de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e idéias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: "Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento".¹

OS DIFERENTES E NECESSÁRIOS CAMINHOS

O trabalho de buscar compreender a história – de um povo, de um país, de uma instituição, de uma cultura – tem seguido múltiplos caminhos. Neste texto, vou indicar um deles: aquele que relaciona imagens, no caso fotografias, e narrativas, aceitando que umas remetem às outras, incessantemente.²

É surpreendente como, em uma sociedade que foi formada em torno do sentido da visão e da perspectiva, não se teve clareza, nos caminhos da pesquisa, por muito tempo, da importância da imagem para a compreensão e o conhecimento da realidade, em especial porque isso exigiria, junto à crítica da mesma, a indicação da possibilidade de superação da própria lógica dominante, que tinha aquele sentido e aquele parâmetro como definidor da realidade e da veracidade.

Ao lado do iconoclasmo de muitos, tão bem estudado por Machado,³ vemos uma sociedade que se entende e se forma, crescentemente, pelo uso das imagens. Nesse sentido, as imagens são necessárias no mundo contemporâneo para dele falarmos do seu presente, tanto como o é para lembrar como foi 'construído' em seu passado, quanto se queremos pensar suas mudanças no futuro. Assim, a própria crítica a este estado de coisas só será possível na medida em que dominemos, pelo uso e pelas teorias, todo esse vasto campo e não, simplesmente, por sua negativa simples ou pelo seu 'endemoniamento'.

Admitindo esse ponto de partida, decidi assumir a possibilidade/necessidade de falar da escola e mais exatamente de *espaços-tempos*⁴ escolares, a partir do uso de imagens de uma série de fotografias de um álbum do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, de 1959. Para aí chegar, parto da idéia de que se a "escola", singularizada e concretizada em um edifício, é uma criação da burguesia ascendente (do século XV ao XVIII), sua realização só foi possível em *espaços-tempos* múltiplos e variados, tomando por base concepções e ideários diferenciados e realizando práticas diversas. Dessa maneira, os processos curriculares e pedagógicos que nesses *espaços-tempos* aconteciam foram sendo organizados, por um longo tempo, em *múltiplos processos exercidos dentro de relações múltiplas, entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que 'aprendem ensinam'*,⁵ o

tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras.

É por isso que o uso dos plurais nos estudos dos cotidianos escolares é indispensável ao pesquisador/pesquisadora.

Mostrar o que é cada escola usando imagens significa indicar, de saída, 'muitas escolas'. Para começar: aquela que a autoridade, que permitiu que a fotografia fosse feita, quis mostrar e aquela outra que o fotógrafo quer e consegue mostrar com as técnicas que possui. Em um determinado momento histórico, vale a pena mostrar a correção, a igualdade reinante, a disciplina, a calma, a colaboração, a professora tranqüila ou cheia de autoridade. Em outros, a tristeza, a desordem, o castigo, as escaramuças ou as disputas. Encontramos, assim, nas fotografias, tanto as crenças sobre o que é a escola, para aquela sociedade, no que diz respeito à autoridade referida, como para o fotógrafo. Encontramos, ainda, as emoções vividas no momento ou aquelas lembradas, nos momentos posteriores em que são mostradas. E mais: os valores⁶ que esses *praticantes*⁷ desejam ver mostrados e com os quais se movem.

Mas nas imagens feitas existem, ainda, os tantos sentidos dos que a vêem com sua história, suas emoções e suas memórias. No caso específico de fotografias, existem também 'expostas' as emoções daqueles que nela foram fotografados, que ao revê-las, muitos anos depois, vão organizar narrativas sobre os que nelas estão presentes ou ausentes, so-

bre fatos ocorridos durante (antes ou depois) sua criação.

Tudo isso nos permite afirmar, assim, as diferenças tanto das escolas e dos processos que nela são desenvolvidos, como entender o porquê das *diversas interpretações* possíveis ao pesquisador que as vai usar em seu trabalho.

E, nesse sentido, das tantas possibilidades que se apresentavam para discutir os *espaços-tempos* de escolas, optei por trazer, nos limites deste trabalho, a memória de uma das pessoas que se encontram fotografadas, na fotografia principal do álbum analisado. O recurso à narrativa é comum a quem tem uma imagem na mão, sob os olhos, pois esta desperta, sempre, a memória de histórias passadas, com suas tramas e personagens, permitindo estabelecer comparações com o presente e pensando um possível futuro.

Nos processos curriculares e pedagógicos, para além disto, é interessante observar que o(a) professor(a) envolvido(a), apesar de achar, muitas vezes, que está unicamente ensinando conteúdos disciplinares com os quais lida e trabalha com seus alunos/alunas, coloca em ação processos formadores que têm a ver com crenças, valores, atitudes corporais etc. Só recentemente, os pesquisadores da área começaram a compreender e a trabalhar com essas questões,⁸ permitindo que compreendêssemos a influência que tantos professores/professoras tiveram sobre os professores/professoras de todas as gerações.

Os trabalhos que desenvolvi e desenvolvo usando imagens, como possibilidade de discutir e melhor conhecer os cotidianos das escolas, têm a ver com a compreensão que sustento de que, em meio a tantas dificuldades e descrições tão sombrias sobre seu dia-a-dia, as escolas e seus *praticantes*⁹ precisam ser vistos em sua potência histórica e sua beleza, para o que pesquisas desenvolvidas com imagens e narrativas vêm contribuindo, permitindo a *tessitura*¹⁰ de uma história para além da chamada 'oficial'.

