

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BRUNO DOS SANTOS PRADO MOURA

**PERCURSOS DE MEMÓRIAS:
PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS NA HISTÓRIA ENSINADA**

**VITÓRIA
2009**

BRUNO DOS SANTOS PRADO MOURA

**PERCURSOS DE MEMÓRIAS:
PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS NA HISTÓRIA ENSINADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na área de concentração História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juçara Luzia Leite.

**VITÓRIA
2009**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M929p Moura, Bruno dos Santos Prado, 1981-
Percurso de memórias : professores e suas práticas na
história ensinada / Bruno dos Santos Prado Moura. – 2009.
121 f.

Orientadora: Juçara Luzia Leite.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.

1. História - Estudo e ensino. 2. Memória. 3. Professores. 4.
Prática de ensino. 5. Brasil - História - 1964-1985. I. Leite, Juçara
Luzia. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

BRUNO DOS SANTOS PRADO MOURA

**PERCURSOS DE MEMÓRIAS:
PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS NA HISTÓRIA ENSINADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na área de concentração História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Aprovada em 15 de setembro de 2009.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Juçara Luzia Leite
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Erienu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Gilda Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Cristiano Gustavo Biazzo Simon
Universidade Estadual de Londrina

*À minha mãe pelo seu empenho e firmeza na
criação dos filhos.*

*À minha esposa, cuja cumplicidade e
companheirismo me deram forças para me manter
firme na realização de mais esta meta na minha
vida.*

*Ao meu sobrinho que, na sua ingênua infância,
ensina que o futuro resulta de uma grande obra na
qual se trabalha em cada instante.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor, colega e amigo Adriano Bom Jesus, cujas dicas me ajudaram a desenvolver o projeto.

Ao companheiro de trabalho e amigo Etelvo Ramos Filho, cujas leituras e críticas ajudaram a enriquecer o trabalho.

Aos colegas do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), que sempre me incentivaram e estimularam nas atividades de pesquisa e formação continuada.

Aos professores Carlos Firmino dos Santos, José César Fernandes, Maria da Glória Médici Oliveira e Reginaldo Flexa Nunes, cujas entrevistas e conversas tornaram possível esta dissertação.

À professora Juçara Luzia Leite. Sua postura profissional e intelectual foi uma fonte de inspiração para o meu caminhar nas trilhas do saber histórico.

Vida é rastro

**Um dia é marcado por rastros
Ora nossos, ora de outros
E as pegadas que deixei horas atrás
Traçam o caminho que me constitui
Se vinte e quatro horas é a medida de um dia
Imensurável é o que vivo
E se aquelas pegadas se apagam com o tempo
É porque sua materialidade já não importa mais
Pois já deixaram em mim a densidade do rastro
Rastro que sei presente e faço dele verso
Ausente de regra, métrica e rima
Mas que fia minha estada no instante da vida
Sei que não sou claro ao terminar com vida
O que comecei com rastro
Mas não seria a vida um sentido que damos
A um conjunto de rastros que deixamos?**

BRUNO MOURA

RESUMO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e teve como tema de reflexão e análise as memórias dos professores de História sobre seus tempos como alunos e as suas interfaces com as práticas de ensino. A questão motivadora desta pesquisa considerou que as práticas na história ensinada são marcadas por permanências que remetem aos tempos de constituição da História como disciplina escolar. Assim, foram investigadas as interfaces entre História e Memória (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007; CARRETERO, 2007; MENESES, 1992, 1999; POLLAK, 1989) no que diz respeito às práticas na história ensinada e à concepção de História de professores dessa disciplina, de modo a compreender como a trajetória formativa desses professores interferia nas concepções da disciplina e do seu ensino. Para tanto, utilizei a metodologia da História Oral (FERREIRA; AMADO, 2005; DELGADO, 2006; PORTELLI, 2000), a partir da qual foi possível a coleta de dados para análise e a construção, por parte dos professores, de um relato sobre si. Os sujeitos escolhidos são professores com idade superior a 40 anos, cuja trajetória formativa passa pelo período da Ditadura Militar, se estendendo pelas décadas de 1980 e 1990. Nas falas recolhidas, os tempos que perpassam esses profissionais (os tempos da escola, quando foram alunos e, agora, como professores; e os tempos da universidade) foram analisados considerando as interfaces entre as três formas de representação do passado, sendo elas a história acadêmica, a história escolar e a história vivida, bem como o conceito de Memória. Os resultados apontaram para a relevância assumida pelas memórias dos tempos como alunos na definição dos sentidos do ser e do fazer dos professores ouvidos.

Palavras-chave: Ensino de História. Memória de professores. Práticas de ensino. Ditadura Militar.

ABSTRACT

This study is inserted in the History, Society, Culture and Educational Policies line of research in the Graduate Program in Education at the Federal University of Espírito Santo. The memories of teachers of History during their schooldays and their interfaces with their teaching practices were the theme for reflection and analysis. The motivating question for this research assumed that the practices in the history taught are marked by permanence that refers to the period in which History was built as part of the school curriculum. Thus, the interfaces between History and Memory were investigated (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007; CARRETERO, 2007; MENESES, 1992, 1999; POLLAK, 1989) in regards to the practices of the history taught and the conception of History that teachers of this subject have in order to understand how their education interfered in the conception and the teaching of this subject. For this purpose, the Oral History methodology was used (FERREIRA; AMADO, 2005; DELGADO, 2006; PORTELLI, 2000), which enabled me to collect data for analysis and the construction, by the teachers, of an account of themselves. The subjects chosen for this study are teachers over 40 years of age, whose education took place during the Military Dictatorship period as well as the 1980's and 1990's. In the accounts given, the periods lived by these professionals (their schooldays and, now, as teachers; and their years as undergraduate students) were analyzed taking into consideration the interfaces among the three forms of representation of the past, that is, the academic history, the school history and the history lived, as well as the concept of Memory. The results show the relevance assumed by the memories of the teachers' schooldays in the definition of their senses of being and of practicing.

Keywords: History teaching. Teachers' memories. Teaching practices. Military Dictatorship.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO 1 | 17 |
| 1 INTERFACES NO ENSINO DE HISTÓRIA..... | 17 |
| CAPÍTULO 2 | 25 |
| 2 PROFESSORES DE HISTÓRIA ENTRE O <i>SER</i> E O <i>FAZER</i> | 25 |
| 2.1 CULTURA E EDUCAÇÃO: ESTEIOS DA FORMAÇÃO HUMANA..... | 25 |
| 2.2 HISTÓRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO | 28 |
| 2.3 TEMPORALIDADES NA HISTÓRIA ENSINADA I: OS PROFESSORES ESCREVEM O QUE PENSAM SOBRE A HISTÓRIA E SEU ENSINO | 32 |
| CAPÍTULO 3 | 42 |
| 3 O REGIME MILITAR BRASILEIRO (1964-1985): HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA | 42 |
| 3.1 ORDEM E DESENVOLVIMENTO | 42 |
| 3.2 O ENSINO DA HISTÓRIA: HARMONIZAÇÃO DAS ORIGENS..... | 47 |
| CAPÍTULO 4..... | 51 |
| 4 PERCURSOS DE MEMÓRIA(S) | 51 |
| 4.1 PERSPECTIVAS | 54 |
| 4.1.1 Henri Bergson e a memória-sonho | 56 |
| 4.1.2 Walter Benjamim e o narrador..... | 59 |
| 4.1.3 Maurice Halbwachs: a memória como quadro social..... | 61 |
| 4.1.4 Michael Pollak e a memória subterrânea..... | 63 |
| 4.1.5 Ulpiano Bezerra de Meneses: a questão da amnésia social..... | 66 |
| 4.1.6 Pintando a tela | 68 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 5 | 74 |
| 5 MEMÓRIAS E PRÁTICAS DA/NA HISTÓRIA ENSINADA | 74 |
| 5.1 TEMPORALIDADES NA HISTÓRIA ENSINADA II..... | 74 |
| 5.1.1 Os professores falam sobre seus tempos como alunos..... | 74 |
| 5.1.2 Os professores falam sobre seus tempos como alunos na universidade | 82 |
| 5.2 TEMPORALIDADES NA HISTÓRIA ENSINADA III..... | 90 |
| 5.2.1 Os professores comparam o que aprenderam com o que ensinam | 90 |
| 5.2.2 Os professores falam sobre suas práticas..... | 100 |
| | |
| CONCLUSÃO | 107 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 112 |
| | |
| APÊNDICES | 117 |
| APÊNDICE A – Questionário para composição do grupo de trabalho | 118 |
| APÊNDICE B – Roteiro de entrevista..... | 121 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema de reflexão e pesquisa as memórias da trajetória formativa de professores de História,¹ dedicando atenção aos relatos sobre os tempos como alunos e sobre as práticas de ensino. O objetivo principal foi discutir as formas de aprendizado e significação do saber histórico por sujeitos que vivencia(ra)m os dois lados do processo de ensino e aprendizagem: no passado, como alunos e, no presente, como professores, de modo a observar a face que esse saber assume bem como verificar a presença de uma continuidade no fundamento da História ensinada.

Dessa forma, este trabalho se insere no campo das pesquisas sobre a História ensinada, campo este que abrange uma variedade de temas de pesquisa: o livro didático, o currículo – particularmente os Parâmetros Curriculares, a didática do ensino da História, entre outros (FONSECA, 2007). Em levantamento que fiz no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, as pesquisas sobre esse campo privilegiam a formação de professores, o currículo e suas práticas e também o livro didático (DENADAI, 2006; JESUS, 2006; SCALZER, 2007; PIROLA, 2008).

Em geral, as reflexões trazidas pelas pesquisas realizadas no campo da História ensinada nos permitem articular questões que dizem respeito fundamentalmente aos processos que envolvem a configuração da(s) memória(s) e as suas formas de difusão. Nesse sentido, os estudos sobre a História ensinada têm nos legado diversas contribuições, principalmente a respeito dos aspectos que permeiam a educação escolar bem como o ensino de História (PINSKY, 2002; FONSECA, 2004). Suas formulações apontam para o caráter complexo que envolve o universo educacional e nos dizem o quão necessária se faz a continuidade dos estudos no âmbito da educação institucionalizada e, particularmente, da História ensinada nas escolas.

¹ A palavra História será grafada com letra inicial maiúscula toda vez que estiver relacionada com as dimensões do saber histórico abordados nesta pesquisa.

Dessa maneira, uma das questões referentes a esse campo sugere a reflexão sobre a manutenção de práticas de ensino profundamente atreladas a uma História considerada tradicional, como a prevalência de aulas expositivas, exercícios de perguntas e respostas, abordagem cronológica e factual, práticas que, durante o Regime Militar, passam por um processo de aprofundamento e consolidação (FONSECA, 2003b, 2004). Isso se verifica apesar dos avanços nos campos teórico e metodológico que indicam a necessidade de adequação do ensino de História às demandas da sociedade contemporânea e que têm determinado a formação dos professores dessa disciplina desde os anos 1980 (avanços que marcaram as reformulações dos programas curriculares desse saber).

As pesquisas que se debruçam sobre os fatores que determinam essas práticas são várias.² Elas indicam uma tendência dos focos de análise para as questões em torno da História ensinada, isto é, para aquilo que se realiza na sala de aula, marcada pelas injunções do contexto escolar, que exige a produção de um saber capaz de responder a problemas que não são os mesmos daqueles elaborados nos bancos acadêmicos, mas se referem aos aspectos formativos do sujeito.

Nessa medida, segundo Carretero, Rosa e González (2007), a maioria das pesquisas procura entender a realização desse saber pelo professor quando atua no seu ambiente de trabalho, enfatizando, assim, questões que dizem respeito à Pedagogia e à Didática de ensino. Essa predominância contribui para a realização de poucos estudos focados na memória de professores – aqui, especificamente, professores de História. Tais estudos podem nos ajudar a refletir sobre as práticas docentes em um sentido que se afasta da tendência atual, mas sem perdê-la de vista. A partir da memória de professores de História, pode-se pensar nas práticas pelo viés do imaginário e das representações. Isto é, podem-se observar as inserções desses professores na teia que envolve a sua vida, a sua formação escolar e acadêmica e a sua profissão, o que está diretamente relacionado com os tempos que vive(ra)m, possibilitando, assim, a visualização dos elementos definidores do seu fazer profissional e a discussão do seu fazer em um tempo (o

² Veja, por exemplo, Scalzer (2007) e Gasperazzo (1995). Uma referência fundamental nessa discussão é Cabrini et al. (2004) e, também, Nikitiuk (2004).

presente) que transcende ao controle do sujeito, estando em constante diálogo com as dimensões do passado e do futuro, nas quais busca elementos para constituir-se.

Nesse sentido, optei por trabalhar com o resgate das memórias de professores de História tendo por base as suas falas sobre os tempos como alunos e sobre suas práticas docentes, de modo a “[...] encontrar a tradução das subjetividades e dos sentimentos em materialidades, objetividades palpáveis, que operem como a manifestação exterior de uma experiência íntima, individual ou coletiva” (PESAVENTO, 2005, p. 58). Esse enfoque pauta-se na seguinte questão norteadora: como a trajetória formativa de professores de História interfere na sua concepção da disciplina e do seu ensino?

O recorte histórico do qual parto abrange o período do Regime Militar brasileiro (1964-1985) e se estende até os dias atuais. A escolha por esse recorte histórico não se deu ao acaso. Ela intenta demarcar a incidência de dois períodos que apresentam perfis institucionais diferentes: o primeiro marcado pelo Regime Militar (1964-1985); o segundo, pelas lutas e tentativas de desinstitucionalização do sistema autoritário e de constituição de uma ordem democrática (1985 em diante). Nesse sentido, resgatar as memórias dos tempos na escola e na universidade, por meio da fala dos professores, significa trazer à tona a experiência de uma época, o que nos leva ao necessário estudo da memória em seu sentido coletivo, já que

A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão, enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo (BOSI, 1994, p. 54).

Isso é significativo, pois me leva a pressupor que os professores, ao evocarem seus tempos como alunos, não poderão reviver suas experiências, pois já não são mais os mesmos, isto é, já passaram por todo um processo de formação social e intelectual que incidirá sobre seu relato, de modo a dar-lhe novas feições. As narrativas são acompanhadas de reflexões que fazem da experiência vivida um jogo de luz e sombra, podendo, então, dar a medida da experiência atual do sujeito, uma vez que estabelecem os vínculos temporais entre o ser e o fazer atuais e aqueles vividos e praticados em outras épocas.

Com esse entendimento, acredito ser possível verificar, nas falas dos professores sobre si e sobre suas práticas, a síntese de diversos atravessamentos que os marcam de acordo com as temporalidades que os perpassam. Essa ideia me permite pensar sobre aquilo que viveram (são professores que viveram e estudaram durante e após o Regime Militar), sobre aquilo que estudaram e estudam (são professores que se graduaram durante ou após esse contexto, formando, assim, uma concepção de História característica do pensamento acadêmico do período) e sobre aquilo que ensinaram e ensinam.

Assim, o estudo das memórias de professores de História sobre seus tempos como alunos insere-nos na problemática da tensão entre os sentidos construídos para o ensino dessa disciplina, carregado por um grupo de profissionais, e aqueles que emanam hoje dos meios escolares em seus mais diversos determinantes. Dessa maneira, meu objetivo geral consistiu em investigar as interfaces entre História e memória no que diz respeito à concepção de História e de prática docente de professores que estudaram durante e após o Regime Militar brasileiro, estendendo-se até os dias atuais.

Em outras palavras, pretendi trazer à tona elementos que possam: a) realçar o universo formativo que compõe esses professores, considerando o grau de ancoragem de suas memórias com o contexto a que elas se referem; b) compreender se e como seus aportes se enraízam numa memória que, além de ser individual, exprime a vivência de uma época; c) entender, também, se e como tais memórias agem sobre a forma como se entende a História e seu ensino, na medida em que estabelecem parâmetros de referência e identificação.

Para realizar tais objetivos, recorro às fontes orais, entendidas aqui como “[...] o material recolhido por um historiador para as necessidades de sua pesquisa, em função de suas hipóteses e do tipo de informação que lhe pareça necessário possuir” (VOLDMAN, 2005, p. 36). Nessa perspectiva, as fontes orais, “[...] tais quais os lugares de memória [...], são bastiões da lembrança, já que nascem do sentimento de que não há lembrança espontânea” (DELGADO, 2006, p. 46).

Esse recurso às fontes orais se dá a partir da História Oral. Por seu meio é possível não só capturar dados para análise, mas também dar voz aos sujeitos – em nosso caso, os professores de História – garantindo-lhes o direito de falar da sua própria prática, de justificá-la, de construir legitimamente um discurso sobre si e seu saber profissional.

Essa prática de pesquisa não significa o estabelecimento de um contradiscurso, pois a fala humana é permeada por silêncios. O que a História Oral possibilita, na verdade, é o diálogo franco entre o indivíduo e a sociedade que o rodeia. Esse diálogo pressupõe a luta pela horizontalidade entre os discursos e a luta pela igualdade (PORTELLI, 2000). Mais importante do que fazer História é abrir possibilidades de outras histórias e, assim, evitar os esquecimentos.

Esse é um ponto fundamental no trabalho com memórias, pois, por meio delas, podemos observar movimentos de ruptura e permanência, continuidades e mudanças, além das coexistências. Tais movimentos nem sempre são percebidos pelos sujeitos que os vivenciam. Nesse sentido, o resgate das memórias de uma época nos auxilia na percepção desses movimentos, assim como no entendimento dos seus determinantes e dos seus processos.

Dessa forma, volto ao fator motivador desta pesquisa, que é a dialética entre a mudança e a continuidade, a ruptura e a permanência que marca o diálogo entre a História acadêmica e a História escolar e que se manifesta na prática do professor. Enquanto uma se movimenta nos ritmos dos avanços historiográficos, a outra promove adequações entre os fins efetivamente escolares do ensino da História e tais avanços, constituindo a especificidade da História escolar. As funções que cada uma assume estão explicitadas nas práticas dos professores que, em suas aulas, constroem os sentidos a serem apreendidos pelos alunos. É a partir de tais práticas e, no caso desta pesquisa, da fala sobre elas, que podemos visualizar aqueles movimentos.

Para tanto, organizei o trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo, discuto as interfaces no ensino de História a partir das definições de história acadêmica,

História escolar e História vivida elaboradas por Carretero (2007) e Carretero, Rosa e González (2007), introduzindo a problemática na qual esta pesquisa se insere.

No segundo capítulo, aprofundo a discussão, inserindo a pesquisa no debate educacional com base na contribuição de Forquin (1993) a respeito da relação entre cultura e educação, e de Fonseca (2003b), que se dedica a discutir a interface entre História Cultural e História da Educação. Ao final desse capítulo, apresento os professores ouvidos e discuto seus posicionamentos sobre a História e seu ensino a partir de suas respostas ao questionário que lhes foi aplicado (APÊNDICE A).

No terceiro capítulo, aproximo a discussão dos posicionamentos dos professores do contexto político da ditadura militar brasileira e seus reflexos na educação. Nesse capítulo, dedico-me também a uma discussão sobre o perfil do ensino de História durante o Regime Militar, de modo a contextualizar o tempo vivido pelos sujeitos da pesquisa, assim como destacar as críticas levantadas sobre esse ensino. Nessa parte também discuto a trajetória formativa dos professores, analisando seus períodos de passagem pela escola e pela universidade.

Na linha dessas discussões, inicio a reflexão sobre as falas dos professores discutindo o conceito de memória. O quarto capítulo visa a delimitar teoricamente esse conceito. Para tanto, percorro, rapidamente, sem pretensão de esgotar a discussão, algumas perspectivas de memória(s), de modo a não só delimitar com clareza a opção que melhor atenda aos objetivos deste estudo, como também evitar o uso acrítico da categoria, aquele que aglutina concepções de diferentes autores com a única preocupação de definir o conceito, sem se preocupar com a delimitação da especificidade de cada uma dessas concepções.