Da mesma maneira que aquilo que ouvimos ou lemos, em pesquisa, nos marca de maneira clara, do que nossos textos acadêmicos é uma prova, pelas tantas referências que incluem, será o caso aqui de buscarmos compreender como a forma do que é dito deixa também suas marcas: dirigir-se a um aluno/aluna usando diminutivo, se enervar ou não com sua mobilidade ou passividade, mover as mãos e todo o corpo de certa maneira, são 'modos' aprendidos tanto como certos conteúdos. E, na profissão docente, modo de ser tendo influência decisiva no seu exercício, para o bem ou para o mal. Como isso se passa na pesquisa? Os diálogos teóricos que vamos desenvolvendo para compreender aquilo que em pesquisa vamos tendo que resolver, praticamente nos deixam *marcas*, relacionadas às diversas dimensões da vida e aos contextos nos quais vivemos. Bourdieu fala dessa questão ao dizer que

na origem, as diferentes escolhas teóricas foram certamente mais negati-

vas do que positivas, e é provável que elas também tivessem por princípio a busca de soluções para problemas que se poderia considerar pessoais, como a preocupação de apreender, com rigor, problemas politicamente candentes (...) ou essas espécies de pulsões profundas e parcialmente conscientes que nos levam a sentir afinidade ou aversão em relação a essa ou àquela maneira de viver a vida intelectual e, portanto, a sustentar ou a combater essa ou aquela tomada de posição filosófica ou científica (...). Foi a preocupação de reagir contra as pretensões da grande crítica que me levou a 'dissolver' as grandes questões remetendo-as a objetos socialmente menores ou mesmo insignificantes, mas, em todo caso, bem circunscritos, logo, passíveis de serem apreendidos empiricamente, como as práticas fotográficas. Mas eu também reagia contra o empirismo microfrênico de Lazarsfeld e seus epígonos europeus, cuja falsa impecabilidade tecnológica escondia a ausência de uma autêntica problemática teórica, gerando erros empíricos, às vezes, absolutamente elementares.¹¹

Por tudo o que foi exposto até aqui, comparando e buscando aproximar práticas diversas, entendo, com muitos companheiros de viagem, que há um modo de fazer e de criar conhecimentos nos cotidianos, diferente daquele aprendido na

modernidade, especialmente, mas não só, com a ciência. Se for isto, para poder estudar esses modos diferentes e variados de *fazerpensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar, sentir, lembrar, decidir, fazer, em um movimento que venho denominando *prática-teoria-prática*,¹² é preciso questionar os caminhos já sabidos e indicar, todo o tempo, a possibilidade de traçar novos caminhos – até aqui só atalhos – dando conta da necessária trajetória metodológica das idéias a serem expostas com a utilização das fontes selecionadas.

Do ponto de vista teórico, essa trajetória tem a ver com a escolha feita pelas idéias de *redes de conhecimentos* e de *tessitura do conhecimento em redes* para a compreensão dos conhecimentos criados nos tantos cotidianos em que vivemos. É preciso que reconheçamos que são grandes as dificuldades para identificar as origens de nossos tantos conhecimentos (de conteúdos a valores), mas que eles só podem começar a serem explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas *redes* nas quais são verdadeiramente criados. Isso porque, é preciso inverter o modo que aprendemos com os setores dominantes da sociedade, durante os últimos quatro séculos, quanto à importância dos conhecimentos criados nos cotidianos que são vistos como errados e precisando ser ‘superados’. Isso se traduz em uma situação na qual não os notamos, achando que é ‘assim mesmo’. Resulta que não os fixamos,

não sabemos como são e, menos ainda, sabemos como analisar os processos de sua criação ou como analisá-los para melhor compreendê-los. Além disso, esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto. Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos ser indispensável, ao contrário, *mergulhar* inteiramente em outras lógicas para apreendê-los e compreendê-los.¹³

Em relação ao método, reconhecendo que muitas são, ainda, as dúvidas sobre os caminhos a seguir e que o reconhecimento dos limites existentes para nossas ações são ponto de partida para qualquer discussão, admito que, como a vida, os cotidianos e as pesquisas *nos/dos/com eles* formam uma ‘tarefa’ complexa, o que exige também métodos complexos para conhecê-los. Nesse sentido, é necessário discutir alguns aspectos para começar a compreender essa complexidade. O primeiro desses aspectos se refere à discussão com o modo dominante de ‘ver’ o que foi chamado ‘a realidade’ pelos modernos e que diz respeito, como bem nos alerta Latour,¹⁴ ao mundo que hoje chamaríamos ‘virtual’ do laboratório ou das criações abstratas como o Leviatã, de Hobbes, lembrados pelo referido autor. A trajetória de um trabalho *nos/dos/*

com os cotidianos precisa ir além do que foi aprendido com essas virtualidades da modernidade, na qual o *sentido da visão* foi o exaltado (“ver para crer”; “é preciso uma certa perspectiva” etc). É necessário executar, assim, *um mergulho com todos os sentidos* no que se quer estudar. O segundo movimento a ser feito é o de compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável ao seu desenvolvimento, não é só apoio e orientador de rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, *limite* ao que precisa ser tecido quanto aos estudos *nos/dos/com os cotidianos*. Ampliando essa idéia, o terceiro movimento necessário, incorporando a noção de *complexidade*,¹⁵ vai exigir, por um lado, a ampliação do que é entendido como *fonte* e, por outro, a discussão sobre os modos de lidar com a *diversidade, o diferente e o heterogêneo*. Com ele é preciso compreender a necessidade de incorporação de fontes variadas vistas, anteriormente, como dispensáveis e mesmo suspeitas: a narrativa de quem viveu, a fotografia guardada em arquivo pessoal etc. Por fim, é preciso assumir que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados, é indispensável uma nova maneira de escrever, o que remete a mudanças muito mais profundas. Tudo isso, tendo centralmente colocada a impossibilidade de separação entre sujeito e

objeto, já que *praticantes e condições materiais de uso* formam uma *articulação* sempre presente nos *espaços-tempos* cotidianos, mesmo quando aos primeiros é negado o uso direto.

Dessa maneira, é preciso ampliar e complexificar o que vamos considerar como fontes de conhecimentos. Para além daquilo que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), como antes aprendemos, vai interessar aquilo que é “contado” (pela voz que diz) pela memória: o caso acontecido que parece único (e que por isto o é) a quem o “conta”; os documentos (caderno de planejamento, caderno de aluno, prova ou exercício dado ou feito etc.) raros visto que guardados quando tantos iguais foram jogados fora porque “não eram importantes” e sobre os quais se “conta” uma história diferente, dependendo do trecho que se considera; a fotografia que emociona, a cada vez que é olhada, e sobre a qual se “contam” diferentes histórias, dos que nela aparecem ou estão ausentes, da situação que mostra ou daquela que “faz lembrar”.

A importância de buscar outros caminhos para compreender nos leva, obrigatoriamente, à necessidade de incorporar tanto o diverso como a totalidade de cada expressão individual, assumindo com decisão o diferente e o heterogêneo. Assim, aquilo que durante tanto tempo insistimos em ver como repetição – os mesmos exercícios, os mesmos livros, as mesmas leituras –, precisa ser visto na

sua variedade de *uso* quanto às ordens de trabalho, aos vácuos de conteúdo, ao tempo gasto, às exigências feitas à apresentação do pensamento, às notas dadas, às diferentes origens, às diferentes lembranças que trazem.

Pela existência dessa variedade, é preciso pensar tanto em diferentes formas para captá-la e registrá-la, como nas diferentes maneiras para tratar o que se vai recolhendo, com uma espécie de *rede de caçar borboletas*, em uma linda imagem de Certeau.¹⁶ Saber captar as diferenças, superando a indiferença (pelo outro) aprendida, exige um longo processo dentro do qual cada sujeito “conta”. Assim, ao contrário do que aprendemos (nos ensinaram) na prática da ciência dominante, precisamos entender, nos *espaços-tempos* cotidianos, as manutenções para além da idéia de falta de vontade de mudar, submissão ou incapacidade de criar, como tantos fazem. É necessário olhar/ver/sentir/tocar (e muito mais) as diferentes expressões surgidas nas inumeráveis ações que somente na aparência, muitas vezes utilizada para impressionar alguém postado em lugar superior, são iguais ou repetitivas.¹⁷ É preciso buscar outro sentido para o que é repetição, buscando entendê-la nas suas múltiplas justificativas e necessidades.

Assim, a multiplicidade das repetições vem acompanhada de atos variados. Aqueles cadernos, aqueles livros, aquele cartaz na parede, artefatos entendidos como sempre iguais e repetitivos, que *uso*

tiveram e que significado ganharam para cada um de seus *usuários*? Tanto o repetido como o diferente possui uma história (em cada escola e em outros *espaços-tempos* cotidianos) que só recentemente estamos aprendendo a questionar de modos variados. Nesse sentido, é preciso colocar ‘em quarentena’ a grande maioria das pesquisas ‘sobre’ os cotidianos – escolar e outros – que o vêem, exclusivamente, como *espaço-tempo* de repetições equivocadas, de ritos dispensáveis e de processos equivocados.

Lembrando com Certeau que, nos últimos três séculos, aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora, sendo a sua prática iniciática fundamental,¹⁸ preciso ainda perguntar, preocupada com as pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*: como ir além desta *prática escriturística*, sabendo que está em cada um de nós que nos dedicamos à pesquisa? Esse autor nos dá uma pista importante de como se poderiam desenvolver esses estudos, ao afirmar que

para explicitar a relação da teoria com os procedimentos dos quais é efeito e com aqueles que aborda, oferecesse uma ‘possibilidade’: um discurso em histórias. A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está

escrevendo apenas histórias ou 'relatos'. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes ('análises de casos', 'histórias de vida' ou de grupos etc.) ou como seu contraponto (fragmentos citados, entrevistas, 'ditos' etc.) (...). Não seria necessário reconhecer a legitimidade 'científica' supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que 'uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas', como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção?¹⁹

Essas observações levam Certeau a afirmar também que isso implicaria reconhecer o valor teórico do romance, lugar para onde foi 'rejeitada' a vida cotidiana desde que surgiu a ciência moderna.²⁰ Nesse sentido, diz que

isto seria sobretudo restituir importância 'científica' ao gesto tradicional (é também uma gesta) que sempre 'narra' as práticas. Neste caso, o conto popular fornece ao discurso científico um modelo, e não somente objetos textuais a tratar. Não tem mais o estatuto de um documento que não sabe o que diz, citado à frente de e pela análise que o sabe. Pelo

contrário, é um 'saber-dizer' exatamente ajustado a seu objeto e, a este título, não mais o outro do saber, mas uma variante do discurso que sabe e uma autoridade em matéria de teoria. Então se poderiam compreender as alternâncias e cumplicidades, as homologias de procedimentos e as imbricações sociais que ligam as 'artes de dizer' às 'artes de fazer': as mesmas práticas se produziriam ora num campo verbal ora num campo gestual; elas jogariam de um ao outro, igualmente táticas e sutis cá e lá; fariam uma troca entre si – do trabalho ao serão, da culinária às lendas e às conversas de comadres, das astúcias da história vivida às da história narrada.²¹