No quinto capítulo, trago as falas dos professores ouvidos nesta pesquisa, de modo a analisar e discutir os tempos que as perpassam e lhe dão sustentação. Concluo mostrando o peso das memórias dos tempos como alunos na construção dos sentidos para as práticas desses professores.

CAPÍTULO 1

1 INTERFACES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Carretero (2007) e Citron (1990), em suas reflexões a respeito da História e do seu ensino, sugerem que as últimas décadas do século XX e o início do século XXI estabeleceram situações cuja pedra de toque tem sido o questionamento da natureza da cultura ocidental. Em virtude da globalização, (re)conheceram-se realidades humanas que passaram a ser o segundo tom – ou os muitos outros tons – de um diálogo até então *monocorde* e cuja natureza era a hegemonia do sistema cultural ocidental.

Nesse contexto, a História e seu ensino, cujas prerrogativas mantêm-se atreladas à constituição de uma identidade capaz de definir a face de um povo pela difusão de uma memória social (BITTENCOURT, 2007), também passam a ser questionadas, uma vez que os contatos interculturais característicos desse contexto colocam em questão a forma como as sociedades se veem no tempo e nas temporalidades, assim como os fundamentos que até então acompanharam as legitimações do fazer e do ensinar História (CARRETERO, 2007; CITRON, 1990; FERRO, 1983; POLLAK, 1989).

Assim, para Carretero (2007), o século XXI inaugurou um processo de redefinição das identidades políticas e subjetivas em todo o planeta, ocasionando a inversão da relação entre saber e poder que caracterizou o nascimento dos Estados nacionais, da escola e da História. Nesse sentido, para esse autor, a revisão da relação original entre educação e nação – tal como surgiu no século XIX – faz-se necessária, a fim de dar-lhe um novo sentido, descartá-la ou mesmo reinventá-la.

Diante desse cenário, entender as formas de sustentação dos relatos sobre o passado é altamente relevante e, para minha pesquisa, é fundamental, pois significa considerar que aquilo que se entende por História e ensino está integrado a um conjunto de significados que transcendem o ser e o fazer singular de cada sujeito.

Consiste no resultado de uma trajetória histórica que marca a disciplina e seu ensino, mas também de relações estabelecidas entre as formas de representar o passado.

Para Carretero (2007), existem três representações do passado: a História acadêmica, a História escolar e a História vivida. Cada uma traz uma versão diferente sobre essa dimensão temporal, mas o convívio entre elas é fundamental na construção do sujeito, preparando-o para a vida pública. Assim, esse autor nos mostra que a História acadêmica seria aquilo que cultivam os historiadores em conformidade com um saber instituído segundo condições sociais e institucionais. A História escolar é aquela responsável pela transmissão de valores que envolvem os alunos – assim como os professores – em uma trama de relatos cujo fim é a identidade nacional. Ela está fortemente atrelada ao sistema cultural dominante e serve precipuamente para estabelecer a memória oficial. Por fim, a História vivida ou cotidiana, marcada por recordações e representações do passado de que fazem uso os diversos grupos sociais, políticos e culturais para estabelecer seus laços identitários e relacionar-se com o presente e com o futuro (CARRETERO, 2007; CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007).

Desse modo, o desafio que minha pesquisa se propôs a enfrentar consistiu em ler essas formas de abordar o passado nas falas de professores de História. No entanto, essa leitura não foi feita no sentido de identificar falhas nos modos de ver e ensinar História, mas sim buscando entendê-los *nas* temporalidades que os perpassam. Assim, para os fins de minha pesquisa, considero que as três formas de representar o passado apresentadas por Carretero (2007) – as Histórias acadêmica, escolar e vivida – permitem pensar a existência de temporalidades que, vistas à luz das trajetórias formativas dos professores, apresentam-se nas falas sobre as experiências como alunos na escola e no ensino superior e sobre as práticas de ensino. Tais falas, ao mesmo tempo em que manifestam as memórias de outros tempos, evidenciam os sentidos da própria vivência desses sujeitos no presente.

As temporalidades que as falas dos professores revelam descortinam os contextos acadêmico e escolar vivenciados por eles no passado e no presente, porém sempre visualizadas do ponto de vista do ser e fazer profissionais. Essa constatação me

conduz à necessária discussão sobre as interfaces existentes no ensino de História, algo que realizo nos parágrafos seguintes, a partir de alguns argumentos sobre esse ensino na perspectiva da noção de disciplina escolar. Entender tal ensino à luz dessa noção significa pensá-lo inserido em um quadro de relações em que interagem os saberes acadêmicos, os saberes escolares e aqueles que emergem do fazer do professor (BITTENCOURT, 2004).

A noção de disciplina escolar exprime o processo de conformação dos saberes mobilizados pela escola para a formação dos alunos. Bittencourt (2004) argumenta que, nesse processo, a relação entre os conhecimentos de referência (acadêmicos) e os conhecimentos escolares apresenta uma complexidade intrínseca. Apoiando-se em Ivor Goodson e André Chervel, Bittencourt (2004) nos mostra que, além de determinantes externos (inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, famílias), a disciplina escolar sofre também determinações que são internas à cultura escolar. Criticando uma ideia de transposição didática que atribui uma hierarquia entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos escolares, apresenta o argumento que trata a escola como um local de produção de um saber próprio. Em suas palavras:

[...] a seleção de conteúdos escolares [...] depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referências, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada moderna (BITTENCOURT, 2004, p. 39).

Dessa maneira, as finalidades da disciplina escolar se emaranham na teia complexa em que a escola é fornecedora de conteúdos de instrução (BITTENCOURT, 2004), cujos fins são atingidos graças à ação de diversos atores, desde aqueles externos à escola até os mais diretamente envolvidos com o ensino: os professores. A esses cabe o papel de transformar o saber a ser ensinado em saber aprendido, o que os leva, assim, a constituir um saber específico (BITTENCOURT, 2004; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

No âmbito do ensino de História, a História acadêmica se mantém como modelo dos conteúdos escolares (CARRETERO, 2007). Mas, tal como observado, o processo de transposição didática a que é submetido o conhecimento histórico não escapa aos

imperativos que acompanham a História escolar. Como o ensino de História guarda uma intrínseca relação com os símbolos e os relatos da identidade nacional, a História escolar não será uma adaptação precisa nem, muito menos, trará o mesmo conteúdo da histórica acadêmica (CARRETERO, 2007; BITTENCOURT, 2004).

É nesse plano que o papel do professor ganha uma grande relevância, pois, diante dos imperativos que a sua concepção de História estabelece e daqueles aos quais é submetido pelos programas oficiais, cabe a esse profissional constituir a *sua* História – vivida e ensinada.

Essa não é uma tarefa fácil. Como a História escolar é um saber intimamente ligado aos símbolos definidores da identidade individual e coletiva, seus caminhos continuamente se cruzam com os da memória, e é nas interfaces estabelecidas entre ambas que se constroem as imagens do passado. Nesse sentido, o professor de História, no exercício da profissão, lida com duas formas de ver o passado, estando, portanto, inserido em uma ampla problemática que envolve a relação entre a História, como saber legitimado por uma comunidade de especialistas, e a memória, como expressão de uma experiência vivida (CARRETERO, 2007).

Os professores de História convivem com a tensão entre a criticidade própria da História como saber acadêmico e a narrativa típica da História escolar, que muitas vezes assume a forma de baliza das identidades coletivas (CARRETERO, 2007). Isso porque são profissionais formados em quadros de saberes que lhes permitem, por um lado, dominar categorias próprias do meio acadêmico e, por outro, possibilitam-lhes a construção de narrativas em torno do passado – narrativas essas que muitas vezes contribuem para a constituição e até a consolidação de memórias.

Dessa forma, esse diálogo quase íntimo entre a História e a memória, um flerte intenso entre essas duas formas de representar o passado, não deixa de produzir embaraços e nos impõe a necessidade de vislumbrar mais um pouco a tênue fronteira que separa ambas, considerando os objetivos desta investigação.

Carretero, Rosa e González (2007) nos mostram que essa memória coletiva, que constitui uma comunidade de sentido, é enganosa, pois, por meio do esquecimento,

maquia o passado e imagina futuros melhores. Ela se configura, assim, em uma representação parcial e subjetivista do passado, uma vez que se apoia nas lembranças de um grupo.

Ao contrário da memória, a História (acadêmica) tem a seu favor o trabalho crítico sobre a evidência, o exercício da erudição e o compromisso com todas as vozes do passado. Enquanto a memória se exprime em uma narração cadenciada do passado, a História o faz pelo fio explicativo, a fim de compreender o *porquê*, o *como* e o *para que* das ações humanas (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007). A História é uma prática epistêmica que, ao produzir o conhecimento, tem a pretensão da verdade, que, contudo, nunca é absoluta, mas convencional e baseada em uma racionalidade construída por uma comunidade (ROSA, 2007).

Apesar de ambas serem instrumentos sociais importantes, cada qual responde a uma demanda determinada.

O historiador não pode ter esquecimentos, tem de confrontar fontes, mas a pessoa que recorda não pode, não quer ou não o necessita; além disso, não tem porque fazê-lo de forma organizada, socialmente convencional, pois tem seus próprios hábitos de pensamento. Para o historiador, ao contrário, é imprescindível respeitar as regras da sua arte. Para ele, os tons de cinza entre verdade e falsidade, mesmo que não desapareçam, são menores; dispõe de mais critérios organizados para escolher suas lembranças e seus esquecimentos; está condenado a ter mais responsabilidade, por isso, é socialmente útil, porque sua função é 'dissipar as ilusões e remediar os esquecimentos que fomentam os usos da história que fazem em cada momento o poder ou as classes socialmente hegemônicas' [...], 'recuperar o passado que os vencidos e os vencedores se apressam em sepultar' [...] (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007, p. 55-56).

Dessa forma, é possível considerar que História e memória são formas diferentes de ver e abordar o passado. No entanto, o intercâmbio entre elas é intenso e contínuo. Particularmente no ambiente escolar, a História ensinada é aquela que estabelece referenciais identitários, que fixa a estaca das origens, que possibilita explicar quem somos e por que somos como tais. No emaranhado de fatos que constroem a face de um povo, habita um conjunto de representações legitimadoras do presente. É nesse ponto que a fronteira entre História e memória deve ser identificada. Para os fins desta pesquisa, essa identificação envolve considerar os professores ouvidos não só como difusores, mas também como portadores de memórias, no sentido de

terem vivenciado determinados contextos históricos da sociedade brasileira,³ atribuindo à sua relação com a disciplina um significado singular. Ou seja, os significados que conferem à disciplina, sua concepção de História e de ensino, estão fincados em memórias dos tempos e experiências vividas, o que nos leva a algumas considerações breves sobre a trajetória da História escolar.

Compreendemos que, no contexto de constituição da História como disciplina escolar no século XIX, seu surgimento se dá para responder aos anseios de uma sociedade que precisava constituir-se como povo. Em função disso, ela foi trabalhada no sentido de construir o passado nacional, determinando, portanto, os marcos fundamentais das origens do País. Essa História se legitimava como construtora da memória oficial, com seus fatos e personagens heroicos.

Nos tempos atuais, especificamente a partir dos anos 1970, com a infiltração de vertentes historiográficas que passaram a questionar a História tradicional, passou-se a sugerir uma abordagem que aproximasse o ensino da História das técnicas de pesquisa histórica (CABRINI et al., 2004; MICELI, 2002). Essa mudança na forma de entender e de ensinar trouxe consigo uma problemática de peso: a necessária superação da ideia de que a narrativa do passado é o passado (REIS, 2003).

Considero, então, que, nessa problemática, o que está em jogo é uma reflexão da História não como uma narrativa de fatos, mas como uma forma de pensamento, de compreensão da realidade (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007). Não é o estudo dos fatos que garante o reconhecimento dos seres humanos como sujeitos históricos. É o estudo das ações e dos sentimentos dos sujeitos em diferentes temporalidades que possibilita esse reconhecimento.

Para o professor de História, então, o ensino torna-se uma tarefa difícil – senão um grande desafio – pois leva-o a perguntar-se como estabelecer um equilíbrio entre a identidade e a criticidade. Para Carretero, Rosa e González (2007, p. 23),

³ No caso desta pesquisa, refiro-me ao período que se estende da ditadura militar (1964-1985) até os dias atuais.

[...] não pode haver coletividade sem recordação compartilhada, como não pode haver nação sem história comum (no duplo sentido de acontecimentos vividos no passado e de lembranças divididas deles). Por isso, acreditamos que parte do ensino de história deve dedicar-se a administrar essas recordações. Mas há aqui uma diferença entre ensino de história e transmissão da memória compartilhada. A história é crítica: nega-se a esquecer o doloroso, não deve nos esconder coisas de que agora podemos não gostar; deve nos ensinar que, à vezes, fomos vítimas, mas, em outras, carrascos, e que o limite entre um e outro pode ser muito tênue. Mas, além disso, a história não é apenas relatos, não é somente algo que se recebe, mas é também, e sobretudo, um conjunto de recursos para nos ajudar a compreender. [...] o ensino da história é muito delicado, pois deve administrar os símbolos e os relatos sobre os quais se sustenta a solidariedade, mas cuidando para que a fidelidade não vire submissão, que a nação não se torne demasiadamente pátria, que o sentimento de pertencer a uma comunidade não torne os outros inimigos, nem que o futuro seja um prolongamento do ser de uma comunidade mítica recebida e transcendente, mas que esteja aberto a novas possibilidades de ser do 'nós' em que nos incluímos.

Pensar a História e administrar a memória. Esse desafio lançado ao professor de História faz do seu *métier* um dos mais relevantes para os dias atuais, atribuindo-lhe a tarefa de determinar a relação entre o presente da memória e o passado histórico (SILVA, 2002), dando aos educandos – e a si mesmo – condições para se situar no mundo e posicionar-se sobre ele.

Portanto, pesquisar e discutir as práticas dos professores de História, a partir das memórias dos seus tempos como alunos, envolve a necessária consideração dessa problemática, cuja expressão percebo nas temporalidades que os perpassam. Caracterizados como pessoas que viveram em uma época, esses professores trazem consigo marcas de um contexto histórico que determinam a sua visão sobre seu ser, sobre seu fazer e sobre a escola. Essas marcas, conhecidas por meio do relato memorialístico, revelam as faces do vivido e ajudam a compor o enredo da História vivida por eles, cujos tons são definidos de acordo com o processo formativo pelo qual passaram ao longo da vida.

Assim, ao ouvir os professores falarem sobre seus tempos como alunos (na escola e na universidade) e sobre suas práticas, tenho a expressão das interfaces presentes no ensino de História, as quais envolvem as três formas de representar o passado. As Histórias vivida, escolar e acadêmica formam o fundamento, a base primeira do agir do professor de História. Isso não somente porque elas o tenham influenciado na formação, mas também porque esse professor interage com elas o tempo inteiro, na

medida em que ensina História (História escolar), lê sobre História (História acadêmica) e utiliza-se dos referenciais obtidos nessas experiências para constituir a sua visão sobre si e sobre o mundo (História vivida).

Identificar e discutir os elos que possibilitam as interfaces entre essas formas de representar o passado nos professores ouvidos nesta pesquisa é o propósito do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

2 PROFESSORES DE HISTÓRIA ENTRE O *SER* E O *FAZER*

2.1 CULTURA E EDUCAÇÃO: ESTEIOS DA FORMAÇÃO HUMANA

Em minhas reflexões a respeito do ensino de História, tenho percebido a grande relevância de se considerar o contexto histórico-cultural que engloba a vida humana assim como os modos de fazer educação. A compreensão das temporalidades que perpassam os sujeitos é fundamental para o entendimento das suas ações. Nesse sentido, quando falamos de professores e das suas práticas, é crucial considerarmos o universo sociocultural que os circunda, de modo a delinear os elementos que envolvem as suas experiências formativas e que contribuem para a definição dos sentidos do seu ser e do seu fazer.

Argumentando sobre o fundamento cultural da educação, Forquin (1993) apresenta algumas ideias que subsidiam algumas reflexões que desenvolvo nesta pesquisa, servindo de pano de fundo para a problemática das permanências em torno das práticas na História ensinada.

Assim, conforme os argumentos de Forquin (1993), nenhum ato educativo é possível de se realizar sem que tenha uma fundamentação na cultura.⁴ Em outras palavras, dificilmente a educação e o ensino se realizariam sem que houvesse um reconhecimento socialmente estabelecido da importância daquilo que se difunde.

⁴ Em razão da complexidade intrínseca ao conceito de cultura, não o desenvolvo nesta pesquisa, a fim de evitar ramificações capazes de desviar o foco do estudo. Desse modo, a definição que utilizo é a estabelecida por Geertz (1989), cuja aceitação tem sido ampla entre os historiadores culturais. Na definição do antropólogo, cultura é “[...] um padrão, historicamente transmitido, de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes acerca da vida” (GEERTZ, 1973, p. 89, apud BURKE, 2005, p. 52). No entanto, no corpo da dissertação apresento também a definição articulada por Forquin (1993). Burke cita o livro de Geertz na edição em inglês. Na edição brasileira, o ano de publicação do livro é 1989.

Uma proposta educativa que não esteja amarrada às estacas da cultura dificilmente se estabelecerá senão pela força, seja física, seja simbólica.

É nessa perspectiva que devemos entender o argumento de que

Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos (FORQUIN, 1993, p. 9).

É a partir dessa ideia que podemos argumentar sobre os sentidos inerentes aos processos educativos. A historicidade, marca indelével das sociedades humanas, possibilita conformações entre os seres humanos que ultrapassam as dimensões limitadas da singularidade dos indivíduos. Estes, nas relações que estabelecem entre si, instituem dinâmicas e processos que constroem aquilo que chamamos de realidade, cujos aspectos, apesar de imensuráveis, estabelecem sentidos compartilhados que permitem aos diferentes indivíduos se reconhecerem e estabelecerem laços comunicativos. As escolhas daquilo que serve como material para a comunicação derivam das convenções socialmente constituídas e têm na linguagem seu mecanismo para se fazer valer.

Inserida nessa dinâmica, a educação e o ensino se fazem com base nesses mesmos elementos, definindo seus aportes naquilo que é socialmente convencionalizado como passível de ser difundido às gerações vindouras. Nessa difusão, sentidos e significados são compartilhados, tendo, nos modos de fazer educação, um canal significativo. É o que nos sugere Forquin ao afirmar que

[...] esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou de rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formativa (FORQUIN, 1993, p. 9).

Dessa forma, se há o ensino de determinado conjunto de saberes, é devido ao fato de eles serem considerados relevantes para a permanência de uma dada sociedade. Essa perspectiva está fundamentada na percepção de que educação e cultura mantêm uma relação intrínseca. Segundo Forquin (1993, p. 10),

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra 'educação' no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhes o nome de cultura.

Nessa relação, a cultura é,

[...] essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos definido (FORQUIN, 1993, p. 12).

Assim, esse atrelamento da educação e do ensino a modos de ser, ver e fazer que transcendem a realidade imediata confere ao objetivo da minha pesquisa uma dimensão fundamental. Investigar as interfaces entre História e memória, no que se refere à prática docente, significa entender o quanto do ser e do fazer do professor estão determinados não só por aquilo que ele sabe ou pratica, mas também por um processo que é histórico e que define o próprio sentido da profissão.

Na medida em que são apresentadas e discutidas as memórias dos professores, conhecidas aqui por relatos sobre os tempos como alunos na escola e na faculdade, é possível constatar que as suas práticas estão relacionadas não somente com a formação profissional e com a experiência, mas, acima de tudo, com as formas como se realizou o ensino ao longo dos tempos em que foram alunos (FERRO, 1983).

Desse modo, ao problematizar as práticas de professores na História ensinada, parto da ideia de que elas são manifestações culturais cujas formas podem variar no tempo, mas mantêm o princípio de difundir elementos dessa cultura que as envolve.