Duas são as observações, a esse respeito, necessárias. A primeira, para deixar claro que essa *narratividade*, a história contada por alguém, não significa um retorno à *descrição* que marcou a historicidade na época clássica, pois, ao contrário dessa, não há na primeira a 'obrigação' de se aproximar da 'realidade', mas sim de criar um espaço de ficção, aparentemente se subtraindo à conjuntura ao dizer: "era uma vez...". Para ajudar quanto à segunda observação, Certeau traz a seu texto o pensamento do historiador e antropólogo Marcel Detienne,²² que trabalha com o mundo grego, mostrando que esse autor não

instala as histórias gregas diante de si pra tratá-las em nome de outra

coisa que não elas mesmas. Recusa o corte que delas faria objetos de saber, mas também objetos a saber, cavernas onde 'mistérios' postos em reserva aguardariam da pesquisa científica o seu significado. Ele não supõe, por trás de todas essas histórias, segredos cujo progressivo desvelamento lhe daria, em contrapartida, o seu próprio lugar, o da interpretação. Esses contos, histórias, poemas e tratados para ele já são práticas. Dizem exatamente o que fazem. São gestos que significam. (...) Formam uma rede de operações da qual mil personagens esboçam as formalidades e os bons lances. Neste espaço de práticas textuais, como num jogo de xadrez cujas figuras, regras e partidas teriam sido multiplicadas na escala de uma literatura, Detienne conhece, como artista, mil lances já executados (a memória dos lances antigos é essencial a toda partida de xadrez), mas ele joga com esses lances; deles faz outros com esse repertório: 'conta histórias' por sua vez. Re-cita esses gestos táticos. Para dizer o que dizem, não há outro discurso senão eles. Alguém pergunta: mas o que "querem" dizer? Então se responde: vou contá-los de novo. Se alguém lhe perguntasse qual era o sentido de uma sonata, Beethoven, segundo se conta, a tocava de novo. O mesmo acontece com a recitação da tradição oral, assim como a analisa J. Goody: uma maneira de repetir

séries e combinações de operações formais, com uma arte de "fazê-las concordar" com as circunstâncias e com o público.²³

É preciso, pois, incorporar a idéia de que ao dizer uma história cada *narrador* a faz e se transforma em *narrador praticante* ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até ele, neles inserindo, sempre, o fio do seu modo de contar. Nisso se inclui cada pesquisador/*nos/dos/com os cotidianos*, exercendo, assim, a *arte de contar histórias*, tão importante para quem vive os cotidianos do *aprender-ensinar*.²⁴ Busca acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. É possível? Citando, ainda, o exemplo de Detienne, Certeau diz que sim, pois esse autor

faz todas as idas e vindas desse relato, exercendo (...) uma arte de pensar. Como o cavalo, no jogo de xadrez, atravessa o imenso tabuleiro da literatura com as 'curvas' dessas histórias, fios de Ariadne, jogos formais das práticas. Justamente aqui, como o pianista, ele 'interpreta' essas fábulas. Executa-as privilegiando duas 'figuras' onde particularmente se exercia a arte grega de pensar: a dança e a luta, ou seja, as próprias figuras que a escritura do relato aciona.²⁵

Narrar histórias é, então, uma vasta experiência humana. Vasta tanto no tempo, pois era assim que os gregos conta-

ram a *Iliada*, como no espaço, já que pode ser encontrada em todos os espaços deste planeta, até hoje. Mas, ela é bem mais funcional nos *espaços-tempos* culturais cotidianos, nos quais ‘conta’ – no sentido de ter importância – tanto a oralidade como a memória. Em primeiro lugar, porque como nela não é possível gerar categorias complexas próprias, são usadas as *histórias da ação humana para armazenar, organizar e comunicar boa parte do que sabem*.²⁶ Além das culturais orais, onde já foram bem estudadas por antropólogos de diversas correntes, essas histórias estão, também, nos cotidianos, desde sempre, sendo o repositório amplo dos saberes das ações humanas nesses contextos: nelas estão desde o reconhecimento psicológico de alguém, quando se conta as respostas rápidas que tinha quando era criança, passando por um chazinho infalível para alguma doença, que encobre um vasto tratamento doméstico ao qual não faltam nem o carinho nem os doces, que *curam* a “alma” e mostram certo conhecimento médico, até o conserto de aparelhos domésticos, exigindo saberes mecânicos e eletrotécnicos, ou a confecção de um prato a ser degustado em um domingo de reunião familiar, que indicam conhecimentos químicos e estéticos. Na escola, a chamada ‘sala dos professores’ e a conhecida ‘hora do cafezinho’ exercem uma importância capital na troca de experiências vividas, nas salas de aula e em outros *espaços-tempos*, para os professores/professoras. Já o ‘portão da

entrada’ da escola ou o ‘pátio de recreio’ representam esse mesmo papel para os alunos/alunas.

Nesses *espaços-tempos* cotidianos, a cultura narrativa tem uma grande importância porque garante formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas. Embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma evolução e uma história, embora diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são, sobretudo, escritos. Assim, por exemplo, as narrativas podem incluir dados que sem nenhuma precisão são fixados e repetidos, tais como: uma ‘pitada’ de sal, ‘algumas’ folhas, ‘certos’ exercícios, uma história ‘engraçada’, uma ‘solução’ para um problema, um ‘modo de fazer’ os alunos escreverem um texto maior, uma ‘indicação’ de como ler um livro fazendo anotações e garantindo a escrita a seguir etc.

Mas há uma diferença sobre a qual é preciso que nos detenhamos, pedindo ajuda a Ong: é aquela que tem a ver com a relação com o enredo, nas duas formas de expressão, oral e escrita. É no enredo narrativo que os procedimentos mnemônicos, verdadeiros nós necessários às redes de memória, se manifestam de modo notável.²⁷ No entanto, ele é diferente do que estamos habituados em uma cultura escrita e, em especial, na tipográfica. Sobre isso Ong explica:

as pessoas das culturas escritas e tipográficas atuais geralmente julgam a narrativa conscientemente inventada algo tipicamente planejado em um enredo linear progressivo, muitas vezes diagramado como a ‘pirâmide de Freytag’ (isto é, um aclave seguido por um declive): uma ação ascendente constrói a tensão, eleva-a a um clímax, que consiste muitas vezes em um reconhecimento ou outro incidente que cria uma ‘peripeteia’ ou reverso da ação, e é seguida por um final ou desenlace – pois esse padrão linear progressivo tem sido comparado ao atar e desatar de um nó. (...) A antiga narrativa grega oral, o poema épico, não foi construído²⁸ desse modo. Em sua *Arte poética*, Horácio escreve que o poeta épico “acelera a ação e joga o ouvinte no meio das coisas (vv 148-149)”. Horácio tinha em mente principalmente o descaso do poeta épico com a seqüência temporal. O poeta irá relatar uma situação e apenas muito mais tarde explicar, muitas vezes detalhadamente, como ela surgiu. (...) Na verdade, uma cultura oral não conhece um enredo linear progressivo extenso, do tamanho de um poema épico ou de um romance. Ela não pode organizar nem mesmo narrativas mais curtas da maneira cuidadosa, incessantemente progressiva com que os leitores de literatura, há 200 anos, aprenderam cada vez mais a contar (...). As ‘coisas’ em meio às

quais a ação deve iniciar nunca – salvo em trechos curtos – foram ordenadas cronologicamente para construir o ‘enredo’. (...) Não encontramos enredos lineares progressivos já prontos na vida das pessoas, embora as vidas reais possam fornecer material com o qual tal enredo possa ser construído mediante a eliminação brutal de tudo o que não seja uns poucos incidentes cuidadosamente salientados.²⁹

Assim, trabalhar com a memória cotidiana das tantas ações desenvolvidas nos múltiplos contextos em que vivemos, ao contrário das necessidades da narrativa escrita do romance, exige trazer à tona, de uma narrativa que não é nem linear nem progressiva, tudo o que é considerado “restos”. Por outro lado, com analogia aos estudos de Peabody,³⁰ que conheci por meio da leitura de Ong, sobre as canções cantadas pelos bardos, de larga tradição oral, ousou afirmar que a narrativa oral de ações pedagógicas múltiplas é, sempre, o resultado da interação entre o que está sendo narrado, o público que ouve e a memória comum que têm sobre outras ações pedagógicas. Sem essas redes, não é possível narrativa compreendida e nem formulação de novos conhecimentos. Nelas, é muito comum a mudança de “rota” – de assunto, de tom e mesmo de forma. Pode-se passar da afirmação à negação, da afirmação ao questionamento, de um fato acontecido ontem a outro acontecido a mui-

tos anos, da fala pessoal à fala de alguém que se ‘introduz’ na história chamada por quem narra. Naturalmente, toda a narrativa tem um certo enredo, no entanto uma história pode ser parada e ficar sem conclusão se, de repente, a lembrança de como as pessoas se vestiam ou se penteavam “naquele tempo” ganha importância. É possível que uma afirmativa de como se fazia bem a escola “naquele tempo” seja interrompida por outra história que mostra justamente o contrário.³¹

Portelli desenvolve essa idéia ao dizer que nessa forma de fazer história a realidade vai ser compreendida não como um tabuleiro de xadrez que tem todos os quadrados iguais, mas muito mais como uma “colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo coerente depois de reunidos”. Concluindo esta aproximação, o autor dá, ainda, um grande recado: “em última análise, essa também é uma representação muito mais realista da sociedade, conforme a experimentamos”.³²

Nesse sentido, a *composição*, termo ambíguo que serve também para designar os processos de *tessitura* das lembranças, permite compreender que só é possível organizar a memória utilizando as linguagens e os sentidos que foram formando em cada um de nós, dentro das *culturas vividas*,³³ em cada trajetória pessoal e profissional, o *tecido memorialista*. Assim, no caso do *praticante* da docência, cada um de nós, antes de ter o direito

legal de ser professor/professora, “aprende o ofício” em centenas de aulas assistidas durante toda a trajetória que nos levou a ‘escolher a profissão’, em múltiplos contextos cotidianos. Nessa trajetória, aprendemos gestos, expressões, maneiras, movimentação de corpo, como o professor/professora deve se vestir ou falar, como encaminhar o trabalho com os alunos/alunas, como se dirigir às autoridades educacionais ou como receber os pais, como fazer uso de múltiplas linguagens, enfim. Nesse processo complexo, fomos compondo sentidos sobre: a relação professor-aluno; o papel do professor/professora na escola e na sociedade; como conduzir as *aulas* e onde procurar o melhor apoio para conduzir cada *aula* e todas elas; como encontrar, em um momento inesperado, uma resposta que não sabíamos que sabíamos – tudo aquilo que Bourdieu denominou e estudou como sendo o *habitus* e que, assim, buscou explicar:

a ação não é uma simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes³⁴ sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam. Nos jogos mais complexos (...) eles investem os princípios incorporados de um ‘habitus’ gerador: esse sistema de disposições ‘adquiridas pela experiência’, logo, variáveis segundo o lugar e o momento. Esse ‘sentido do

jogo', como dizemos em francês, é o que permite gerar uma infinidade de 'lances' adaptados à infinidade de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever. (...) Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o 'habitus', necessidade tornada virtude, produz estratégias³⁵ que, embora, não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. A ação comandada pelo 'sentido do jogo' tem toda a aparência da ação racional que representaria um observador imparcial, dotado de toda informação útil e capaz de controlá-la racionalmente. E, no entanto, ela não tem a razão como princípio. Basta pensar na decisão instantânea do jogador de tênis que sobe à rede fora de tempo para compreender que ela não tem nada em comum com a construção científica que o treinador, depois de uma análise, elabora para explicá-la e para dela extrair lições comunicáveis. As condições para o cálculo racional praticamente nunca são dadas na prática: o tempo é contado, a informação é limitada etc. E, no entanto, os agentes fazem, com muito mais frequência do que se agissem ao acaso, 'a única coisa a fazer'. Isso porque, abandonando-se às

intuições de um 'senso prático' que é produto da exposição continuada a condições semelhantes àquelas em que estão colocados, eles antecipam a necessidade imanente ao fluxo do mundo.³⁶

Com essas idéias, podemos compreender o quanto as ações docentes não são, exclusivamente, racionais, no sentido de planejadas e planificadas, mas correspondem a 'aprendizagens' que em nós foram penetrando e nos marcando em situações diferentes, em qualidade, em quantidade, em *espaços-tempos* de realização variados. Por outro lado, as ações que são produzidas no exercício da docência, embora aprendidas socialmente, são sempre únicas, porque organizam o todo sabido de acordo com cada situação concreta. Ou seja, considerando o *praticante* docente, podemos dizer que suas ações invocam todas as aulas assistidas e dadas – conseqüentemente vividas – e para serem 'compreendidas' precisam de outros que as tenham vivido também.