A fim de discutir melhor essas práticas, no subcapítulo seguinte, desenvolvo alguns argumentos em torno da História Cultural e sua interface com a História da

educação, para, em seguida, tecer algumas considerações sobre os professores ouvidos.

2.2 HISTÓRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO

Essa vertente da historiografia afirmou-se depois de um processo turbulento pelo qual passou o conhecimento histórico. Questionada a respeito de sua capacidade de entendimento do passado, a História viu-se obrigada a reencontrar suas raízes, delimitar seus espaços, compreender-se.

Por volta da segunda metade do século XX, a natureza do discurso histórico encontrava-se indefinida entre saber se o passado não era mais que uma invenção, um artifício retórico que aproximava a História da Literatura, ou se era uma dimensão temporal capaz de ser apreendida e explicada, desde que respeitados determinados procedimentos teórico-metodológicos. A emergência e a infiltração da História Cultural nos círculos acadêmicos indicou a prevalência do segundo aspecto.

Tal vertente historiográfica é herdeira da renovação iniciada com Marc Bloch e Lucien Febvre que, combatendo a historiografia positivista, de cunho político e narrativo, propuseram a prevalência da problematização na constituição do saber histórico. Por essa perspectiva, todo conhecimento acerca do passado é fruto da construção de um problema partido do presente do historiador. Dessa relação entre presente do historiador e passado histórico desenvolve-se o conhecimento histórico.

Esse percurso passou por outros processos, que acrescentaram novas dimensões e proporcionaram outras críticas à historiografia. A História Cultural é herdeira dessa chamada Nova História (BURKE, 2005; FONSECA, 2003a; PESAVENTO, 2005). Seu pressuposto estabelece que todos os aspectos do mundo humano são permeados pela cultura, sendo, então, possível, por meio dela, delinear-lhes o perfil. Nessa perspectiva, a educação (especificamente o ensino) pode ser pensada como um objeto cultural a ser investigado pelos fundamentos teórico-metodológicos da

História Cultural. Embasando esse argumento, Fonseca (2003a, p. 54) apresenta as proposições de alguns historiadores culturais:

Daniel Roche definiu os objetivos da História Cultural como sendo, fundamentalmente, o estudo 'dos comportamentos coletivos, das sensibilidades, das imaginações, dos gestos a partir de objetos precisos, tais como os livros ou as instituições de sociabilidade', entre as quais estaria incluída, certamente, a escola. Jean-Pierre Rioux, por sua vez, aponta, dentre vários caminhos de investigação da História Cultural, 'as mediações e os mediadores, no sentido estrito de uma difusão instituída de saberes e de informações, mas também no sentido mais amplo, de inventário dos *passeurs*, dos suportes transmissores e dos fluxos de circulação de conceitos, de ideais e de objetos culturais [...]'. Os processos de transmissão de saberes, por exemplo, atuam como poderosos mediadores culturais, esclarecendo questões importantes que envolvem processos educativos em diversos tempos e lugares.

Nesse sentido, o estudo da educação e do ensino pela perspectiva da História Cultural significa considerá-la na sua interconexão com o universo cultural, derivando daí a necessidade de se considerar as práticas educativas em suas relações mais amplas, não só aquelas que se referem aos espaços-tempos das salas de aula, mas sim no entrecruzamento entre as práticas e o universo do imaginário e das representações que circulam pela sociedade (FONSECA, 2003a). Em outras palavras, o estudo da educação pelo viés da História Cultural envolve a consideração do universo cultural do qual ela faz parte e ajuda a constituir e manter (FONSECA, 2003a).

Tal como Forquin (1993), Fonseca (2003a) adverte para o cuidado no trato com a cultura. É preciso evitar considerá-la como algo absoluto, perene, a-histórico ou mesmo inumano. Essa advertência faz com que o tema aqui pesquisado – os professores de História e suas práticas na História ensinada – não caia nas malhas do denunciamento ou do otimismo iludido. Possibilitar aos professores um espaço para que falem das suas práticas significa visualizar o movimento da cultura não em um sentido substancial, como uma natureza, mas sim no sentido histórico. Daí a importância da memória para minha pesquisa, na medida em que ela se apresenta como o bastião da experiência humana ao longo dos tempos (DELGADO, 2006). Por meio dela, é possível visualizar a relação das práticas docentes com os fundamentos culturais da educação, fundamentos esses que têm historicidade e que contribuem para a definição dos sentidos assumidos por essas práticas.

Dessa forma, realçar o universo formativo que compõe esses professores, considerando: a) a relação das suas memórias com o contexto a que se referem; b) o seu caráter de expressão da vivência de uma época; e c) a sua capacidade de constituir parâmetros de referência, significa pôr em evidência as temporalidades que perpassam o ser e o fazer desses sujeitos, cuja complexidade inviabiliza qualquer concepção essencialista do conceito de cultura.

A cultura, como produção humana, é composta das contradições e conflitos próprios daquilo que é humano. Tal como ela, as suas formas de manifestação não podem ser pensadas como possuidoras de uma substância, de algo em si. Argumentando a respeito desse ponto, Fonseca (2003a, p. 63) nos alerta:

Práticas docentes, processos de escolarização, práticas educativas e idéias pedagógicas não podem ser pensados em si, nem somente em sua relação com o que podemos chamar de universo escolar, como instância autônoma [...]. Estão impregnadas da pluralidade de aspectos presentes nas relações estabelecidas cotidianamente entre grupos e indivíduos [...].

Dessa maneira, a investigação que realizo caminha no sentido de observar o enraizamento das práticas de professores de História nas temporalidades que envolvem sua trajetória escolar e de formação, de modo a verificar que o seu fazer não é só o resultado de um processo singular e subjetivo, mas também a manifestação de uma dinâmica histórica que marca a disciplina e suas formas de ensino, sendo, portanto, um fenômeno eminentemente coletivo, marcado pelas interfaces entre os saberes que caracterizam o *modus operandi* do professor.

Os saberes docentes apresentam uma complexidade intrínseca. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), dedicando-se ao seu estudo, procuraram mostrar que o professor é mais que um transmissor de saberes. Segundo eles, longe de serem meros transmissores, os professores são verdadeiros construtores de saberes, cujo caráter é plural e determinante para a posição estratégica desses profissionais no interior dos saberes sociais.

Partindo dessas e de outras contribuições, Monteiro (2002) procurou pesquisar a relação dos professores de História com os saberes que mobilizam para ensinar. Ela

parte do pressuposto de que esses professores dominam e produzem saberes em um contexto de autonomia relativa, estando em direta relação com o universo escolar.

O olhar que a autora lança sobre o professor sugere uma ruptura com a racionalidade técnica, na medida em que pensa esse profissional como portador de subjetividade, o que dá à atividade docente uma identidade própria, pois ela lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos (MONTEIRO, 2001).

Nessa medida, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) definem saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

Essa categoria, então,

[...] permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e mediadores de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (MONTEIRO, 2001, p. 123).

A pluralidade desse saber decorre do fato de ele ser formado por um conjunto de outros saberes provenientes de diferentes fontes. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) os chamam de saberes das disciplinas, saberes profissionais, saberes curriculares e saberes da experiência.

Os saberes das disciplinas são aqueles aprendidos e apreendidos nos bancos das universidades. Resultam de uma seleção cultural e formam os diversos campos do conhecimento. Os saberes profissionais derivam dos processos de formação dos professores e têm uma tensa relação entre a teoria e a prática, na medida em que aqueles que os transmitem – os professores universitários – têm pouca atuação no ambiente escolar. Sendo assim, tais saberes acabam funcionando como doutrinas ou concepções resultantes de reflexões sobre a prática educativa em seu sentido amplo. Os saberes curriculares correspondem àqueles que as instituições escolares

estabeleceram como fundamentais dentro daquilo que constitui os saberes sociais. Já os saberes da experiência derivam das relações cotidianas dos professores com seu meio de trabalho. São, portanto, específicos e significados pela própria experiência, conformando, assim, uma forma de *habitus*, um saber-fazer inerente ao ofício e que só tem sentido nele e por ele (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Nesta pesquisa, tais ideias foram relevantes pois me permitiram compreender os elos que unem os professores que ouvi aos contextos formativos que os constituíram, contextos esses expressos em suas falas sobre os tempos como alunos na escola e na faculdade e sobre suas práticas. Tais falas revelam o pertencimento desses professores a determinados quadros de saberes fundamentais para a sua prática de ensino.

Essa ideia deriva da constatação de que todo saber é perpassado por temporalidades, resultando de amplos processos que atravessam diversas instâncias da vida humana e ajudam a conformar formas de ser e pensar (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Nesta pesquisa, considero que as práticas de ensino se enquadram nesse mesmo entendimento, permitindo-me, então, discutir o que pensam os professores aqui ouvidos sobre aquilo que fazem.

2.3 TEMPORALIDADES NA HISTÓRIA ENSINADA I: OS PROFESSORES ESCREVEM O QUE PENSAM SOBRE A HISTÓRIA E SEU ENSINO

A partir das ideias apresentadas, tratarei um pouco das pessoas que esta pesquisa buscou ouvir. Suas faces, naturalmente, assumirão os contornos que todo processo de pesquisa estabelece como determinantes para seu rumo, sem que isso signifique uma desconsideração daquilo que é singular aos indivíduos indagados.

Assim, foram ouvidos quatro professores de História com faixa etária de, no mínimo, 40 anos. São eles: professor César, de 60, professora Glória, de 51, professor Carlos, de 43 e professor Reginaldo, de 42 anos.⁵ O tempo de atuação desses professores varia. César trabalha há mais 40 anos, Glória e Carlos há menos de 20 anos e Reginaldo há mais de 20 anos. Há uma diferença entre os professores Reginaldo (42) e Carlos (43), uma vez que o mais novo atua há mais tempo que o mais velho. Essa diferença decorre da trajetória de vida que cada um percorreu. Enquanto Reginaldo estudou de forma regular, sem interrupções, até o final da faculdade, em 1988, Carlos teve seus estudos básicos interrompidos diversas vezes em função dos imperativos da vida e levou sete anos para concluir o ensino de segundo grau (atual Ensino Médio) e mais um intervalo de outros sete anos até entrar na universidade, que concluiu em 1997.

Também Glória (51) viu sua trajetória de estudos frear após concluir o segundo grau, em 1975. Em função das atividades políticas de que participou no Partido dos Trabalhadores (PT) e também das obrigações assumidas como esposa e mãe, teve que adiar o sonho de entrar para o ensino superior. Sua entrada na faculdade só ocorreu 12 anos após ter terminado o segundo grau e concluiu o curso superior em Filosofia em 1990. Já César (60) teve uma trajetória escolar perfeitamente regular e entrou na universidade logo que terminou o segundo grau, em 1967.

Esses dados foram obtidos a partir de um questionário (APÊNDICE A) entregue aos sujeitos desta pesquisa, cuja finalidade foi traçar um perfil dos professores ouvidos. Vistos alguns elementos relativos à faixa etária e à trajetória escolar, outros aspectos referentes à formação acadêmica merecem certo destaque. César e Carlos estudaram no Espírito Santo. O primeiro no período de 1967 a 1971, na antiga Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo (FAFI/UFES), e o segundo no período de 1993 a 1997, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Glória estudou na Fundação Universidade de São João Del Rey – MG (FUNREI), no período de 1987 a 1990, e Reginaldo fez seu curso superior na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no período de 1984 a 1988.

⁵ A utilização dos nomes reais dos professores foi feita com a devida autorização deles.

Tendo em vista as diferenças regionais e temporais presentes entre os sujeitos desta pesquisa, poderia conjecturar sobre a existência de uma continuidade, talvez de elos a aproximá-los em termos de uma forma de ver e entender a História e seu ensino. Vou desdobrar um pouco essa questão.

Fonseca (2003b) trouxe essa discussão ao estudar as concepções e apropriações do conhecimento histórico de pessoas que passaram pela escola pública básica durante o período de 1971 a 1980. Nesse estudo, a autora verificou que havia uma nítida relação entre aquilo que fora estabelecido pelos programas oficiais para o ensino da História e aquilo que era praticado em sala de aula pelos professores, promovendo-se, assim, um reforço das características já presentes no ensino da disciplina desde inícios do século XX, assim como um aprofundamento de concepções tradicionais em torno do conhecimento histórico. Em decorrência disso, a adoção de caminhos metodológicos que fujam ao estabelecido, propondo uma abordagem mais crítica da História escolar, preocupada com a formação de uma consciência histórica por parte dos alunos, torna-se altamente dificultosa, uma vez que se mantém um ranço em torno do ensino dessa disciplina, caracterizando-o como uma exposição de fatos e personagens e complicando a compreensão das noções de produção do conhecimento e de análise crítica da realidade social.

A menção do percurso de pesquisa seguido por Fonseca (2003b), assim como a citação dos locais e períodos nos quais se formaram os professores que busquei ouvir nesta pesquisa me inquietam no sentido de entender como esses professores veem a História e seu ensino e verificar a inserção dessas concepções nas temporalidades que perpassam as suas trajetórias formativas. As suas diferentes trajetórias escolares e acadêmicas viabilizam a reflexão sobre os processos que possibilitam a afirmação de uma dada visão da História.

Dessa forma, no questionário aplicado, fiz a seguinte pergunta: *Para que serve a História?* Minha intenção foi capturar a forma como esses sujeitos viam o saber que possuem e ensinam, provocando-os com uma questão que pressupõe a serventia desse saber. A partir das respostas escritas por eles, pude realizar algumas discussões.

As respostas à pergunta “*Para que serve a História?*” foram as seguintes:

Como uma ciência que registra e TRANSFERE informações, serve para o homem escrever a sua rota, e, quando necessário, corrigir (CÉSAR).

Na História e pela História podemos compreender a realidade social e nosso papel como protagonistas dessa História. Além da consciência da transformação, a História nos coloca diante de nossa responsabilidade enquanto sujeito histórico (GLÓRIA).

Depende. Qual História? História ciência, de vida, disciplina, curso? Se buscarmos uma funcionalidade na História, de maneira geral, ela é bem subjetiva. A História vista assim nos serve como instrumento de compreensão de nosso papel individual e social (coletivo) (CARLOS).

Serve para compreender nossas origens, enquanto civilização brasileira; serve para entender-me enquanto homem (ser humano) inserido num tempo histórico e num espaço geográfico, para, a partir desse entendimento, agir como ser provocador de mudança (agente de transformação da realidade sociopolítica) (REGINALDO).

Tais respostas ratificam a serventia da História. Por meio delas pode-se traçar uma rota e até corrigi-la, se necessário; por meio dela se compreende e se entende a humanidade e a realidade social; por meio dela é possível tornar-se um ser atuante. Nessas perspectivas, a História não é questionada em sua natureza, isto é, como saber social e culturalmente construído, antes, ela se mostra como algo inerente ao ser humano, algo pelo qual o Homem encontra a sua humanidade. Seria como uma condição necessária ao desenvolvimento do ser humano.

Esse posicionamento a respeito da História e do seu ensino, a meu ver, está diretamente relacionado com a própria visão constituída sobre o ser e o fazer do historiador e do professor de História. Nesse sentido, Falcon (1996) oferece argumentos importantes para fundamentar a ideia de que esses professores se posicionam conforme o perfil da historiografia a qual estiveram em contato durante sua formação.

Mostrando a dialética entre a vertente tradicionalista da História, baseada no empirismo positivista, e a *Nouvelle Histoire*, de perfis *anallistas* e com flertes com o marxismo – dialética essa que marcou o ambiente acadêmico durante os anos 1960 e 1970, tendo sido a *Nouvelle Histoire* favorecida ao longo dos anos 1980 e sofrido novas mutações durante os anos 1990 – Falcon (1996) verifica que, apesar de essas duas vertentes moldarem visões diferentes em torno do conhecimento histórico, elas traziam um embasamento comum, que é o reconhecimento da História como conhecimento, isto é, que supõe a existência de algo bastante real que é a realidade histórica. Nas palavras do autor, “[...] a História possui sempre um referente na ordem do real” (FALCON, 1996, p. 13).

Com base nessas observações do citado historiador, passo à leitura e análise das respostas dos sujeitos pesquisados.

Quando César nos diz, em sua resposta, que a História “[...] serve para o homem escrever a sua rota, e quando necessário, corrigir”, ele não só exprime a sua visão como também nos permite pensar nos movimentos de mudança que acompanhavam a historiografia durante os anos 60 e 70, período em que fez a graduação.

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, época em que César frequentou os bancos universitários, o que se considerava como História era fortemente atrelado ao pensamento positivista, cuja noção de tempo era marcadamente linear e evolutiva, evidenciando a influência do Iluminismo, aspecto que também estimulou a crença na cientificidade do conhecimento histórico (FALCON, 1996). A pretensão da objetividade – companheira dessa forma de pensar a História –, ao mesmo tempo em que garantia o resgate do passado, estagnava-o no tempo, impossibilitando qualquer possibilidade de uma interface com outras temporalidades. Para a perspectiva positivista da História, o passado é uma verdadeira substância passível apenas de ser contemplada e imitada (REIS, 2004).

Dessa forma, posso considerar que daí derive a ideia de *rota*, expressa por César no sentido de caminho já traçado. O diferencial estaria na consideração da

possibilidade de alteração desse percurso, uma vez que à História caberia registrar e expor essa *rota*, de maneira que, ao conhecer o seu curso, possa julgar se há necessidade de mudar os rumos seguidos. Por trás dessa idéia, está outra que julga necessário conhecer os exemplos do passado para construir o futuro.

Esta perspectiva de que a compreensão do passado ajudaria a interferir no futuro dificilmente seria apreendida por César em suas aulas, como veremos. Foi pelas leituras simultâneas que esse professor desenvolveu uma visão da História que se afasta das que seus professores universitários lhe transmitiram.

Essa visão que atribui à História um sentido, uma finalidade que vai além da descrição narrativa pode ser também verificada quando lemos a resposta dada à segunda pergunta do questionário (*O que significa ensinar História?*). Para César, ensinar História significa “[...] *ensinar a pensar e a ler a vida*”. Sua ideia de ensino da disciplina expressa nessa curta frase traz o passado como uma espécie de óculos através do qual “lemos” a vida. Sem ele não seria possível ter os referenciais necessários para compreender o cotidiano.

Dessa forma, em César já posso visualizar uma perspectiva histórica que rejeita a passividade do sujeito. Se, na visão tradicional da História, a possibilidade de apreensão do passado se pautava numa objetividade que pressupunha a neutralidade – senão a censura – do sujeito (REIS, 2004), visão essa que se coadunava com os imperativos ideológicos do Regime Militar, o que o professor César revela é que, durante a sua passagem pela graduação, essa neutralidade não era a única opção possível, sugerindo o questionamento sobre trajetórias formativas alternativas às que se davam nos espaços, tempos e práticas formais da academia.⁶

A negação da passividade do sujeito, então, que aparece timidamente na resposta do professor César, manifesta-se com mais ênfase naquilo que os outros professores escreveram.

⁶ É importante deixar claro que esse não é o objetivo desta pesquisa. Essa é uma janela aberta no percurso que segui ao longo deste estudo, podendo ser explorada em outra oportunidade ou por outros pesquisadores.

Glória entende que a compreensão da realidade social se dá “[...] *na História e pela História*”, por meio da qual também se efetiva a compreensão do protagonismo do sujeito. A diferença fundamental entre a sua resposta e a de César está no seu fundamento. Enquanto César entende o homem como ser genérico (*como uma ciência que registra e transfere informações, serve para o homem escrever a sua rota e, quando necessário, corrigir*), que escreve sua rota e a corrige quando necessário, Glória articula a categoria “sujeito histórico”, que, atrelada à ideia de responsabilidade, identifica o indivíduo na sua singularidade com o coletivo, fato que pode ser verificado no uso da primeira pessoa do plural:

Na História e pela História, podemos compreender a realidade social e nosso papel como protagonistas dessa História. Além da consciência da transformação, a História nos coloca diante de nossa responsabilidade enquanto sujeito histórico.