Além disso, como todas as ações humanas, a ação de recordá-las permite o aparecimento de tons e sons dissonantes dentro de uma história. A análise dessas dissonâncias permite detectar omissões, mudança de direções e a renovação permanente dos fatos vividos em diferentes épocas e situações, já que "a experiência nunca termina, é constantemente lembrada e retrabalhada".³⁷ Quando o

professor/professora decide contar uma história a um pesquisador/pesquisadora, provavelmente já a contou a outros companheiros/companheiras: aquele *conto* faz parte do seu repertório pessoal, mesmo que seja um caso que se passou com outro colega.

Por tudo isso, com Thomson, entendo que tecemos “nossa identidade através do processo de contar histórias para nós mesmos – como histórias secretas ou fantasias – ou para outras pessoas, no convívio social. (...) Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser (no futuro)”.³⁸ O *reconhecimento*, por si mesmo e pelos outros, é, assim, o processo mobilizador de tantas memórias tecidas, pois, sem ele, as crises pessoais, sociais, profissionais seriam insuportáveis. Com ele, *compomos*, através de imagens buscadas no passado, e sempre retocadas pelas nossas crenças e interesses atualizados, a

todo o momento, nossa realidade de hoje e nossas possibilidades futuras. A memória ‘joga’ um importante papel nisso tudo porque, sem dúvida, cada um de nós, como pessoa e como profissional, sempre se pergunta: de onde vim? Como me tornei o que sou? Por que escolhi esta profissão? Por que estou aqui? E agora? etc.

MEMÓRIAS DE ‘NORMALISTAS’:
DOS CURRÍCULOS IDEALIZADOS
AOS CURRÍCULOS PRATICADOS

Todos os anos, as turmas se reuniam em torno de um chafariz, sem água desde sempre, no centro do pátio central do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, belíssima construção anacrônica, porque de colonial espanhol construída no início do século XX. No centro da fotografia, um ou dois professores, mais ou menos ‘convidados’ pela turma a ser fotografada. Cercando-os, podíamos ver as ‘representantes’ da turma.



Fachada e pátio interno do Instituto de Educação do Rio de Janeiro

Em um pequeno álbum, no qual se colocou a fotografia de uma dessas turmas do ano de 1959, encontramos 16 fotografias de diversos espaços do Instituto de Educação, em uma série organizada pelo fotógrafo e não pela autora deste artigo. Incorporando narrativas surgidas dessas imagens, na metodologia usada por Detienne e descrita por Certeau, buscamos compreender a importância do espaço escolar como artefato cultural definidor de idéias sobre escola, a partir de um caso particular.

Nesse processo, tentamos identificar o que vamos chamar de 'currículo ideal', a partir das pistas encontradas nessas fotografias, em oposição aos 'currículos praticados', narrados a partir de memórias de 'acontecimentos' que vão marcar a formação de professoras nas redes de contextos em que ela se desenvolve.⁵⁹

Era um tempo que foi chamado, depois de uma novela passada na cadeia de televisão mais importante do Brasil, na dé-

cada de 1990, de os "anos dourados", especialmente pelas professoras já aposentadas e que se formavam naquele momento, que incorporaram essa denominação para 'demonstrar' a excelência de sua formação. A idéia de fundo é sempre aquela de que a 'escola antes era melhor', em razão dos momentos difíceis da atualidade que enfrentam, seja pela redução salarial, pela queda de prestígio social, pela deterioração das condições materiais de trabalho, frente ao desenvolvimento das tecnologias e dos artefatos culturais possíveis de serem usados na escola, ou pela aposentadoria e o necessário afastamento da prática pedagógica.

As fotografias mostram uma idéia que se aproxima dessa de que 'a escola antes era melhor', indicando o 'currículo ideal' pensado para esta escola de formação: largos corredores, laboratórios bem equipados, piscina, quadras enormes de esportes, gabinete dentário, espaços que

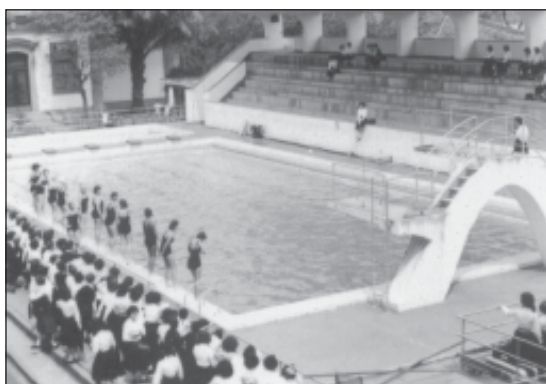


Corredor para auditório e laboratório

eram usados muito raramente porque: a) a passagem de alunas era interdita; b) as 'fórmulas' pedagógicas incluíam muito pouco os 'experimentos' e muito mais as aulas nas quais o professor 'ditava o ponto' e escrevia no quadro-negro; c) o custo de conservação era grande e já então a verba destinada era pequena e esporádica; d) médicos e dentistas apreciavam por períodos pequenos e nunca com frequência.

No entanto, quando a memória da antiga normalista se liga a essa série de fotografias, ela lembra, para começar, das aulas que teve com um professor de geografia em um desses laboratórios e que a levaram a escolher esse curso na universidade, graças à promulgação da LDB de 1961, que permitia que todos os alunos do 'secundário' pudessem escolher o curso que fariam no ensino superior, longe do 'destino' da pedagogia que lhe estava reservado pela lei anterior. E que veio a cursar, pois escolheu permanecer na docência quando todos aconselhavam a pesquisa, o que veio a fazer muitos anos depois, no campo da educação.

Ela lembra, também, do único período em que teve prazer nas atividades físicas, realizadas nos vastos pátios externos ou na quadra coberta, quando usava os arcos, as bolas e as fitas, ou quando, apesar de baixa, era aceita nos jogos de vôlei, o único no qual sempre achava algum interesse de ver. Ou, ainda, do prazer imenso nas idas à biblioteca, que achava enorme, porque ainda não conhecia nem a Biblioteca Nacional, que só viria a conhecer quando fez seu curso na universidade, nem a Bibliothèque François Mitterant, que conheceu nas suas tantas viagens a Paris, muito depois. Ou as fugidas das aulas 'curriculares' para ouvir música clássica em uma salinha no fundo da biblioteca, na qual uma professora que não lembra sequer o nome a iniciava na beleza dos sons. Ou, ainda, a apertada sala, na qual, à tarde, depois das aulas, ia para fazer parte do grupo do 'canto orfeônico', em que fazia com mais duas colegas a rara terceira voz, 'de belo timbre', segundo a professora, que nunca mais 'teve tempo' de usar!



Piscina e gabinete dentário

Quando os olhos chegam ao gabinete do diretor se desviam para a fotografia principal com o grupo organizado em torno do chafariz, e a memória sobre tudo o que de bom aconteceu nesses *espaços-tempos*, com essa materialidade que busca expressar a idéia de excelência dessa escola, vai, ainda uma vez, ser confrontada com um ‘currículo praticado’ que indica outras coisas.

No centro da fotografia, os dois professores ‘escolhidos’ pela turma. Ladeando-os as ‘representantes’ que podem ser identificadas pela faixa na manga da blusa do uniforme – a azul-marinho e branca indica a titular e a azul-marinho indi-

ca a suplente. Ao lado da primeira está a única aluna negra da turma, que era, também, a mais pobre. Ao lado desta está a mais rica, cujo pai era dono de diversas companhias de ônibus no Rio de Janeiro.

Sobre a professora presente um ‘acontecimento’ marcante pode ser lembrado: ela chegara de volta nesse ano e só ‘pegara’ uma turma: a que tinha o número 1 (1.001), porque como catedrática tinha esse direito. Como tinha passado anos sem trabalhar e só quis essa turma, não conseguiu coordenar os professores das outras turmas⁴⁰ que continuaram a dar o que tinham o costume de



**Biblioteca e ginástica no pátio externo (acima)
Gabinete da direção e turma 1 normal, de 1959 (abaixo)**

dar, enquanto ela dava o que queria. Quando chegou o momento da primeira prova parcial,⁴¹ ela decidiu que organizaria a prova sozinha para todas as turmas. Nessa prova, ela colocou o que tinha dado na turma 1: as alunas desta turma se saíram muito bem e as das outras dezoto turmas, muito mal. Uma grande discussão na sala do diretor fez com que ela tivesse que concordar que a segunda prova seria feita pelos outros professores. Mas ela continuou dando o que queria. Resultado? As alunas dessa turma foram muito mal, enquanto as alunas das outras turmas se saíram dentro do esperado? Não!... As outras alunas tiveram suas notas no tempo devido, mas as notas dessa turma não saíram. Depois de algum tempo, a representante da turma, com uma comissão de três alunas, foi procurar o diretor que, em tom misterioso, as mandou procurar o professor que era o presidente de uma “comissão de sindicância”, cuja existência desconheciam. Esse professor, muito grosseiro como sempre, começou a falar com as alunas aos gritos dizendo que, por ele, elas “não serviam para serem nem lavadeiras e que deveriam ser expulsas pelo que tinham feito”. Com cara de espanto, mas sempre enfrentando essas situações sem medo, a representante indagou sobre o que ele estava se referindo. O professor, sempre aos berros, disse que as provas da turma 1 tinham sido “falsificadas” e que estavam sobre perícia. As alunas iriam prestar depoimento a tal comissão que ele presidia. A representante disse,

então, que se a comissão ainda estava apurando, ele não podia saber o resultado e, portanto, não sabia quem era o culpado da fraude, não podendo acusar as alunas. Ela disse, ainda, que a partir daquele momento, como todas eram menores, a comissão trataria com os pais delas e com os advogados que trouxessem. O tom com que o professor tratava as alunas baixou, na hora.

Os pais de diversas alunas, em especial os da representante, assumiram a situação a partir dali. O que acontecera? A professora de química apanhara as provas e completara todas as respostas que estavam em branco, fraudando, realmente, cada prova com uma letra que nada tinha a ver com a das alunas. Como as provas eram corrigidas por dois professores, ela as passou para outro professor que denunciou a situação. Formaram a tal comissão e decidiram, de início, que as alunas tinham “culpa no cartório”. Quando tudo se esclareceu, a professora nada sofreu e as alunas não receberam nenhum pedido de desculpas – repetiram as notas da primeira prova, para que a questão burocrática fosse resolvida.

Lembrando isso, quem será capaz de repetir, o que tantas vezes se repete: “a escola antes era melhor”. Era mesmo? Para quem?

Assim, ao lado de um ‘currículo ideal’ representado por espaços estruturados de modo excelente, desenvolvia-se um ‘currículo praticado’ que não incluía, ne-

cessariamente, o uso da maioria desses espaços, por longo tempo, e incluía ações pedagógicas e de outro tipo que formavam, em conjunto, nas alunas de então

as professoras que seriam mais tarde, incluindo os valores pela sua incorporação ou pela negativa dos atos 'estranhos' que presenciavam ou viviam.