Assim, em contato com a História, o indivíduo reconhece-se como sujeito e busca coletivamente reconhecer a sua historicidade. Essa ideia é compartilhada por Reginaldo, que também fundamenta sua resposta na perspectiva do protagonismo do sujeito e no senso de coletividade.

Glória e Reginaldo, ao responderem à segunda pergunta do questionário (*O que significa ensinar História?*), são, assim como César, coerentes com sua visão de História. Para Reginaldo, ensinar História

Significa comprometer-se com uma visão a partir dos de baixo (dos excluídos da riqueza produzida); significa provocar o despertar da consciência da cidadania, da humanidade presente em cada ser humano; significa ser porta voz da esperança de mudanças sociais.

E para Glória:

Ensinar História é muito mais que repassar o conteúdo, é realmente despertar uma consciência crítica, no sentido de realizar leituras para além do aparente, ou melhor, das ‘entrelinhas’.

Ambos enfatizam a necessidade da conscientização, do estudo da História como um elemento para despertar as consciências.

Essas perspectivas, mais do que exprimirem ângulos de visão singulares a cada um desses professores, representam o próprio olhar assumido pela historiografia no contexto de formação acadêmica desses sujeitos. Esse argumento pode ser reforçado quando lemos a resposta dada por Carlos à pergunta *Para que serve a História?*:

Depende. Qual História? História ciência, de vida, disciplina, curso? Se buscarmos uma funcionalidade na História, de maneira geral, ela é bem subjetiva. A História vista assim nos serve como instrumento de compreensão de nosso papel individual e social [...].

A sutil diferença na resposta embasa o que acabamos de afirmar. Diferenciando-se dos três acima mencionados, Carlos questiona de que História se está falando e pergunta se falamos da História ciência. Da História de vida? Da disciplina? Ou do curso? Ele exprime, com tais perguntas, outro momento da historiografia, aquele no qual a História se questiona sobre suas múltiplas faces. Ao contrário dos demais, não se contenta em atribuir à História uma única substância e, se o fez, talvez seja em função do imperativo de responder à citada pergunta. Mesmo assim traz uma pequena diferença em relação aos demais. Para Carlos a História “Serve como instrumento de compreensão [...]”. Essa ideia relativiza fortemente o papel da História no desenvolvimento humano, na medida em que a iguala a outros saberes também tão relevantes quanto ela. Nessa perspectiva, o citado saber não fornece a compreensão ou o entendimento da realidade, mas sim uma compreensão e um entendimento, ambos limitados.

A sua ideia de ensino da História também caminha na mesma trilha. Para Carlos,

A História, enquanto disciplina escolar (EF e EM) não apresenta nenhuma funcionalidade ou importância imediata ao aluno. A longo prazo, além de servir para o ingresso nas universidades, buscamos levar o aluno a entender, ter consciência de que ele é um agente histórico e que tenha a

possibilidade de sonhar, querer e lutar por um mundo ou uma sociedade mais justa.

A sua visão relativiza completamente aquela convicção que apresentaram Glória e Reginaldo. Referindo-se à História como uma disciplina escolar – conferindo-lhe, portanto, uma característica que os demais entrevistados não mencionaram –, Carlos destaca que essa busca pela conscientização não é imanente à História, deixando transparecer até certo ceticismo. Se ela se dá, é pura e exclusivamente uma atitude do professor, personagem que aparece na resposta pela utilização do verbo *buscar* na primeira pessoa do plural.

É possível, então, considerar que o posicionamento desse professor assim como os dos demais caminham *pari passu* com o contexto historiográfico a que ele foi alvo durante e após a graduação, caracterizando um contexto em que a historiografia e o ensino de História ganham novos fundamentos e aprimoram outros já estabelecidos.

De acordo com essas análises, é possível estabelecer uma ordenação dos sujeitos da pesquisa tendo por base os períodos durante os quais passaram pela formação universitária. Assim temos a seguinte sequência: César: 1967-1971; Reginaldo: 1984-1988; Glória: 1987-1990; Carlos: 1993-1997. Em cada uma dessas épocas e lugares, a historiografia manifestou uma face diferente, deixando sua marca nos alunos, hoje professores de História.

Como pessoas que estudaram durante e após o período do Regime Militar, suas lembranças sobre os tempos como alunos estão carregadas de referências às práticas consolidadas no período da ditadura e que se estenderam pelos anos posteriores. Durante a ditadura, tais práticas exprimiam um contexto historiográfico marcado por uma História de perfil tradicional, calcada na linearidade temporal e na construção de personagens célebres. Na linha dessa historiografia, as práticas de ensino privilegiavam a memorização como estratégia de aprendizagem. Assim, a História acadêmica e a História escolar engajavam-se aos fins determinados pela ditadura.

Discutirei com mais vagar essa relação entre o contexto histórico do Regime Militar e a trajetória formativa dos professores ao apresentar as suas falas sobre seus tempos como alunos na escola e na faculdade, não deixando de abordar, também, os contextos que sucederam ao citado regime, visto que três dos professores ouvidos fizeram a graduação após 1985. No entanto, como todos, a exceção de César, passaram pela escola entre 1964 e 1985, penso ser relevante fazer uma contextualização sobre o ensino da História durante a ditadura militar, de modo a enriquecer as ideias apresentadas acima. É essa a finalidade do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

3 O REGIME MILITAR BRASILEIRO (1964-1985): HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 ORDEM E DESENVOLVIMENTO

Os 21 anos que marcaram o Regime Militar brasileiro foram talvez os que definiram com maior profundidade a face do nosso país. No contexto das lutas intestinas entre grupos ideológicos que caracterizaram os anos 60, vimos emergir horizontes diversos para a sociedade brasileira, enunciando futuros possíveis para uma nação que se transformava. O Golpe de 1964 representou a vitória política de um grupo cuja afirmação ideológica se faria ao longo dos anos seguintes por meio de diversos mecanismos pretensamente legais e, acima de tudo, coercitivos. A partir daquele momento, o Brasil caminharia rumo a uma outra realidade política e cultural, marcada pelo excessivo controle, típico dos regimes autoritários e pela restritíssima ou mesmo mínima liberdade de expressão.

O Estado militar implantado com o Golpe de 1964 propunha-se a corrigir os rumos do País, no sentido de evitar um suposto avanço do comunismo na sociedade brasileira (ALVES, 1985; COUTO, 1999; FICO, 2004). Diante de um governo que cada vez mais se aliava aos grupos de esquerda para legitimar-se, grupos conversadores, entre membros da sociedade civil, política e militar, viram na intervenção ao governo do presidente João Goulart o caminho para resolver a crise de hegemonia que marcava a sociedade brasileira naquele período (ALVES, 1985).

Alguns autores que se dedicam ao tema argumentam que, de posse do poder, a coalizão civil-militar pode, então, moldar o Regime Militar brasileiro de acordo com os princípios da segurança nacional e do desenvolvimento (ALVES, 1985; FICO, 2004; BORGES, 2003). Segundo Alves (1985) e Borges (2003), juntos, tais princípios demarcaram os contornos do Estado que então se constituíam. Entre eles, estavam as medidas não democráticas de controle social, visando a controlar e

eliminar cidadãos que de fato ou em potencial representassem ameaça ao regime estabelecido.

Esse foi o caso dos processos de cassação, perseguição e prisão, intimidação e ameaças sofridas não só por grupos considerados perigosos à segurança nacional, mas também ao cidadão comum, alvo principalmente das medidas de controle ideológico, como as propagandas e as festas cívicas (FICO, 2003).

Nesse sentido, Alves (1985) mostra que a teoria do Estado de Segurança Nacional, desenvolvida por militares, como Golbery do Couto e Silva, define como inimigos do regime então implantado todos os brasileiros, na medida em que podem ser alvo da suposta infiltração comunista. Dessa forma, o estado de guerra que passa a ser apregoado pelos militares, como meio para conter esse suposto avanço da ideologia comunista, visa, acima de tudo, ao inimigo interno, aquele cuja fronteira é a do próprio território brasileiro (ALVES, 1985; BORGES, 2003).

De acordo com Alves (1985), atrelado ao Estado de Segurança Nacional, estava o princípio do desenvolvimento, responsável por acender a mítica do Brasil Grande, cujo futuro era uma promessa que, a partir de então, se efetivaria, desde que mantidas as condições ideais de ordem pública. Prado e Earp (2003) argumentam que essa crença era apenas a ponta do *iceberg* que representava o projeto econômico empreendido pelos governos dos generais, marcado por uma política de desenvolvimento fortemente atrelada à lógica do capitalismo.

Prado e Earp (2003), então, permitem-nos constatar que a busca pelo desenvolvimento promovida pelos governos dos generais visou, antes de tudo, a promover no Brasil padrões de crescimento econômico nunca antes vistos, satisfazendo os desejos de empresários e investidores, fato manifestado nas boas condições que o País passou a oferecer para a maximização dos lucros das empresas, graças não só às políticas de incentivo, mas também ao controle sobre a classe trabalhadora por meio do silenciamento dos sindicatos e do arrocho salarial (ALVES, 1985; PRADO; EARP, 2003).

A partir dos argumentos desses autores, pode-se constatar que a lógica do controle promovida pelo Estado militar brasileiro buscou estender seus tentáculos a amplos setores da sociedade (ALVES, 1985; FICO, 2003). Visto como revolucionário pelos seus realizadores, o movimento iniciado em 1964 procurou reformar o Estado brasileiro, adequando-o aos interesses daqueles que então assumiam o poder (ALVES, 1985; FICO, 2004). Não há dúvidas sobre o fato de que houve um profundo interesse manifestado pelos agentes do regime em favor da realização de uma nova sociedade, regida por padrões morais marcadamente conservadores e atravessada por uma ideia de política cujo fundamento era a não mobilização, o não reconhecimento do direito à cidadania em seu sentido mais clássico de pertencimento a uma comunidade política. Esse projeto político-social, na perspectiva de Cerri (2003), reduzia a cidadania ao civismo.

Imersa nesse caldeirão, a educação ganhou destaque como alvo da política de desenvolvimento articulado do regime (FONSECA, 2003b). Segundo Fonseca (2003b) e Martins (2003), as reformas empreendidas visavam, principalmente, a adequar a realidade educacional aos interesses de desenvolvimento econômico manifestados pelo Estado. Nesse sentido, os programas de educação tinham por fim formar quadros técnicos para a participação no processo de crescimento do País (FONSECA, 1993).

Nesse sentido, Martins (2003) argumenta que a reformulação promovida no âmbito do ensino superior e da educação básica sugeriam a necessidade de reordenamento social a partir do aprofundamento de padrões culturais bem arraigados, mas que, no contexto do regime, serviram às finalidades políticas dos grupos que assumiram o poder e visavam a instituir um imaginário social.

Desde a efetivação do regime, em 1964, a ordem política e social foi uma preocupação dos governos militares. A educação, como difusora da cultura, mereceu atenção especial. Via-se que, ao intervir nela, era possível influenciar a ordem social e o desenvolvimento econômico por meio do direcionamento da cultura e dos conteúdos (MARTINS, 2003). Nas palavras da autora citada,

[...] a prática das reformas escolares ou educacionais realizadas por meio de sucessivas reformas curriculares, visa assegurar a adequação entre os objetivos da educação – expressos nos currículos – e as ‘novas necessidades’ do mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia (MARTINS, 2003, p. 20).

Tendo em consideração que os currículos, ou a educação institucionalizada, sempre transmitem *algo* da cultura, como destaca Forquin (1993), convém pensar a respeito daquilo que é instituído como necessário ao ensino e, por conseguinte, à formação de inúmeras pessoas, sejam os sujeitos responsáveis pela efetivação desse ensino, sejam aqueles que compõem o seu público-alvo.

No caso desta pesquisa, ao discutir as memórias de professores de História sobre seus tempos como alunos, permito-me discutir as interfaces na História ensinada a esses professores, tendo como pano de fundo o contexto sociopolítico que o Regime Militar estabelece, de modo a observar as práticas instituídas e os sentidos atribuídos pelos entrevistados à História e seu ensino nesse contexto, medida que me permite, também, avaliar a forma como esses profissionais se veem nas temporalidades que os perpassam.

Assim, nas reformas do ensino superior de 1968 e da educação básica de 1971, o Regime Militar efetivou sua preocupação com a educação nacional, integrando-a ao âmbito do Estado de Segurança Nacional e Desenvolvimento, a fim de promover tanto a divulgação da ideologia do regime quanto a acumulação do capital. Martins (2003), discutindo a reforma empreendida em São Paulo nos anos 1970, mostra-nos que a intervenção na educação visava a torná-la administrável e controlável, além de pressupor que

[...] a educação escolar passava a ser um atributo da pedagogia, entendida nesse caso, como uma ‘didatização’ ampla da educação escolar; uma definição rígida de práticas de ensino e uma concepção de professor como o ‘profissional do ensino’, destituindo-o das funções intelectuais e dotando-o de técnicas para o ensino (MARTINS, 2003, p. 30).

Tais características introduzidas na realidade educacional estabelecem um novo universo cultural não só no que diz respeito aos conteúdos ensinados, mas também na relação dos professores com os saberes que ensinam: de um lado, ficam os especialistas formuladores dos currículos e, de outro, os professores, responsáveis

pela execução daquilo que não ajudaram a construir. Essa hierarquização de funções, além de ter como finalidade a racionalização dos processos de ensino e aprendizagem, exprime um conteúdo político claro de neutralização de potenciais focos de oposição ao regime. Segundo Fonseca (2003b, p. 37),

O processo de centralização da política educacional – o Conselho Federal de Educação é a instância superior de definição desta política, seguido dos Conselhos Estaduais – retirou das escolas e dos professores qualquer autonomia em relação aos projetos educacionais em geral, e suas atividades passaram a ser fiscalizadas e controladas ideologicamente, não só pela obrigatoriedade na obediência a currículos e conteúdos previamente determinados pelos técnicos daqueles órgãos, como também por poderem ser enquadrados na lei e punidos por atividades consideradas subversivas.

Atada aos interesses do Estado – visto como agente neutro, capaz de situar-se acima de tudo e de todos – a educação pode, então, atender aos interesses nacionais considerados elementares para o desenvolvimento harmônico da sociedade (FONSECA, 2003). Nesse trabalho de harmonização social, o ensino de História realizado durante o período teve papel fundamental, tendo sido aprofundadas as características que marcaram a História escolar desde os tempos de sua introdução nas escolas do Brasil.

Considero, então, para os fins desta pesquisa, que o aprofundamento dessas características foi determinante para a consolidação de práticas de ensino de História tidas como inerentes a essa disciplina, como as aulas expositivas, os exercícios de pergunta e resposta, entre outras. Assim, ao analisar a prática de professores de História a partir de suas memórias sobre os tempos como aluno, procuro evidenciar a inserção desse profissional em uma realidade marcada por várias temporalidades, envolvendo sua formação (escolar, acadêmica e profissional) e sua experiência vivida.

Nesta pesquisa, as interfaces entre essas temporalidades são buscadas nas Histórias vivida, escolar e acadêmica expressas nas falas dos professores que ouvi, interfaces essas que envolvem também a História ensinada, caracterizando-a nos diferentes contextos históricos.

3.2 O ENSINO DA HISTÓRIA: HARMONIZAÇÃO DAS ORIGENS

Argumentei acima que, durante o período de 1964 a 1985, um profundo controle político e ideológico foi instituído sobre a sociedade brasileira, tendo a educação recebido atenção especial. Selva Fonseca (1993) e Thaís Fonseca (2004) nos mostram que, tal como a educação institucional passou a ser atrelada à ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, assim também ocorreu com a História escolar. Integrada a essa ideologia,

[...] a História tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação e análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem (FONSECA, 2004, p. 56).

Marcada por um perfil tradicional essencialmente narrativo, a História escolar viu-se, então, mobilizada segundo os interesses de um sistema político que tinha como fundamento a não mobilização de seus cidadãos. Mas não só a História escolar sofreu essa interferência. A História praticada na academia também passou por processos de intervenção política por parte do regime, fato que contribuiu para o predomínio de uma historiografia de características positivistas, em detrimento de novas orientações historiográficas que entravam no cenário acadêmico nacional (FALCON, 1996).

Nesse contexto, as disciplinas escolares, como divulgadoras dos saberes socialmente estabelecidos, viram-se mobilizadas pelos objetivos da segurança nacional e do desenvolvimento expressos nas reformas educacionais já mencionadas. No caso da história escolar, a reafirmação do seu perfil tradicional contribuiu para dificultar uma compreensão de ensino de História que o aproximasse das técnicas de produção do saber histórico (FONSECA, 2003b; FONSECA, 2004).

Penso que essa constatação contribui para reforçar a importância que, nesta pesquisa, atribuo às memórias de professores de História, pois, a partir delas, é possível perceber que as temporalidades presentes nas trajetórias desses

professores revelam o quanto eles estão integrados a processos históricos de construção de sentidos, os quais são assumidos por eles de uma forma ou de outra, na medida em que reconhecem, na disciplina que ensinam, importantes meios para a ação.

Tendo vivido como alunos no contexto sociopolítico-educacional do Regime Militar, suas experiências na escola e na universidade exprimem as marcas que as transformações realizadas pelo regime provocaram, particularmente no que diz respeito à educação. Nesse sentido, Martins (2003, p. 19-20) nos mostra que,

Considerando para o entendimento do período militar a compreensão que parte das ações políticas dos atos de governos realizados nos 21 anos em que governaram, expressam também desejos e visões sobre como a sociedade brasileira poderia passar do 'caos' à ordem social, incluo a reforma educacional dos 60 e 70 como um dos elementos essenciais dessa ditadura, na medida em que instaura-se por ela, simultaneamente um expansivo sistema de difusão da doutrina e do imaginário militar, bem como instaura-se pelos atos de implantação da reforma, formas institucionais de fazer política com as quais desde então temos convivido.

Esse argumento da autora evidencia, então, que o Regime Militar deixou marcas muito profundas na sociedade brasileira, das quais ainda sentimos o peso da herança, assim como instituiu práticas político-educacionais que se firmaram e cujos matizes ainda hoje nos acompanham, expressos nas falas dos professores sobre seus tempos como alunos. Tal constatação vai ao encontro do que afirma Fonseca (2003b), ao estudar a forma como se deu o ensino da História no período. A autora constatou que

[...] a História ensinada nas escolas de 1º e 2º graus durante o Regime Militar esteve profundamente marcada pelos procedimentos metodológicos indicados nos programas oficiais e efetivamente adotados pelos professores nas salas de aula (FONSECA, 2003b, p. 47).

Tais procedimentos divulgavam uma História que valorizava os “grandes vultos”, ou seja, os heróis, vistos numa abordagem linear evolutiva, em um encadeamento de fatos que envolviam batalhas e decisões políticas e que exprimiam uma visão da História marcadamente tradicional (FONSECA, 1993; FONSECA, 2003b). As características da História ensinada são evidenciadas pelos professores ouvidos

nesta pesquisa. Suas falas expõem as interfaces entre a História escolar e a História acadêmica, mostrando haver relativa coerência entre suas formulações explicativas.

Dessa forma, considero que os períodos em que os professores tiveram contato com o ensino da História em instituições de formação (escola e universidade) compõem trajetórias que, além de evidenciar a dinâmica da historiografia, engendram olhares sobre o saber histórico que os acompanham ao longo de suas vidas. Observando a tabela abaixo, podemos visualizar os cruzamentos contidos nas trajetórias desses professores.

Tabela 1 – Trajetória formativa dos professores

| Professor | Educação básica | Graduação | Período de atuação como professor(a) de História |
|------------------|------------------------|------------------|---|
| César | 1955 a 1967 | 1967 a 1971 | 1968 a 2008 |
| Glória | 1969 a 1975 | 1987 a 1990 | 1990 a 2000 |
| Reginaldo | 1973 a 1980 | 1984 a 1988 | 1988 a 2008 |
| Carlos | 1971 a 1986 | 1993 a 1997 | 1993 a 2008 |

César – o mais velho entre os entrevistados, com mais de 40 anos de trabalho como professor – fez a graduação em História entre 1967 e 1971. Sua atuação docente começou logo no primeiro ano de faculdade, em 1968, atravessando décadas até os dias atuais. Enquanto César trabalhava como professor, Glória, Reginaldo e Carlos passavam pela escola e pela universidade, nas quais tiveram contato com um ensino e uma História que, de uma forma ou de outra, deixou suas marcas nas suas subjetividades.

As interfaces dessas trajetórias podem ser visualizadas quando constatamos que esses quatro professores, em suas falas sobre seus tempos como alunos e sobre suas práticas, possibilitam visualizar um movimento no âmbito do saber histórico que revela os contextos da formação específica de cada um deles.

Assim, ao entrar na universidade, o perfil de professor que César encontrou foi aquele marcado pela vertente tradicional da historiografia, caracterizada pelo empirismo positivista. Apesar de, nos finais dos anos 1960 e início dos anos 1970, já haver a alternativa de uma historiografia renovada, baseada na *Nouvelle histoire*, o predomínio ficou com os profissionais ligados à vertente tradicional, principalmente

após os anos 1970, em virtude do endurecimento do Regime Militar (FALCON, 1996; LAPA, 1985). Podemos inferir, então, que, ao iniciar sua atividade docente, César conviveu com uma concepção de História marcadamente factualista e empirista, em que o professor, cuja autoridade era inquestionável, exercia o seu prestígio profissional dominando o conteúdo que lecionava.

Já Glória e Reginaldo, que cursaram o ensino superior durante os anos 1980, vivenciaram uma historiografia que renegava a herança positivista e tecia um forte vínculo com o marxismo. É ainda na esteira do marxismo que Carlos entrou em contato com a formação histórica, porém, em um contexto de redefinição dessa matriz e de forte prestígio da terceira geração dos *Analles*. Para os *Analles* o conhecimento histórico passava pelo domínio do conceito que explica a realidade. Mais que dominar conteúdos, ao professor, na perspectiva marxista, cabia explicá-los de acordo com uma trama conceitual que levava à compreensão da realidade.

Tais contextos delineiam os processos de inserção desses professores no saber histórico. Por meio de suas memórias sobre seus tempos como alunos e sobre suas práticas, é possível entender o fundamento da forma como ensinam. Para tanto, é de grande relevância para esta pesquisa entender o conceito de memória. Essa é a função do próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

4 PERCURSOS DE MEMÓRIA(S)

Jacques Le Goff, no livro *História e Memória* (1990), dedica um longo capítulo à memória. Nele, o autor traça um amplo panorama que permite ao leitor visualizar esse termo em uma diacronia que destaca uma variedade de significados, nenhum deles, obviamente, absoluto, mas todos capazes de exprimir a densidade que acompanha o termo e a necessária cautela na hora de manipulá-lo. Em sua perspectiva, a memória, para além do seu sentido psíquico, abarca amplos processos que são, antes de tudo, sociais e que indicam formas específicas de constituição das sociedades humanas.

Citando Leroi-Gourhan (1964-65), Le Goff parte para uma discussão que aborda a memória a partir de três tipos: a memória específica, a memória étnica e a memória artificial. Nessa abordagem, ele verifica um alargamento do campo da memória, cujas análises, antes limitadas aos aspectos relativos às recordações e esquecimentos, passam, também, a considerar as manipulações conscientes e inconscientes que determinam os atos mnemônicos, sendo, portanto, necessário considerá-los no seu contexto e nas suas relações.

Intimamente ligada à linguagem, a memória não pode fazer-se presente sem a sua transmissão, que, conforme o tipo de sociedade, adquire características e funções peculiares. Nas sociedades orais, ela representa a transmissão da tradição, a conformação do mito das origens, cujos guardiões são os homens-memória, aos quais cabe o dever de garantir a coesão social do grupo. Nessas sociedades, mais importante que a exatidão daquilo que é narrado é o ato de narrar, pois viabiliza aberturas para que a memória sempre se renove (LE GOFF, 1990).

Com a instituição da escrita e da sociedade que lhe é respectiva, tem início um processo que marca uma gradativa externalização da memória. Para Le Goff (1990), isso representa um duplo progresso, pois, por um lado, possibilita celebrar, por meio

de um monumento comemorativo, um acontecimento memorável e, por outro, garante o registro escrito, isto é, o documento escrito como suporte especialmente destinado à escrita. A escrita, assim, torna possível o armazenamento ao mesmo tempo em que torna livre o acesso ao conteúdo contido no respectivo suporte.

Buscando traçar uma trajetória da memória, o citado autor dá aos neologismos um peso fundamental:

A Idade Média criou a palavra central *mémoire*, aparecida desde os primeiros monumentos da língua, no século XI. No século XIII é acrescentada *memorial* (que diz respeito [...] a contas financeiras), e em 1320, *mémoire*, no masculino, designando um 'mémoire' um dossiê administrativo. A memória torna-se burocrática ao serviço do centralismo monárquico que então surge. O século XV vê o aparecimento de *mémorable* nesta época de apogeu das *artes memoriae* e de renovação da literatura antiga – memória tradicionalista. No século XVI, em 1552, aparecem os *mémoires* escritos por um personagem, em geral de qualidade; é o século em que a história nasce e o indivíduo se afirma. O século XVIII cria, em 1776, o termo *mémorialiste* e, em 1777, *memorandum* derivado do latim através do inglês. Memória jornalística e diplomática: é a entrada em cena da opinião pública, nacional e internacional, que constrói também a sua própria memória. Na primeira metade do século XIX, presencia-se um conjunto massivo de criações verbais: *amnésie*, introduzido em 1803 pela ciência médica, *mnémotique* (1800), *mnémotechnie* (1836) e *mémorisation*, criados em 1847 [sic] pelos pedagogos suíços, conjunto de termos que testemunham progressos do ensino e da pedagogia; finalmente, *aidemémoire* que em 1853, mostra que a vida cotidiana foi penetrada pela necessidade de memória. Finalmente, em 1907 o pedante *mémoriser* parece resumir a influência adquirida pela memória em expansão (LE GOFF, 1990, p. 460-461, grifos do autor).⁷

Nesse exercício, o autor nos convida a observar a gradativa ampliação do âmbito que compõe a memória na sociedade ocidental, particularmente europeia e, pelos neologismos citados, francesa.

Ainda de acordo com Le Goff (1990), é no século XIX que a memória, em seu sentido coletivo, ganha destaque, particularmente a partir dos atos comemorativos que têm na Revolução Francesa seu grande fator propulsor.

⁷ Aqui vale uma pequena observação. Apesar de Le Goff oferecer uma interessante e convincente abordagem a respeito do conceito, é preciso informar que tenho clareza do fato de esse autor trabalhar em uma realidade tipicamente europeia, senão francesa. Portanto, sua referência serve tão somente para trazer à tona um debate, e seus termos não são considerados como os fios fundamentais de um novelo a ser desenrolado nesta pesquisa.

O século XIX vê, não mais tanto na ordem do saber como o século XVIII, mas na ordem dos sentimentos e também, diga-se em abono da verdade, da educação, uma explosão do espírito comemorativo. 'Comemorar' faz parte do programa revolucionário: 'Todos os que fazem calendários de festas concordam com a necessidade de alimentar através da festa a recordação da revolução' (LE GOFF, 1990, p. 462).

Instituir a Nação, estabelecer os laços que unem os indivíduos a algo que é transcendente a eles próprios, mas que os faz como tais, eis um dos grandes papéis da memória ao longo do século XIX (LE GOFF, 1990).

Mas o século XIX mostrou-se profícuo também no que se refere aos estudos interessados pelo fenômeno da memória. Nas palavras de Schmidt (2006, p. 89):

A segunda metade do século XIX foi marcada pelas conseqüências dos processos articulados de industrialização e urbanização. Na Europa ocidental, centro irradiador de tais movimentos, a transferência de vastas faixas da população para as grandes cidades e o desenvolvimento do capitalismo monopolista e financeiro implicaram inúmeras transformações nas sensibilidades e nos afetos de seus habitantes [...]. Enquanto certos grupos saudaram a ciência, o progresso, os avanços tecnológicos e as promessas de emancipação vinculadas a nova era industrial; outros lamentavam a perda dos vínculos comunitários – substituídos pelo 'cash nexus' -, o esfacelamento de identidades consolidadas, a quebra de referências e tradições (mais imaginárias que reais) 'imemoriais'.

Para o autor, essa nova realidade faz da memória um campo privilegiado de reflexões e debates, donde surgem os trabalhos de Sigmund Freud (1856-1939), de Henri Bergson (1871-1922), de Maurice Halbwachs (1877-1945), entre outros.

Fica, então, a constatação de ser esse tema ainda objeto de inúmeras questões nos dias atuais. Particularmente nesta pesquisa, a memória é pensada como um arsenal de referências⁸ que ajuda os professores ouvidos a se posicionarem perante o que aprenderam e aquilo que ensinam, construindo, então, sentidos para o seu ser e o seu fazer marcados pelas experiências vividas.

⁸ Os autores que utilizei para discutir o conceito de memória não articulam essa expressão, mas como a definem como fenômeno de caráter coletivo e fornecedor de parâmetros de orientação na vida social (BOSI, 1994; MENESES, 1992, 1999), acredito que a expressão arsenal de referências seja coerente.

A partir dessa ideia e a fim de lapidar minimamente o conceito de memória, passo a discorrer sobre algumas perspectivas que pintam quadros variados sobre esse conceito, de modo a dar maior embasamento à ideia mencionada acima.

4.1 PERSPECTIVAS⁹

Schmidt (2006) comenta que os estudos sobre memória pecam nas suas abordagens por desconsiderarem os aspectos epistemológicos que necessariamente devem acompanhar os debates acadêmicos. A seu ver, no que se refere à relação entre memória e História, formou-se uma espécie de “núcleo-duro” que conduziu a naturalização de conceitos, os quais passam a ser utilizados indiscriminadamente pelos autores como se todos quisessem dizer a mesma coisa. Como solução para essa questão, o autor propõe uma classificação que, a seu ver, estabelece parâmetros de orientação no campo que engloba a memória e a História.

Assim, sugere a existência na tradição científica¹⁰ ocidental de

[...] duas vertentes que buscavam pautar a constituição da história e das ciências sociais como disciplinas autônomas: a sociológica-cientificista-nomotética e a fenomenológica-hermenêutica-compreensiva (SCHMIDT, 2006, p. 89).

Ao primeiro modelo correspondem os estudos baseados nos métodos das ciências naturais, cujo paradigma fora instituído a partir da Revolução Científica do século XVI e que constituiu o modelo de racionalidade científica predominante até meados do século XX. Dentre seus nomes famosos, estão Auguste Comte e Émile Durkheim.

⁹ As perspectivas aqui apresentadas e discutidas, longe de representar a intenção de cercar o campo da memória, são frutos de uma escolha pautada nos critérios que embasam esta pesquisa. Assim, se opto por apresentar as ideias de uns autores e não de outros, foi simplesmente pelo fato de necessitar transitar dentro de uma problemática delimitada e relacionada com o tema em estudo.

¹⁰ A referência à ciência aqui diz respeito aos estudos baseados em critérios teórica e metodologicamente definidos e explicitados e que servem para direcionar o olhar sobre uma determinada situação ou tema de pesquisa.

Já o segundo modelo – antes marginal no campo dos estudos acadêmicos e marcado pelo estigma de não constituírem um saber cientificamente possível – alcança gradativamente amplos espaços de divulgação e reivindica para si características epistemológicas e metodológicas próprias, pois se baseia na especificidade do humano. Particularmente, são as ciências humanas e sociais que se enquadram, em linhas gerais, nessa classificação. Seus nomes significativos são Giambattista Vico e Wilhelm Dilthey. Essa vertente se opõe à primeira criticando seu materialismo e cientificismo e busca resgatar aspectos mais íntimos da realidade humana, como a imaginação, a sensibilidade e a intuição (SCHMIDT, 2006).

Nesse sentido, pensar a memória como parte da dimensão íntima do ser humano, que tece relações com os universos do imaginário e das sensibilidades, não significa abordá-la pelo ângulo das vidas singulares, das histórias de vida que muito nos dizem sobre os sujeitos, mas nos permite dizer muito pouco sobre suas inserções na realidade sócio-histórica e vice-versa. Significa, sim, pensá-la dentro de uma tensão entre o indivíduo e a sociedade, segundo o que mencionou Portelli (2000, p. 68): “[...] o desafio da memória às ideologias dominantes é também uma parte do desafio de movimentos políticos de indivíduos aos poderes dominantes da economia e na política.”

Assim, quando falo de memória e sua interface com a História e seu ensino, não me proponho a abordar os aspectos individuais – isto é, que dizem respeito ao indivíduo – que acompanham essa relação. Acima de tudo, falo de memória e sua interface com a História e seu ensino naquilo que essa relação tem de coletivo, naquilo que diz respeito a uma coletividade. No caso desta pesquisa, refiro-me aos sentidos atribuídos ao ensino da História em diferentes contextos históricos.

Apesar de, nesta pesquisa, eu ter registrado a fala de somente quatro professores de História e apesar de cada um ter uma singularidade, considero-os a partir das temporalidades que os perpassam, constituindo-os como sujeitos históricos. Daí deriva a minha preocupação em delimitar com relativa precisão o conceito de memória com o qual desenvolvo esta pesquisa, o que exige um passeio por algumas perspectivas sobre a memória.

4.1.1 Henri Bergson e a memória-sonho

Bergson viveu entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX. Sua produção intelectual traz, assim, a problemática do seu tempo. Buscando superar o dualismo matéria/espírito, sugeriu que a memória, por meio da lembrança, correspondia ao elo que une um e outro, uma espécie de intersecção entre o espírito e a matéria. (SCHMIDT, 2006). Schmidt (2006) nos mostra que, na visão de Bergson, a memória corresponde a

Sobrevivências das imagens passadas; estas imagens irão misturar-se constantemente à nossa percepção do presente e poderão inclusive substituí-las. Pois elas só se conservam para tornarem-se úteis: a todo instante completam a experiência presente enriquecendo-a com a experiência adquirida; e, como esta não cessa de crescer, acabará por recobrir ou submergir a outra (BERGSON, 1999, p. 69, apud SCHMIDT, 2006, p. 90).

Segundo Bosi (1994), a reflexão de Bergson envereda pela questão da presença do corpo no processo de constituição da memória humana. A reflexão do filósofo considera, assim, dois caminhos possíveis: o primeiro passa pelas sensações que, levadas ao cérebro, produzem efeitos motores, ou seja, possibilitam as ações. Esse percurso resume-se no esquema *imagem–cérebro–ação*. O segundo corresponde ao esquema perceptivo e equivale ao processo de condução de imagens ao cérebro por meio das sensações, mas que não retornam em termos de ações. Conforme Bosi (1994), as imagens produzidas, nesse caso, permanecem no sistema nervoso e permitem a formação da consciência. Desse processo resulta o esquema que se resume no trajeto *imagem–cérebro–representação* (BOSI, 1994).

Mesmo que esses esquemas difiram entre si, o ponto comum entre eles consiste na existência de um corpo, ou melhor, de um esquema corporal que sempre vive no presente e se alimenta dele (BOSI, 1994). Para essa autora, com esse percurso reflexivo, Bergson responde àquele dualismo retirando do corpo, representado nas ações e no sistema nervoso, o peso definidor da consciência humana, que assim se desloca para uma espécie de intervalo entre as ações e reações do organismo. O corpo, então, constitui-se ora como condutor no esquema da ação, ora como bloqueador no esquema da consciência. Ecléa Bosi (1994) nos mostra que, com tais

argumentos, Bergson expande o âmbito da memória para além dos fatores ligados ao organismo, estabelecendo a problemática da passagem do tempo para a vida psicológica, que se exprime na distinção entre a percepção atual e a lembrança.

Nesse sentido, a reflexão de Bergson procura entender a passagem da percepção das coisas para o nível das consciências, daí derivando a ideia de que toda percepção é impregnada de lembranças. Esse pressuposto considera que o processo corporal e presente da percepção só se dá por conta da conservação subliminar, subconsciente de uma vida psicológica já transcorrida, a qual, ao aflorar, estabelece parâmetros de leitura do presente (BOSI, 1994). A memória, assim, teria um papel fundamental na constituição das representações atuais dos sujeitos, ela “[...] seria o ‘lado subjetivo de nosso conhecimento das coisas’ (BERGSON, 1959, p. 184, apud BOSI, 1994, p. 47).

Diante dos estímulos externos, à memória caberia o papel de evitar a indeterminação do pensamento e da ação dos sujeitos, dando-lhes elementos que lhes permitam escolher naquilo que é novo as alternativas que melhor se adaptem a seu quadro de referências. Nessa medida, “[...] a percepção concreta precisa valer-se do passado que de algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida” (BOSI, 1994, p. 47).

De acordo com a autora, é nesse percurso argumentativo que Bergson verifica a presença de duas memórias: a *memória-hábito* e a *memória-lembrança*. A primeira está ligada àquele esquema motor, donde deriva todo nosso estado comportamental e atua como fator de socialização. A segunda refere-se àquilo que é latente e que vem à tona, à consciência por meio da imagem-lembrança, correspondendo à lembrança pura, evocativa, às vezes involuntária e que vive como sombra dos estados conscientes da psique humana (BOSI, 1994).

Inserido nos quadros do seu tempo, Bergson pensa a memória como esse aflorar de uma dimensão do humano que era então desconsiderada: o inconsciente. Em seu pensamento, a preocupação em atribuir ao homem mais do que lhe concedia o racionalismo é patente (BOSI, 1994; SCHMIDT, 2006). Com essa abertura da

dimensão da memória para os aspectos subliminares da experiência humana, esse pensador abre as portas de uma problemática que diz respeito diretamente à relação entre História e memória.

Ao sugerir um enfoque subjetivista sobre a memória, Bergson possibilita considerar os aspectos afetivos e sensíveis que habitam as lembranças do passado. Mais do que isso, permite pensar, como sugere Seixas (2004), as descontinuidades, instabilidades, as lacunas que marcam a emergência das lembranças do passado, cuja face resulta de uma constante reatualização de algo sempre presente.

Contudo, não estaria implícita nesse pensamento uma ideia de pureza do passado, algo como uma essência da experiência vivida, talvez até um fator gerador da vida de quem recorda? Ora, o próprio Bergson defendeu a ideia de que algo puro do passado se conserva na memória humana e que é essa conservação a garantidora da constituição dos quadros da consciência (BOSI, 1994).

No entanto, para esta pesquisa, a perspectiva bergsoniana da memória apresenta limites, pois reduz a visão dos sujeitos ao seu universo singular e aos seus esquemas perceptivos. Se professores de História falam de seus tempos como alunos e sobre suas práticas, mesmo que sob a égide da subjetividade, tais falas revelam experiências sociais: a de ter passado pela escola e pela universidade tendo vivenciado determinadas práticas de ensino; a de ser professor e a de ser professor de História. As imagens então constituídas mais do que indicar – ou além de indicar – uma interioridade atravessada pelos sentimentos revelam as injunções das temporalidades que os constituem. Assim, a perspectiva bergsoniana da memória não nos dá o viés desejado para encaminhar a reflexão sobre as práticas de professores na História ensinada.

4.1.2 Walter Benjamim e o narrador

Benjamim tece uma reflexão a respeito da memória que abrange dois pontos de partida: o primeiro envereda pela consideração dos impactos que o desenvolvimento da sociedade capitalista empreendeu sobre a transmissão da experiência; o segundo busca discutir a memória traumática e a impossibilidade da transmissão (GAGNEBIN, 2004).