N O T A S

1. Peter Brook, *O ponto de mudança*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995, p. 15.
2. Alberto Manguel, *Lendo imagens*, São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
3. Ver Arlindo Machado, *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*, Rio de Janeiro, Marca d'Água, 2001.
4. A necessidade de superar as dicotomias herdadas do desenvolvimento das ciências modernas exigiu a busca de formas de escritura que indicassem os limites que as mesmas significam para as pesquisas que desenvolvem, bem acompanhadas por muitos colegas, e tenho chamado de 'pesquisas no/do/com o cotidiano', e que têm indicado os caminhos teórico-metodológicos expostos neste texto.
5. Ver nota anterior.
6. Tenho trabalhado com a idéia de que os 'valores' são conhecimentos de tipo especial que nos levam a ações.
7. Michel de Certeau, *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, Petrópolis, Vozes, 1994.
8. Antônio Nóvoa (org.), *Vida de professores*, Porto, Porto Editora, 1992.
9. Michel de Certeau, op. cit.
10. A palavra *tessitura* vem sendo usada por mim e outros pesquisadores (Alba Zaluar, Alice Ribeiro Lopes, Walter Ong). Serve para discutir as dificuldades teórico-práticas existentes para assumir a idéia de construção, comum nas ciências, quando precisamos falar da criação de conhecimentos nos cotidianos. Tenho preferido usar, assim, os termos *tessitura*, *tecer*, *trançado* etc. A palavra *tessitura* se refere à composição musical, na articulação de sons.
11. Pierre Bourdieu, *Coisas ditas*, São Paulo, Brasiliense, 1990, p. 32.
12. Ver nota 4.
13. Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves, Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro, in *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*, Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
14. Bruno Latour, *Jamais fomos modernos*, Rio de Janeiro, Ed. 34, 1994.
15. Edgar Morin, *Ciência com consciência*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996.
16. Michel de Certeau, op. cit.
17. Remeto ao texto escrito por mim (Nilda Alves, Diários de classe, espaço de diversidade, in Ana Chrystina Mignot e Maria Teresa Cunha, *Práticas de memória docente*, São Paulo,

Cortez, 2003, p. 63-77), no qual trato dos modos como se deu o registro de um período de greve de professores no Rio de Janeiro, proibida por cinco atos diferentes, mas expresso de diversas formas no diário de classe pelos professores.

18. Michel de Certeau, op. cit., p. 227.
19. ibidem, p. 152-153.
20. Essa idéia foi, também, desenvolvida por Henri Lefebvre, em *A vida cotidiana no mundo moderno*, São Paulo, Ática, 1992, que começa o seu grande livro síntese sobre a vida cotidiana, trabalhando com dois importantes romances: *Ulisses*, de Joyce, e *A estrada de Flandres*, de Claude Simon.
21. Michel de Certeau, op. cit., p. 153.
22. Cf. Marcel Detienne, *Les jardins d'Adonis*, Paris, Gallimard, 1972; *Dionysos mis à mort*, Paris, Gallimard, 1977; e Marcel Detienne e Jean-Pierre Vernant, *La cuisine du sacrifice en pays grec*, Paris, Gallimard, 1979.
23. Michel de Certeau, op. cit., p. 155.
24. Remeto, mais uma vez, à nota 4.
25. Michel de Certeau, op. cit., p. 156.
26. Walter Ong, *Oralidade e cultura escrita*, Campinas, Papirus, 1998, p. 158.
27. ibidem, p. 41-91.
28. Naturalmente, eu teria dito "tecido". A palavra "construído" vai ser usada ainda inúmeras vezes por esse autor.
29. Walter Ong, op. cit., p. 160-161.
30. Cf. Berkley Peabody, *The winged word: a study in the technique of ancient Greek oral composition as seen principally through Hesiod's works and days*, Albany/New York: State University of New York Press, 1975.
31. Remeto ao meu livro *O espaço escolar e suas marcas: o espaço escolar como dimensão material do currículo*, Rio de Janeiro, DP&A, 1998, entre as páginas 118 e 126.
32. Alessandro Portelli, Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral, in Maria Antonieta Antonacci e Daisy Perelmutter (orgs.), *Projeto história: ética e história oral*, São Paulo, PUC/SP, abr. 1997, n. 15, p. 17.
33. Raymond Williams, *Cultura*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
34. Bourdieu declara preferir o termo 'agentes' ao termo 'sujeito' por entender que são pessoas que agem. Considera que o termo que escolheu ajuda a compreender este estado de 'ser em ação', sempre. Nesse mesmo sentido, prefiro o termo 'praticante', usado por Certeau.
35. Ao termo 'estratégia' aqui usado, ainda com Certeau, prefiro o termo 'tática', para designar as ações cotidianas dos praticantes.
36. Pierre Bordieu, *Coisas ditas*, op. cit., p. 21-23.
37. Alistair Thomson, Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias, in Maria Antonieta Antonacci e Daisy Perelmutter (orgs.), *Projeto história: ética e história oral*, op. cit., p. 63.
38. ibidem, p. 57.
39. Ver Carlo Ginzburg, *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*, São Paulo, Companhia das Letras, 1989; Alberto Manguel, op. cit.; Hans Belting, *Pour une anthropologie des images*, Paris Gallimard, 2004; Inês Barbosa de Oliveira, *Curriculos praticados: entre a regulação e a emancipação*, Rio de Janeiro, DP&A, 2003; Michel Foucault, *L'ordre du discours: leçon inaugurale au Collège de France prononcée, 2 décembre 1970*, Paris, Gallimard, 1971; Giles Deleuze, *Proust et les signes*, Paris, PUF, 1976; Nilda Alves, *O espaço escolar e suas marcas: o espaço escolar como dimensão material do currículo*, Rio de Janeiro, DP&A, 1998.
40. Eram ao todo 19 turmas, com 40 alunas cada (na foto só estão 36; quem faltou nesse dia?).
41. Vivíamos um regime com apenas três provas parciais (não havia as mensais).