Com relação ao primeiro ponto, a autora observa que a aceleração percebida a partir do avanço da sociedade industrial promove a perda da experiência e o desaparecimento das formas tradicionais de narrativa em virtude do enfraquecimento do senso de comunidade. Gagnebin (2004) verifica que Benjamim, no texto *Experiência e pobreza* (1933), procura analisar o impacto da pobreza da experiência para as artes contemporâneas, discutindo, assim, as dificuldades objetivas que se opõem ao restabelecimento da tradição e da narração em nossa sociedade “pós-moderna” e pós-totalitária. A questão fundamental, então, segundo a autora, é a ruptura na tradição provocada pelo advento de uma era marcada pela rapidez do tempo e pela fluidez da experiência.

Já em relação ao texto *O Narrador* (escrito entre 1928 e 1935), Gagnebin (2004) demonstra um caminho diverso percorrido pelo pensador, que, ao constatar o fim da narração tradicional, esboça a ideia de uma outra narração, apoiada nos cacos da anterior. O que a autora sugere, então, é que essa proposição traz um fundamento ético e político, na medida em que se apoia na ideia de não deixar o passado cair no esquecimento. É dessa perspectiva que advém a metáfora do narrador sucateiro, destacada pela autora.

O narrador sucateiro recolhe o que é deixado de lado, o que não aparenta importância, o ignorado. Esses elementos seriam

[...] em primeiro lugar, o sofrimento indizível que a Segunda Guerra Mundial devia levar ao cume na crueldade dos campos de concentração [...]. Em segundo lugar, aquilo que não tem nome, aqueles que não têm nome, o anônimo, aquilo que não deixa nenhum rastro, aquilo que foi tão bem apagado que mesmo a memória de sua existência não subsiste, aqueles

que desaparecem por tão completo que ninguém se lembra do seu nome (GAGNEBIN, 2004, p. 90).

Essa recolha de elementos dispersos, esquecidos, tem, assim, um fundamento político: o de trazer à memória aquilo que foi recalçado. O narrador sucateiro tem a função de narrar o inenarrável, papel esse estendido ao historiador, cujo compromisso é o da fidelidade ao passado e aos mortos (GAGNEBIN, 2004).

Gagnebin (2004) observa, portanto, a relevância de se considerar a exigência de memória, tão ressaltada por Benjamim, sempre em relação às grandes dificuldades que afetam a possibilidade da narração, a possibilidade da experiência comum. Se ignorarmos essa questão, corremos o risco de recair na ineficácia dos bons sentimentos ou ainda numa espécie de celebração vazia, facilmente absorvida pela História oficial.

A perspectiva benjaminiana da memória, vista aqui pelo olhar de Gagnebin (2004), ressalta a importância da experiência e da sua transmissão. O papel do narrador é manter o elo com o passado, garantindo a permanência do simbólico no mundo humano. Essa memória, portanto, é militante, uma vez que é constituída em favor dos anônimos, do indizível. É social na medida em que diz respeito àquilo que envolve uma comunidade, uma coletividade.

Sua referência ao passado é no sentido da cura do trauma, da correção dos abusos cometidos pelos esquecimentos e apagamentos. É, antes de tudo, uma ascese, uma remissão.

Mas, para os fins a que se dedica esta pesquisa, a perspectiva benjaminiana da memória aponta problemas. Considerar as memórias de professores de História sobre seus tempos como alunos por essa ótica implica pressupor que não houve alterações no *status* da vida desses sujeitos. Em outras palavras, é como se esses sujeitos sempre tivessem sido professores, cujas lembranças, na atualidade, tentam resgatar uma experiência apagada. Ora, como bem se sabe, todo indivíduo alcança determinados estágios sociais e profissionais no decorrer da sua vida e os relatos que resgatam uma trajetória indicam o *status* daquele estágio em que se vive no momento do relato – estágio esse cuja face está sempre em mutação.

Nesse sentido, a memória como ascese, ao propor-se resgatar o que foi esquecido, anuvia a experiência do presente, limitando-o ao compromisso com o passado e deixando em suspenso as injunções que agem, no presente, sobre os atos de memória.

4.1.3 Maurice Halbwachs: a memória como quadro social

É na perspectiva halbwachiana da memória que encontro os referenciais fundamentais para a reflexão que aqui me proponho. Na linha de pensamento constituída por Halbwachs, aquilo que seria considerado uma memória individual é, sobretudo, resultado de um processo que se faz no interior de um grupo, daí derivando as várias ideias, reflexões, sentimentos e paixões (CARVALHAL, 2006). Portanto, segundo a autora, Halbwachs trabalha com a ideia de que é em função de uma memória coletiva que existe uma memória individual.

Segundo Bosi (1994, p. 54), Halbwachs se propõe a estudar a memória a partir de seus quadros sociais:

Nessa linha de pesquisa, as relações a serem determinadas já não ficarão adstritas ao mundo da pessoa [...], mas perseguirão a realidade interpessoal das instituições sociais. A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.

Halbwachs, então, relativiza aquele princípio bergsoniano de que o passado se conserva na sua inteireza e autonomia no espírito. Para ele é o presente que desencadeia o curso da memória (BOSI, 1994).

[...] a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda dos dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (HALBWACHS, 2004, p. 75-76, apud CARVALHAL, 2006).

Sendo assim, ao contrário da *memória-sonho* de Bergson, configura-se a perspectiva da *memória-trabalho*, pois toda lembrança é um reviver, um refazer, uma reconstrução, um repensar as experiências do passado com as imagens e ideias de hoje (BOSI, 1994).

Esse trabalho da memória não se faz isoladamente, no âmbito da subjetividade. Pelo contrário, seu processo é eminentemente coletivo e sua fundação está nos processos de socialização da memória realizados a partir da linguagem (BOSI, 1994). Conforme a autora,

[...] já no interior da lembrança, no cerne da imagem evocada, trabalham *noções* gerais, veiculadas pela linguagem, logo, de filiação institucional. É graças ao caráter objetivo, transubjetivo, dessas *noções* gerais que as imagens resistem e se transformam em lembranças (1994, p. 59, grifo da autora).

Ou seja, aquilo que se lembra não é mais que o escolhido pelo grupo social do qual se faz parte, pois a atividade mnêmica é regida pela função social exercida aqui e agora pelo sujeito que lembra (BOSI, 1994). Portanto, essa memória só pode ser social, e coletiva, porque faz parte do sujeito, que, por ter nela o bastião da experiência vivida (DELGADO, 2006), a considera como parte de si. Não existe memória coletiva sem sujeito que tenha lembranças.

Essas ideias, então, permitem-me perguntar: os sujeitos que busquei ouvir nesta pesquisa não são membros de uma coletividade – entre tantas outras –, na medida em que se assumem como *professores*? Como membros dessa coletividade, não carregam consigo um conjunto de visões sobre o ser e o fazer profissionais? Essas visões não fazem parte de uma trama de significados construída historicamente, relacionada, então, com as vivências e experiências de outros sujeitos de outras épocas históricas?

Respondo afirmativamente a todas essas perguntas, pois acredito que esse pertencimento a um grupo social influencia a memória, determinando suas dimensões e sentidos, mas, acima de tudo, os modos de ser e de atuar desses professores.

Assim, ao trazer para esta pesquisa a perspectiva da memória-trabalho, permito-me visualizar o professor como trabalhador que controla seu processo produtivo, sendo capaz de determinar os rumos da sua atividade, assim como de controlar os instrumentos do seu trabalho. Nessa perspectiva, a fala sobre o ser e o fazer profissionais exprime um processo reflexivo de construção de significados expresso na busca de referenciais para a prática. Tal busca faz da história vivida o tempo-espaço privilegiado para o trabalho da memória. É trabalho porque é ontológico, isto é, envolve o sentido da atividade humana; é memória porque estabelece os referenciais nos quais se apoia essa atividade.

Dessa forma, conhecer e discutir as memórias dos tempos de aluno de professores de História significa compreender os sentidos que eles atribuem às suas práticas, na medida em que suas falas as apresentam no encadeamento da história vivida, cuja trama exprime a inserção dos sujeitos no grupo ao qual pertencem. Daí a importância da perspectiva halbwachisiana da memória, a qual complemento a seguir com as contribuições de Pollak (1989), possibilitando abrir novas dimensões na problemática desta pesquisa.

4.1.4 Michael Pollak e a memória subterrânea

Para Pollak (1989), o pensamento de Halbwachs sugere a existência de pontos de referência que estruturam nossa memória e que a inserem na memória coletiva da qual fazemos parte. Esses pontos de referência podem ser paisagens, datas e personagens históricos, tradições e costumes, certas regras de interação, o folclore e a música, as tradições culinárias. Nessa perspectiva, enfatiza as funções positivas desempenhadas pela memória comum em relação à memória coletiva, tal como o reforço da coesão social pela adesão afetiva ao grupo, derivando daí o termo “comunidade afetiva”.

Nesse sentido, Pollak compreende que Halbwachs insinua tanto a seletividade de toda memória quanto a ocorrência de um processo de “negociação” para conciliar

memória coletiva e memórias individuais (POLLAK, 1989). Em outras palavras, a constituição de uma base comum de lembranças só é possível em virtude da existência de pontos de contatos e de concordância entre as memórias (POLLAK, 1989).

Dessa maneira, Pollak (1989) sugere uma inversão de perspectiva em relação à memória. Ao invés de considerá-la como fato social, isto é, como coisa, propõe-se a pensar os processos e atores que agem no sentido de constituir e formalizar memórias. Sua ideia consiste em trazer para a superfície a memória dos excluídos, dos marginalizados, das minorias, aquelas memórias que foram soterradas pela força de uma memória que se fez “oficial”. Seu olhar sobre a memória coletiva, enfoca, portanto, o seu caráter destruidor, uniformizador e opressor.

Apesar de o foco de Pollak (1989) ser a memória nacional e, por conseguinte, a problemática da identidade nacional, seu enfoque teórico é extremamente interessante para a problemática que aqui proponho, na medida em que viabiliza a reflexão sobre a inserção do professor na sociedade atual. Vítima da proletarização e da precarização¹¹ do trabalho docente, o professor perdeu o direito de falar por si próprio. Imerso na lógica do capital, seu ofício não é mais do que uma mercadoria cujo valor é ditado pelas regras do mercado.

Disso resulta o predomínio das falas “oficiais” ostentadas pelos tecnocratas auspiciosos, mais propensos a ouvir o clamor dos organismos internacionais que os sujeitos que vivem e convivem com a realidade educacional brasileira.

Vítima do soterramento promovido pela ideologia do mercado e pela burocracia educacional brasileira, o professor tende cada vez mais a se calar, a não levantar mais a voz, a não reivindicar o direito de ser ouvido. Sozinho, a ele só resta o silêncio. O resgate das memórias dos seus tempos como alunos na escola e na

¹¹ A propósito da problemática da proletarização e da precarização do trabalho, veja Antunes (2002), e sobre essa mesma problemática relacionada com a questão do trabalho docente, veja Birgin (2002). Sobre a proletarização do trabalho docente no Brasil, particularmente durante a Ditadura militar, veja Ferreira Júnior e Bittar (2006).

universidade representa o reconhecimento de que o seu ser e o seu fazer vão além da reificação promovida pela ideologia do mercado. Resultam de processos temporais inundados de subjetividade, formando a base das suas práticas de ensino, ao mesmo tempo em que evidenciam a complexa trajetória que envolve a formação desses profissionais. Em outras palavras, são resultado de um longo trabalho que deu forma e sentido às suas práticas.

A lógica da proletarização do trabalho docente tende a reduzi-lo a uma reprodutibilidade técnica, a um fazer meramente instrumental, desvinculado de qualquer atitude reflexiva sobre o conhecimento, diminuído da necessidade de domínio de procedimentos didático-pedagógicos e isento de anseios políticos. Nesta pesquisa, o resgate das memórias de professores se dá no sentido de fazer frente a tal lógica, entendendo a memória como trabalho, isto é, como constante refazer capaz de exprimir a profundidade do trabalho docente.

Para Pollak (1989), essa ideia do resgate envolve as memórias subterrâneas, memórias soterradas pela memória oficial e sua ação destruidora, uniformizadora e opressora. No caso desta pesquisa, ele ocorre por meio da escuta respeitosa que a História Oral possibilita¹² pondo os sujeitos face a face não só com a sociedade, mas também com sua memória, possibilitando a percepção dos outros olhares, dos outros ângulos de visão, das interfaces, das negociações, dos pontos de convergência entre o discurso oficial e as falas dos sujeitos.

Nesse sentido, o resgate das memórias dos tempos como alunos de pessoas que hoje são professores de História, possibilita-me visualizar esses aspectos, relacionando-os com a prática de ensino desses professores.

¹² Pollak (1989) também destaca o papel da História Oral nesse resgate de memórias.

4.1.5 Ulpiano Bezerra de Meneses: a questão da amnésia social

Complementando a discussão aqui realizada, Meneses (1992, 1999) traz uma contribuição cabal para a reflexão sobre o conceito de memória, quando afirma ser ela um processo permanente de construção e reconstrução.¹³ Seu caráter fluido e mutável é verificado no esforço significativo que os grupos realizam para fixá-la e assegurar-lhe estabilidade. Esse trabalho é sempre adaptativo e responde às demandas do presente.

A partir daí, o autor constata que é do presente que parte o incentivo à rememoração, sugerindo que o tempo que o separa do passado não tem delimitações claras. Ao contrário, o tempo da memória é sempre o tempo da recordação, e recordar significa, também, esquecer. “Sem o esquecimento, a memória humana é impossível”, vaticinou Meneses (1992, p. 16). Ora, assim como os padrões de lembrança respondem aos ditames do presente, nele também se pautam os processos de esquecimento.

Com base nessa ideia e dialogando com Pollak (1989), Meneses (1992) observa que a forma – ou as formas – como a memória se manifesta diz respeito a condições socialmente estabelecidas, que ora podem favorecer uma memória englobante – sob o signo da homogeneidade tal como a memória nacional –, ora podem favorecer o afloramento das memórias silenciadas, que Pollak chama de memórias subterrâneas.

Nesse sentido, Meneses (1999) discute a crise da memória, entendida como representação social e suporte dos processos de identidade. Verifica, então, a ruptura de temporalidade provocada pelo advento da sociedade moderna, particularmente a partir da Revolução Francesa (1789) e do advento da sociedade de consumo de massa.

¹³ Aqui o autor dialoga com Bosi (1994).

Nessa ruptura da experiência temporal, o autor detecta um processo de reificação da memória marcado pelas práticas que a reduzem aos suportes que garantem o resgate, a recuperação, a preservação de algo (o passado) que se receia perder, como se esse suporte fosse capaz de manter uma essência frágil, uma substância preexistente. Esse processo, paradoxalmente, resulta de uma efervescência memorialística, dando ao tema da memória um *status* problemático (MENESES, 1999), que o citado autor delimita em cinco dimensões: a epistemológica, a técnica, a existencial, a política e a socioeconômica.

Com relação à dimensão epistemológica, verifica que se abre a questão da noção de passado e das relações com ele tecidas. A seu ver, a ruptura entre a temporalidade do passado e a do presente é característica da sociedade moderna ocidental, que constitui o passado como um *antes* em relação ao *agora*. Dessa forma, a inserção no tempo ganha caráter problemático, pois é rompida a conexão orgânica com o passado, que passa a ser desnaturalizado.

A seu ver,

[...] cortar o cordão umbilical que parecia unir a um passado sem descontinuidade é um trauma comparável ao da descoberta, pela criança, de que o mundo já existia antes dela. A isto se acrescenta, *agora*, a reificação e a amnésia (MENESES, 1999, p. 15).

Essa reificação e amnésia ganham relevância, para Meneses (1999), em virtude do avanço da técnica, cujo processo teve início na transformação das sociedades orais em sociedade da escrita. Nos tempos atuais, o advento da sociedade da informação põe em xeque a experiência em virtude do estabelecimento do transitório. Em decorrência disso, vemos emergirem as práticas sociais de preservação dos vestígios do passado, constituindo-se, assim, uma memória vicária que busca o sentido da existência de um povo. É a dimensão existencial que, então, se faz notar (MENESES, 1999).

Essa experiência do transitório insere-nos na dimensão política, que se refere às pressões de amnésia vigentes em sociedades como a nossa. O consumo da informação, a fluidez do tempo e a alienação perante a experiência envolve a

sociedade em um estado anestésico, na medida em que retira dos ombros dos sujeitos o fardo da memória, pois desresponsabiliza-os do dever da transmissão conduzindo a negação da memória longa. Nessa sociedade onde impera o transitório só pode prevalecer o esquecimento como requisito para o consumo da vida, agudizado pelo avanço das possibilidades produtivas, de circulação e consumo de informações decorrentes do avanço tecnológico. Esse aspecto, que diz respeito à dimensão socioeconômica, contribui para introduzir novos padrões perceptivos e ontológicos (MENESES, 1999).

Assim, integrados a uma sociedade que passa por processos de transformação dos seus aportes simbólicos, os sujeitos buscam referenciais capazes de lhes dar suporte para entender a realidade então vivida. Nessa busca, a memória é mobilizada, dando aos indivíduos os parâmetros para atuar e atender às demandas cada vez mais urgentes da sociedade. Inserido nesse processo, o professor se vê cada vez mais cobrado, cada vez mais aumenta sua responsabilidade na reconfiguração sociossimbólica pela qual passamos.

Esse fato, intimamente ligado ao tema aqui desenvolvido, leva-me a questionar os referenciais utilizados pelo professor para dar a sua contribuição nesse processo vivenciado por todos nós. Disso resulta a necessidade de compreender que ele faz parte de uma coletividade, composta não só das vivências e experiências atuais, mas também daquelas que se deram em outras épocas, tendo sido fundamentais na definição do seu ser e do seu fazer.

4.1.6 Pintando a tela

As perspectivas apresentadas permitem-me, agora, dar pinceladas mais firmes. A tela que então ganha feição apresenta a imagem da memória nos seus processos de lembrança e esquecimento. Na sociedade atual, marcada pelo fenômeno da

globalização e pela hegemonia do neoliberalismo,¹⁴ esses processos devem ser observados com um olhar bastante acurado.

Corsetti (2000) nos alerta sobre essa realidade, vendo, no processo de fragmentação dos recursos explicativos que marca a sociedade atual, um fator favorável à prevalência do discurso englobante do mercado. A seu ver, as ideias que atomizam os sujeitos e os desligam de qualquer vínculo mais amplo com o meio em que vive representam o predomínio da mentalidade neoliberal, que, então, passa a trabalhar no sentido de constituir uma memória que apague todo senso de coletividade que pudesse existir.

Dessa forma, se, por um lado, vemos uma crise da memória e uma emergência de memórias, como sugerem Meneses (1992, 1999) e Pollak (1989), vemos também, por outro lado, um avanço da ideia de que o mercado é o elemento comum entre os sujeitos. Ideia tipicamente neoliberal e que nos serve de alerta para evitar a euforia que a efervescência de memórias poderia provocar, pois, como destaca Meneses (1992, p. 19), “[...] para cobrir a problemática social da memória é necessário considerar não somente o sistema (os mecanismos, os suportes/valores/referenciais), os conteúdos (as representações), mas também incluir os agentes e suas práticas”.

Nessa medida, impõe-se a reflexão sobre a gestão da memória, ou daquilo que Carretero, Rosa e González (2007) chamam de atos de lembrança,¹⁵ cujas diretrizes estabelecem o que deve ou não ser digno de recordação. Para esses autores,

¹⁴ Entendemos neoliberalismo conforme a definição de Gentili (1998, p. 230-231): “[...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global”.

¹⁵ Para esses autores, os atos de lembrança “[...] atuam como material, como argumento e como roteiro para a representação (sempre dramatúrgica) de algo já desaparecido, mas que tem utilidade [...]. [Eles] sempre estão a serviço das ações presentes, são recordados para que se possa sentir, evocar, imaginar, desejar ou sentir-se impelido a fazer algo, aqui e agora, ou em um futuro mais ou menos próximo” (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007, p. 19).

[...] a recordação é feita do que, em cada momento, se registra, inscreve-se o que se considera digno da memória, da lembrança futura. Por isso, a memória coletiva é feita também de esquecimentos; esquecimentos do que, em cada momento, não se considera digno de ser registrado; de esquecimento do que não é memorável, por ser irrelevante, doloroso ou incômodo (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007, p. 19).

Por esse caminho, a reflexão sobre as práticas na História ensinada a partir das memórias dos tempos como aluno de professores de História se entrelaça com a memória constituída sobre a profissão de professor no Brasil. As más condições de trabalho, o baixo salário, o desprestígio da profissão no mercado de trabalho, entre outros, são fatores que contribuem para a conformação de uma memória que vê no passado os tempos áureos do magistério, quando o professor teria sido valorizado e respeitado.

Na linha dessa discussão, Gusmão (2004) traça o perfil da identidade do professor no Brasil. A seu ver,

[...] é possível identificar, ao menos, três momentos na constituição da identidade do magistério: o primeiro abarca os fins da década de 1950 e início da seguinte, a chamada 'fase de ouro da escola pública', quando os professores pautam-se na mítica do bom professor; o segundo, nos anos 70 e 80, foi marcado pela democratização da escola pública e pela luta do magistério na defesa de melhores condições de trabalho. Nesse momento, intelectuais críticos e progressistas denunciam os descaminhos da profissão e naturalizam a imagem da orfandade do magistério. A terceira fase corresponde à realidade atual quando se assiste, desde a década de 1990, à popularização do receituário neoliberal que defende ações capazes de romper com a 'acomodação' do funcionalismo público e com o corporativismo dos professores (GUSMÃO, 2004, p. 152).

Dessa forma, o resgate dessas memórias ganha um significado particular. Ele permite visualizar uma experiência naturalizada, uma experiência íntima que não se objetifica, mas que marca os sujeitos, bem como suas ações. Perpassada pela temporalidade histórica, essa experiência apresenta as conexões entre a dinâmica da vida pessoal e os processos coletivos. Nesse sentido, a memória, como cabedal infinito em que múltiplas variáveis dialogam entre si, traz consigo as dimensões do tempo individual e do tempo coletivo (DELGADO, 2006).

Nessa perspectiva, a História Oral aparece como uma metodologia fundamental, pois, por trazer um duplo ensinamento (sobre a época lembrada e o momento em

que se produz a lembrança), estabelece o desafio de se lidar com múltiplas temporalidades (DELGADO, 2006).

Segundo Delgado (2006), o relato memorialístico é uma das muitas formas de representação do passado cuja produção tem um duplo embasamento: por um lado, o ofício do historiador e, por outro, a memória dos depoentes. Isso caracteriza uma zona fronteira entre o entrevistador e o entrevistado, cujos limites podem ser marcados por relações de tensão e de cordialidade nem sempre possíveis de determinar, mas que são elementares na interpretação dos variados tons expressos nas falas de um e de outro.

Essa é uma situação singular ao pesquisador que trabalha com a metodologia da História Oral. Segundo François (2005, p. 9),

[...] a história oral não apenas suscita uma nova documentação [...], como também estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história. Que essa relação, diferente daquela que o historiador mantém com uma documentação inanimada, é de certa forma mais perigosa e temível, nem é preciso lembrar: uma testemunha não se deixa manipular tão facilmente quanto uma série estatística, e o encontro propiciado pela entrevista gera interações sobre as quais o historiador tem somente um domínio parcial [...].

Entendemos, portanto, a História Oral como uma metodologia, a qual,

[...] como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho –, funcionando como ponte entre teoria e prática. Esse é o terreno da história oral – o que, a nosso ver, não permite classificá-la unicamente como prática. Mas, na área teórica, a história oral é capaz apenas de *suscitar*, jamais de *solucionar*, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas. (FERREIRA; AMADO, 2005, p. XVI).

Entre as questões que a História Oral suscita, está a do tempo. Para Delgado (2006), esse tempo – dimensionado em passado, presente e futuro – situa o ser humano no mundo, oferecendo-lhe as orientações necessárias à sua existência. Em suas palavras: “Sem qualquer poder de alteração do que passou, o tempo [...] atua

modificando ou reafirmando o significado do que foi vivido e a representação individual ou coletiva sobre o passado” (DELGADO, 2006, p. 34).

Assim, resgatar as memórias dos tempos de aluno de professores de História na sua interface com as trajetórias de vida e de formação significa lidar com diferentes temporalidades. Dessa forma, a escolha pelo recorte histórico que abrange o Regime Militar e se estende até o momento em que se dá o relato teve por fim demarcar a incidência, sobre os sujeitos ouvidos, dessas temporalidades, ao mesmo tempo em que traz à tona a experiência de uma época.

Realizando este trabalho, coloco em diálogo três temporalidades: uma delas marcada pela vivência da condição de alunos pelo sujeito, a outra pela vivência da condição de estudantes na universidade e outra que exprime a condição de professor.

Tais temporalidades são, nesta pesquisa, pensadas nos quadros do que argumentei a respeito das histórias vivida, escolar e acadêmica. Na medida em que me proponho a pesquisar sobre as práticas de professores na História ensinada, considero como relevante as interfaces entre essas três formas de representar o passado, de modo a, no diálogo entre as temporalidades que tais histórias permitem evidenciar, compreender os aportes da prática docente, considerando que tal prática está mais ligada à vivência como aluno que à formação acadêmica desses sujeitos.

Com base nessa reflexão foi composto o grupo com o qual trabalhei nesta pesquisa, em que ouvi quatro professores de História. O critério de escolha desses profissionais baseou-se em uma informação básica: os entrevistados deveriam ter, no mínimo, a idade de 40 anos. Para encontrá-los, fui até as escolas e sondei sobre a presença de profissionais que apresentassem esse perfil. Em seguida, fiz um contato direto com professores, apresentando-me e citando os objetivos da pesquisa. Indaguei-lhes sobre a disponibilidade para responder a algumas perguntas rápidas, como: idade, ano em que se formou, instituição, período em que passou pela educação básica. Conforme o resultado encontrado, eu perguntava ao professor sobre seu desejo de participar da pesquisa.

Dos contatos estabelecidos, consegui dois profissionais que atuam na rede municipal de ensino de Vitória – ES e dois que trabalham na rede federal (IFES).¹⁶ Com esses profissionais agendei as entrevistas, cada uma delas devidamente gravada com autorização do entrevistado. Foram feitas pouco mais de duas horas de entrevista com cada professor. Tais entrevistas, apesar de seguirem um roteiro (APÊNDICE B), caminharam na conformidade da fala dos sujeitos, procurando o entrevistador orientá-las de acordo com os seguintes pontos: a) a experiência escolar durante a ditadura; b) a experiência de ter vivido sob um regime de exceção; c) a formação acadêmica; e d) a prática docente.

É importante destacar que nem todos esses pontos foram abordados pelos entrevistados diretamente. Na maioria das vezes, eles ficaram no “ar”, esperando um tratamento mais específico, dentro de um tempo mais alargado, algo que, infelizmente, nos faltou.

A partir da ideia de que as Histórias escolar, acadêmica e vivida sugerem a reflexão sobre as temporalidades que as acompanham, organizei a apresentação e discussão das falas dos professores em temas de maneira a discutir as temporalidades na História ensinada. A ideia consistiu em analisar as falas dos professores sobre seus tempos como alunos e sobre suas práticas nas interfaces que elas revelam entre as Histórias aprendidas por esses professores na escola e na academia, expressando uma primeira interface entre História escolar e História acadêmica e a História que ensinam, exprimindo o segundo aspecto dessa interface, a qual envolve a concepção de História construída pelos próprios professores. Englobando todas essas dimensões, está a história vivida, na qual tudo se passa.

Após essas considerações, vamos às falas.

¹⁶ IFES – Instituto Federal do Espírito Santo. Essa denominação substituiu o nome anterior, CEFETES – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo.

CAPÍTULO 5

5 MEMÓRIAS E PRÁTICAS DA/NA HISTÓRIA ENSINADA

5.1 TEMPORALIDADES NA HISTÓRIA ENSINADA II

5.1.1 Os professores falam sobre seus tempos como alunos

Ao entrevistar o professor César, iniciei a conversa com uma pergunta provocativa, questionando-o a respeito da sua metodologia de trabalho. Como ele foi meu professor durante a sexta, sétima e oitava séries, instiguei-o com uma lembrança minha de uma de suas aulas. O foco não era a metodologia de trabalho em si, mas a História, ou melhor, a concepção de História que ela revela. Para minha felicidade, César é um daqueles profissionais que argumenta com exemplos de suas experiências vividas, o que torna a sua fala rica, mas complexa e atravessava por múltiplos aspectos, os quais serão destacados oportunamente.

Tendo relatado algumas de suas experiências vividas na escola e tecido reflexões a respeito do ensino da História, questionei César a respeito de seu aprendizado dessa disciplina. A sua fala, então, voltou-se para a vivência no curso superior, realizado na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo (FAFI/UFES). Para ele, seu aprendizado da História se deu por ele mesmo:

E – [...] E como você aprendeu História?

CSR – Sozinho.

E – Quando você era...

CSR – Sozinho.

E – ...aluno?

CSR – Sozinho. Eu... eu... primeiro que eu fiz História por acaso.

E – Você fala no curso superior?

CSR – É. Meu forte não era História, meu forte era Matemática. Matemática e Filosofia. Então, de primeira à quarta série da época, eu estudei muita coisa... nós estudávamos muito... era tempo integral. Eu trabalhei... estudei em tempo integral.

A fala prossegue mostrando aspectos da sua vivência como aluno de seminário. Quando retoma o tema da questão, volta-se novamente para sua experiência no curso superior, em que menciona não ter aprendido nada relativo à História:

*Mas, você quis saber negócio de História. Eu não aprendi História na faculdade, foi horroroso, foi uma experiência muito ruim que eu tive. Meus professores eram horrorosos. Eu não tenho... eu não tenho saudade de nenhum, a não ser um velho, na época velho, por isso que eu tô dizendo, chama-se Nelson Abel de Almeida. Dava aula de História do Brasil que ele **brincava** muito na sala, ele **brincava** com a História do Brasil e me fazia... também da História Antiga ali, descobrimento, aquela parte era com ele. Ele ia até... até independência mais ou menos, acho que era isso a parte dele. E eu achava curiosa a aula dele, divertida, então eu me dediquei um pouco. Outros se baseavam naquela História de que você tem que ler. Não! Não tô falando que ele não queria que lêsse, mas os outros eram muito trabalhos à base de leitura, de pesquisa, o que, na verdade, eu não chamo pesquisa, chamo simples consulta, né? Dava um assunto, mandava... indicava os livros pra você pesquisar. Você ia pra biblioteca e ia ler aquilo, aí ficava um negócio, eu acho, muito encaixotado, muito embalado...*

O recorte anterior dialoga com este último de maneira sutil. Quando César menciona que aprendeu História sozinho, ele não está sendo pretensioso, mas sim revelando a forma como entende o aprendizado desse saber e as práticas que o acompanham, pois, ao trazer à tona sua experiência como aluno na faculdade, põe em destaque a forma como seus professores ensinavam, admitindo certa simpatia por um professor que “brincava com a História do Brasil”. Quando seguimos adiante na sua fala, esse aspecto mantém-se em relevo:

[...] Ele dava... eu me lembro, a maioria dava aula, digamos, sobre relações sociais do feudalismo, aí dava umas pinceladas, né? Dava o geral e dava os livros pra gente consultar, aí a gente apresentava isso por escrito, que até hoje acho que eles não liam, porque a maioria não voltava pra nós.

Em seguida, ele define o perfil dos seus professores:

Eles eram aqueles professores estáticos. Alguns eu não posso nem falar o nome, tão aí cagando regra, dando entrevista,

sendo presidente, diretor de instituto isso, instituto aquilo, mas dentro da sala de aula, não digo que eles não sejam conhecedores do assunto, não vou nem discutir, mas, aula, aula, aquele que estimula, aquele que convida você a se interessar por aquilo... Eles eram horrorosos, eram estáticos, parados na frente da cadeira, né? Tititi tititi, com papelzinho na mão, a maioria absoluta. Tinha um que até me dou... me dava muito bem, relacionamento pessoal com ele era muito bom, mas ele era terrível. Ele andava prum lado e pro outro da sala, num andar bem robótico, assim, parecia um robô direitinho, professor de História Moderna, me lembro, com a fichinha, antiga ficha na mão, botava atrás da bunda, aí falava um negocinho, olhava, botava atrás e pra lá e pra cá, quer dizer, duas aulas geralmente eram, não há quem aguente. Ou seja, pra mim foi uma tortura, faculdade pra mim foi uma tortura.

Ao mesmo tempo em que caracteriza a maneira de ensinar presente no curso superior em sua época, César exprime a sua visão sobre o ser e o fazer do professor e revela um universo de significados que vai além do fazer pedagógico. Para César, professor é “[...] aquele que estimula, aquele que convida você a se interessar por aquilo”. Assim, a entrada para o saber histórico teria como condutor o professor, ou seja, as suas práticas aparecem como determinante para o interesse do aluno, introduzindo-o em um mundo de significados compartilhados.

Essa questão das práticas também é destacada pelos outros professores ouvidos. Glória, depois de mencionar aspectos relativos à escola em que estudou – o colégio São José, situado em Vila Velha-ES e administrado por irmãs religiosas – às normas que deviam ser seguidas pelos alunos, comenta como era o ensino e exemplifica com a aula de História:

Aula de História. Nós tínhamos uma professora que ela... baixinha, toda invocadinha... ela passava dez perguntas no quadro, passava as dez respostas, você decorava e fazia a prova. No dia da prova, ela tava sempre de óculos escuros. A gente pegava a prova, ninguém... e ela controlava por ali. Era total controle.

E – E as aulas eram sempre assim?

GM – Sempre.

E – Nunca mudava?

GM – Não. Nem podia. Não era permitido. A coisa funcionava bem... o professor era o detentor do saber e nós temos que aprender e ponto final.

Para ela, a forma como a História era ensinada não estimulava o interesse: “A História a gente não curtia por conta disso. Você não tinha, você não tinha o que conversar em História. Não tinha, não”.

Glória gostava muito de Química, pois o professor levava os alunos para um laboratório, fato que criava um clima diferenciado do de sala de aula, mas a extrema maioria limitava-se ao tradicional quadro e giz, como a fala seguinte destaca:

E – E qual era o material que vocês usavam pra estudar?

GM – Era o livro básico, só.

E – O livro didático?

GM – O livro didático.

E – E era a fonte básica das aulas?

GM – Era. O de História, na verdade, você quase não usava. Você tinha, mas você ficava presa nas questões porque você sabia que eram aquelas questões que iam cair na prova.

E – E a professora de História dava a pergunta e já dava a resposta?

GM – E dava a resposta. Era muito engraçado. Só que, na época, pra gente tava tão bom e fácil, que a gente tava achando ótimo, todo mundo tirava dez.

Essa metodologia de ensino e aprendizado baseada na memorização e popularmente conhecida como decoreba também aparece nas falas de Reginaldo sobre as aulas de História, as quais frequentou em escolas do Estado do Amapá.

[...] O que eu lembro, assim, aula de História é muito... eu lembro de uma professora que passava exercício de questionário pra gente fazer e, e estudar o questionário e fazer a prova. Era essa a forma. Ela sempre... ela não dava aula expositiva, quase não dava, ela sempre passava o questionário, a gente fazia no livro... Eu gostava, eu fazia, eu sempre... entendeu? Eu era muito obediente, eu sempre fui muito obediente. Apesar de achar uma coisa, assim, meio troncha, meio, meio...

Reginaldo lia muitas biografias, o que o levava a ter um interesse particular pela História. A respeito da aula dessa professora, ele comenta o desejo que tinha de ouvir o que ela tinha a dizer, assim como destaca a atuação de outro professor, que,

por meio de aulas expositivas e pelos recursos audiovisuais, supostamente fugia ao trabalho com questionários:

[...] Eu queria ouvir, assim, como ela tinha lido muito mais coisas, eu imaginava: 'Se ela explicar, vai ser muito melhor, eu, eu... entendeu? Vou...' Agora, o livro aqui ele é muito limitado, assim, entendeu? Eu tô lendo aqui, mais, pô, certamente que ela leu muito mais livros, então ela vai dar uma... era uma professora. Mas aí teve um professor. Eu esqueci o nome dele agora. Esse, ele dava aula expositiva... acho que foi... não, acho que foi sétima, oitava, num sei. Ele dava aula expositiva, não só aula expositiva, mas ele levava recursos audiovisuais, porque eu lembro, por exemplo, que ele levou... eu não sei... ele levou... acho que é uma cassete ou coisa assim, pra gente ouvir aquele... sobre o homem na lua, os diálogos ali em inglês, eu num sei se ele sabia inglês, não lembro se ele traduziu pra gente... Eu sei que aquelas conversas do Armstrong com a base e tal, aquelas coisas... eu lembro que ele passou pra gente esse recurso pra gente ouvir ali e num lembro se ele traduziu ou ele comentou depois o que eles tavam falando e tal, não lembro. Foi o único professor de História que eu... E isso foi já na oitava série, né? No ensino médio, eu não lembro do professor de História, não lembro. Incrível!

Essas lembranças das aulas de História sugerem a ocorrência de uma visão sobre esse saber centrada em episódios passíveis de ser sintetizados em frases curtas e propícias à memorização. Quem nos permite afirmar isso é Carlos, que frequentou a educação básica em escolas do Estado do Espírito Santo. A sua lembrança vem completar a dos demais, destacando o foco dado aos conteúdos do ensino.

Eu estudei História nas séries iniciais do primeiro grau, que era Estudos Sociais, então era aquela História que eu te falei que era baseada nas datas comemorativas, só, única e exclusivamente isso, né?... naquele período. E depois nós estudamos também Estudos Sociais de quinta a oitava série, mas subdividido. Também, teve um período que, se eu não me engano, era Estudos Sociais dividido em duas professoras: era uma professora de Geografia e a outra professora ela dava História, mas era uma disciplina só. E depois, acho que foi dois anos assim, de quinta a sexta série, na sétima e oitava, se não me engano, já dividiram entre História e Geografia. Mas, nesse período, ainda era uma História muito resumida, então as professoras... a professora, no caso, porque eu tive uma única professora de quinta a oitava série [...], mas de quinta a oitava série eu tive uma professora só, que foi a Dona Margarida, e

era tudo muito resumido e o resumo dela era baseado naquele tipo de metodologia assim: causas e consequências. Então, ela pegava um assunto, fazia a introdução do assunto: 'O que é, por exemplo, Revolução Industrial?'. Aí dava um conceito, depois as causas da Revolução Industrial, aí dava assim alguns tópicos, né? E depois as consequências da Revolução Industrial. Aí dava algumas consequências. Aí dava um exercício, os exercícios eram geralmente de questionário... Aí dava um questionário, aí mudava de assunto. Já ia pra um outro tipo de conteúdo.

Para Carlos, essa História, que ele caracteriza como resumida, não tinha qualquer pretensão analítica ou formativa. A maneira como ela era trabalhada configurava uma forma de aprendizado: a decoreba, ou memorização:

Às vezes, ela dava algumas explicações, mas as explicações elas nunca saíam pra análise, era sempre uma explicação daquilo que tava escrito. Então, por exemplo, Revolução Industrial, a gente estudava lá: ah, o conceito de Revolução Industrial: 'Revolução industrial foi um conjunto de transformações que aconteceram no século XVIII na Inglaterra'. Não ultrapassava isso, né?

Carlos, então, argumenta sobre o que faltava na explicação da professora.

Então, Inglaterra? Onde ficava Inglaterra? A gente num sabia. A gente não tinha conexão espacial, né? Nesse caso, geográfica. Aí depois fala: as causas da Revolução Industrial, então, ela poderia dizer, eu não lembro direito, na época, como que era, mas uma das coisas que ela poderia ter dito era a transformação na forma de se produzir, de ferramenta pra máquina, mas não entrava em detalhes, assim, com exemplos de como essa transformação ela foi ocorrendo.

Para esse professor, os limites dessa forma de ensinar a História eram os da própria compreensão que se buscava:

A gente não tinha na cabeça da gente uma ligação de tempo. A gente não sabia formar um conceito ou uma ideia de tempo do que tava acontecendo e nem de espaço geográfico. A gente não conhecia a parte da Geografia que estudava a História, então, ficava meio perdido e, mesmo quando estudava, a gente não fazia a conexão da Geografia com a História no fato lá, do ocorrido no país onde tava acontecendo. Aí, desse jeito, o que

que a gente fazia? A gente ia estudando os conteúdos e decorando, nada mais do que isso. E era assim, ele entrava numa memória da gente muito temporária, a gente só guardava aquele conteúdo até a avaliação. A partir da avaliação, a gente esquecia e aí passava pra um outro conteúdo.

Conforme discuti, o ensino de História presente nas escolas, no período de 1970 a 1985, esteve atrelado aos interesses e metas estabelecidos pelo Regime Militar, em conformidade com a Doutrina de Segurança Nacional (FONSECA, 2003b). No ensino superior, as iniciativas de controle não se voltaram tanto para o objeto do ensino – o conhecimento histórico –, mas sim para as pessoas. Por meio de expurgos, perseguições, ameaças e, sobretudo, aposentadorias forçadas, o regime evitou, no âmbito da academia, o fortalecimento de qualquer voz contrária ao estabelecido pela Doutrina de Segurança Nacional. Isso garantiu a prevalência da visão tradicional da História, caracterizada pelo empirismo positivista (FALCON, 1996; LAPA, 1985).

Tendo como proposta estabelecer um novo padrão cultural para a sociedade brasileira, os militares, em aliança com grupos civis, promoveram intervenções na educação de modo a influenciar a ordem social e o desenvolvimento econômico pelo direcionamento da cultura dos conteúdos (MARTINS, 2003). Dessa forma, é observando o quanto a educação estava a serviço do projeto político do regime que podemos entender as falas dos professores nesta pesquisa.

Ao longo de sua trajetória, a História escolar esteve a serviço do ideal da identidade nacional, assim como a formação para a cidadania. As variações em torno dessas metas do ensino decorrem das mudanças pelas quais passou – e passa – o Estado Nacional (BITTENCOURT, 2007). Nessa medida, aquilo que os professores, em suas falas, detectam como características do ensino presentes durante suas passagens pela escola e pela academia (no caso de César) evidencia práticas escolares que definem não só o tipo de formação, mas também o tipo de cidadão que se propunha formar.

A prática da decoreba, evidenciada pelos professores, é resultante da metodologia da memorização que vigorava no ensino brasileiro desde o século XIX. Aprender

significava memorizar. Essa metodologia de ensino, baseada na repetição dos conteúdos de instrução, muitas vezes sob a forma catequética, recebeu e recebe inúmeras críticas, as quais denunciam a inutilidade da memorização mecânica, do *saber de cor*, da pura repetição (BITTENCOURT, 2004). Mas Bittencourt nos adverte sobre a necessidade de contextualizar historicamente essa prática de ensino e verificar que ela correspondia a uma sociedade que passava de uma cultura eminentemente oral para uma cultura escrita. Nessa transição, a escola não podia abrir mão das práticas socialmente difundidas de transmissão de saberes via oralidade. “Os métodos criados pela escola foram obrigados a submeter-se a mecanismos já existentes para imporem o saber que ela pretendia disseminar” (BITTENCOURT, 2004, p. 72).

No entanto, durante o Regime Militar, essa prática de ensino viu-se atrelada ao tecnicismo que as reformas educacionais inauguraram. A partir de então, o ensino esteve associado a técnicas educacionais tidas como renovadas e que visavam a garantir o sucesso escolar dos diferentes grupos de alunos que ascendiam à escola. Dentre as medidas de intervenção do regime, estava a desqualificação/requalificação dos profissionais da educação. O tecnicismo engendrado pela ditadura estabeleceu hierarquias entre os profissionais presentes nas escolas,¹⁷ na medida em que separou o saber e o fazer pedagógicos, além de impor e massificar o livro didático como principal vetor da aprendizagem dos alunos. O professor, tido como técnico, passa a ter a função de transmitir o saber sistematizado nos livros didáticos (BITTENCOURT, 2004; FONSECA, 2003b).

Acredito que essa realidade afetou diretamente os professores que introduziram César, Glória, Reginaldo e Carlos no saber histórico, seja em decorrência da formação em licenciaturas curtas criadas à época, seja em virtude da existência de um contexto educacional que definia qual era a prática escolar considerada aceitável. As falas desses quatro professores sobre seus tempos como alunos evidenciam essa realidade.

¹⁷ É nesse contexto que se abre o mercado para pedagogos, principalmente via concursos públicos. Ver Gusmão (2004, p. 79-80).

A política educacional do Regime Militar atingiu diretamente o ensino de História na escola, na medida em que atrelou essa disciplina à Educação Moral e Cívica. Dentro da ótica da Doutrina de Segurança Nacional, essa disciplina contribuiu para esvaziar e descaracterizar o ensino de História, pois ocupou boa parte do tempo escolar antes destinado a esse ensino e passou a ser considerada a pedra de toque na formação do tipo de cidadão que o regime exigia (FONSECA, 2003b; RODRIGUES, 2004).

Esse cidadão era aquele marcado pelo civismo,¹⁸ pela subserviência e pelo patriotismo, estando a moral atrelada à repressão do pensamento livre e do debate de ideias. Seu foco principal era o culto de heróis e datas nacionais (FONSECA, 2003b).

Dessa forma, as práticas que mediam a relação desses professores nos seus tempos como alunos com o saber histórico estavam associadas aos determinantes políticos, sociais e culturais que à época se afirmavam. Como consequência, tais práticas expuseram uma concepção de História e de ensino na qual esses professores foram inicialmente formados. Na passagem pela graduação, outros processos formativos foram adotados, permitindo aos entrevistados constituírem uma visão própria da História, em que a constatação das permanências leva César a detestar o curso que fez, ao passo que os demais o descobrem em ruptura com o que haviam apreendido pela memorização.

5.1.2 Os professores falam sobre seus tempos como alunos na universidade

Assim, a passagem pelo curso superior deixou marcas diferenciadas nesses professores, cada uma evidenciando um contato singular com o universo do saber histórico. A conversa sobre esse assunto com os entrevistados foi marcada por idas

¹⁸ Para Cerri, o civismo corresponde “[...] ao padrão desejável de conduta estimulado e imposto pelos governos militares” (CERRI, 2003, p. 108).

e vindas. Em geral, as sessões não seguiam uma linearidade rígida, os temas que surgiam eram tratados na hora ou em outro encontro. Observando o significado da formação acadêmica estabelecido pelos professores, detectei também o perfil assumido pelo saber histórico ao longo de diferentes décadas, bem como as práticas que acompanhavam sua difusão.

Para César, o Curso de História nada mudou daquilo que ele já vinha estudando na escola:

E – Quando você entrou na faculdade, você percebeu diferença entre aquela História que você aprendeu na escola e a que te ensinaram na faculdade?

CSR – Não. Mesma merda. Eu num fui porque eu gostava de História, porque eu era apaixonado por História. Eu era apaixonado por Matemática e Filosofia [...], eu escolhi História porque era onde eu tinha mais nota [...]. Em História, a faculdade pra mim foi uma merda, uma decepção. Eu acho que eu num aprendi nada.

Como esse trecho destaca, a entrada de César no Curso de História foi resultado das situações estabelecidas. Tendo estudado em um seminário no Estado do Espírito Santo, a sua bagagem de conhecimentos lhe garantia condições para tentar um curso ligado às humanidades, uma vez que o currículo escolar do seminário era o chamado clássico. Mesmo assim, César não esconde o arrependimento de ter cursado História, como podemos verificar no trecho abaixo, em que comenta a aula de uma professora:

Tinha uma professora de História Medieval que ela ficava assim, em pé. Parece que eu tô vendo, ela encostava a bunda na quina da mesa, do lado esquerdo da mesa, só ficava ali. Botava um... uma lixeira do lado direito pra ela jogar a cinza do cigarro, porque ela fumava o tempo todinho, todinho. Ela falava com uma rapidez sobre aquelas... porque História Medieval é por si, na minha opinião, chata, talvez por causa dela... eu tinha ódio, hoje até gosto de alguma coisa. [...].

César segue descrevendo a forma como a professora ensinava:

Essa menina trazia uma folhinha de caderno. Ela devia fazer um resumozinho em casa, certamente. Ela olhava, ficava com

*ele na mão, olhava e fumava e falava e fumava, mas ali. Não anotava absolutamente no quadro, porque... não tô dizendo que era chato por isso, a aula podia ser nada no quadro e muito agradável, depende de como ela é levada. Então ela falava estritamente o assunto, não tinha uma piada, uma brincadeira, um... nada. Tutu tutu tutu tutu... e as avaliações, que eram chamadas de provas, eram sempre aquelas... assim, hipótese: eu me lembro quando ela deu antiga, História Antiga uma época, e ela botava assim, o gov... o **Estado egípcio**. Um troço amplo pra cacete, né? O Estado egípcio e aí, que é que você...*

Para César, as provas dessa professora não tinham finalidades avaliativas:

[...] As provas dela sempre eram assim. No caso de Feudalismo era curioso. Ela falava assim relação, me lembro dessa, suserania e vassalagem. Rapaz, eu escrevo dois livros sobre a relação de suserania e vassalagem. Na minha opinião, isso era o quê? Isso era uma forma de dar nota dez pra você e zero pra mim, se ela não gostasse de mim, e isso acontecia. Isso acontecia. O nome dela era Nara. Eu sempre disse que é uma doente mental. Ah, mas ela era inteligente! Num tem... os loucos são muito inteligentes, eu acho que até mais do que nós. Eu não falei que ela é burra. Eu falei que ela é neurótica [...]. Aí alguém falava: mas sabia tudo. Sabia pra ela. Quando eu digo sabia pra, devia valer muito pra ela, eu não aguentava ouvir aquilo, por exemplo, e outros colegas também.

O contato com a História mediado por seus professores levou César a alimentar uma antipatia por esse saber pela forma como ele lhe era passado, isto é, tendo por base os fatos e uma metodologia preocupada com a transmissão de informações. Esse sentimento o leva, como veremos, a posicionar-se de modo diferente daquilo que vivenciou.

Reginaldo, que fez a graduação em História entre 1984 e 1988, na Universidade Federal do Rio Grande no Norte, pode conviver com uma realidade acadêmica diferenciada com relação ao saber histórico. A presença do marxismo foi marcante na formação desse professor:

Os professores da História Antiga eram muito, assim, tradicionais, você percebia, muito tradicional, assim, aquela História factual... porque eu já vinha estudando, quer dizer, o que eu tinha na escola era essa História factual, aquela divisão

clássica mesmo, sem os conceitos marxistas. Os professores que eu tive de História Antiga, História da Arte, todos eles tinham uma visão tradicional. Não era uma visão marxista; era uma visão tradicional da História e... o que era ler aqueles textos e fazer as interpretações do texto, o entendimento dos textos, sem atentar, assim, pra essa questão ideológica, sem aprofundar, assim, mais... digo, assim, mais filosófico, vamos dizer assim, pra buscar pra onde, você estudando dessa maneira pra onde você vai. Agora, os professores de História do Brasil, aí você, Brasil I e Brasil II, dois professores, Denise e esqueci o nome da outra, e aí, aí eu fui ter uma visão assim de aprender os conceitos marxistas. Isso, assim, de uma certa maneira, isso me chamou a atenção, porque era diferente, era diferente e, ao mesmo tempo, desafiador [...].

Essa História, vista pela ótica dos conceitos marxistas, representou, para Reginaldo, um tomada de consciência sobre o seu papel como cidadão e o que isso exigia dele:

[...] Aí essa coisa da História através dos conceitos marxistas não é mais aquelas História livresca. Eu vou aprender o mundo, entender o mundo apenas através da História escrita, da leitura dos livros, das pesquisas que eu vou fazendo em documentos. Eu começo a perceber que eu teria um papel muito mais... eu teria um papel enquanto professor de História e enquanto cidadão, aí eu percebo essa coisa, que eu sou cidadão do País, sou responsável pelo País e, ao mesmo tempo, eu sou... como é, cidadão, e pra mim conhecer... que eu tenho um papel de... que pra mim conhecer a História não necessariamente eu tenho que só buscar nos livros, eu tenho que tá olhando e analisando os movimentos políticos do País, os discursos políticos, os jornais, ler jornais, quer dizer essa História presente mais do que nunca eu preciso saber. É a partir do, dessa coisa do marxismo, entendeu? Da leitura dos textos marxistas que eu vejo a necessidade do tempo presente, ele é absolutamente importante e que eu preciso entender esse tempo presente.

O contato com o marxismo desperta uma consciência crítica e política em Reginaldo:

[...] É a partir do conceito marxista que eu vou dar conta disso aí, dessa, dessa... Eu vejo que aprender História não é só ir pros livros; aprender História é também estar presente nos movimentos sociais, participar do Centro Acadêmico, porque eu... A visão que eu tinha antes era uma visão, assim, a visão assim, um pouco... é... que não precisava fazer isso, eu não precisava e era até perigoso fazer isso porque a escola não tinha essas coisas assim, essas discussões políticas [...].

Essa tomada de consciência que o contato com o materialismo histórico propiciou a Reginaldo provocou em Glória um verdadeiro choque identitário. Tendo feito a graduação em Filosofia, entre 1987 e 1990, na Fundação Universidade São João Del Rey, o contato com a História pelo viés do marxismo fragilizou o universo simbólico que Glória trazia consigo.

GM – No curso superior, primeiro que eu estudei com o livro Sociedades, do Rubem Aquino, quer dizer, era um diálogo completamente diferente. Sociedade brasileira e...

E – De cunho marxista, né?

*GM – Isso. Eu conheci o professor Aquino, fiz amizade com ele. Então, quando eu passei a entender um pouquinho, Aquino chegou a frequentar minha casa e a gente conversava **muito** e eu comecei a perceber o seguinte: Cara, isso tudo era forjado. Isso tudo era mentira. Isso tudo era blá-blá-blá. Eu chorava. E eu fiquei revoltada.*

E – Você chorava porque você tinha dificuldade para lidar com essa História que você tava aprendendo, nova?

GM – Não, eu chorava porque eu falava na sala de aula, assim: ‘Eu perdi o meu tempo inteiro estudando isso’. E, revoltada, porque, pra quê que eu queria saber tudo aquilo que eu aprendi? Quê que eu ia fazer com aquilo? Nada. Era uma História morta. Aliás, morre aquilo que nasceu um dia, né? Que existiu um dia, né? Aquela nem isso tinha existido. Eu chorava. Tô falando sério, na faculdade, a cada aula que eu tinha [...].

Nesse processo de ruptura do seu universo de percepções, Glória destaca o papel do seu professor:

[...] eu tinha um professor, professor Gaio, uma coisa, assim, uma sumidade, e, através do Gaio, eu fui apresentada pelos livros a Aquino, ao Rubem Aquino, e depois eu vim trabalhar com um amigo do Aquino que vivia muito na minha casa e, por intermédio dele, levou Aquino na minha casa. Um dia ele foi dar uma palestra em Barbacena, ele se hospedou na minha casa e foi aí que começou a amizade. E aí que eu fui mais me apavorando com as coisas que o Aquino falava, porque aquilo ali era História viva, né? Ele presenciou, ele contando como aconteceu, por exemplo, a revolta tenentista. Eu falava: ‘Gente! Não é possível que foi assim!’. Sabe? Ele falando... Porque o Aquino, além de ele ter vivido um período assim, que ele participou, porque ele foi personagem dessa História, ele foi pesquisador depois, também, né? Então, a propriedade com que ele falava as coisas era muito interessante. E você via a

História viva ali. Então, quando a gente começou a, quando eu entrei em contato com essa História através do professor Gaio e depois do Aquino, eu entrei em sofrimento [...].

Glória, então, descreve a dimensão desse sofrimento:

[...] porque, por exemplo, eu, na minha época de, na década de 70, eu aprendi a respeitar e ter orgulho do sobrenome, do meu sobrenome, que é Médici, né? Então, a gente achava o maior barato, meu pai... fantástico. Só que era escondido pra gente quem era aquele presidente de fato. O Garrastazu Médici era um ídolo que fazia parte da minha família. E depois, lidar com aquilo... Quem foi ele. Enquanto a gente comemorava a Copa de 70, a gente depois descobre que os porões dos navios estavam cheios e dizem que ele mandava todo mundo pro alto mar mesmo, virar comida de tubarão. Como é que você lida com isso? Eu falei: 'Gente, que que é isso?'. No início eu chorava muito por conta disso, saber disso.

As falas até aqui apresentadas nos mostram que César caracteriza uma História informativa, factual, pautada em métodos tradicionais de ensino; Reginaldo e Glória reportam-se a uma História que constrói uma crítica da realidade baseada em um arcabouço teórico, o materialismo histórico. Quando lemos o que nos diz Carlos, cuja graduação se dá entre 1993 e 1997, na Universidade Federal do Espírito Santo, percebemos um reconhecimento da crítica como algo imanente à História.

A História, independente dos outros cursos que são críticos também, como a Sociologia, Filosofia, a própria Geografia, mas a História já tem como matéria-prima do historiador ou do estudante de História já a crítica, não tô falando a crítica enquanto um processo negativo, ou partidário, não, mas uma crítica dos olhos que estão lendo um texto historiográfico, né? Um texto histórico ele já tem que estar habituado à crítica, a criticar e a crítica é a análise, então, no caso, não tinha como nós fazermos uma leitura de um texto de História sem ao mesmo tempo estar fazendo uma análise e como, assim, o tempo, no caso, quando eu entrei na faculdade, eu já entrei com uma certa idade [...], eu já tinha assim, eu já entrei com vontade de estudar e com muita vontade, muita fome mesmo de leitura [...].

Carlos, então, menciona a importância que os estudos superiores tiveram na sua formação:

[...] aí quando eu comecei a fazer algumas leituras que não eram... eram de História, porém, não eram da disciplina de História, como, no caso, a Filosofia, então, assim, eu comecei a estudar a História da Filosofia, porque a Filosofia no primeiro período é História da Filosofia e trabalhar alguns conceitos, né? Por exemplo, a teoria do conhecimento, dentro da Filosofia, né? Como que se deu o conhecimento. Você começa a pensar sobre isso, questões que você nunca tinha pensado e a universidade te dá condições pra isso e você quer isso e começa a ler, aí isso começa a modificar, porque começa, na verdade, a desconstruir algumas coisas dentro da gente, no meu caso, né? Dentro de mim, que já tinha sido formado na adolescência e, inclusive, na vida adulta, já que eu já era casado, né? Pai, então, eu já vinha de uma situação de crítica na situação de vida, de crítica profissional, de crítica social, né? Com relação às desigualdades sociais, às injustiças sociais, mas era uma crítica partida do senso comum, não era ainda uma coisa mais sistematizada.

Para Carlos, a formação superior descortinou um amplo horizonte intelectual:

Naquele momento, eu vi que eu poderia fazer uma crítica da minha realidade, da realidade em que eu vivia, mas de uma forma muito mais sistematizada, de uma forma organizada e de uma forma mais intelectualizada, né? Também... politizada. Então, isso foi assim, foi um encantamento que veio aos poucos.

Nessas quatro experiências de contato com o saber histórico em diferentes épocas, observei que, ao trazerem à tona suas lembranças dos tempos de graduação, os professores enfatizam aspectos diretamente relacionados com sua própria prática e concepção de História. Foi possível acompanhar, nas falas, a importância atribuída à forma como esse saber lhes foi ensinado, na medida em que esse aspecto foi o foco primeiro das lembranças. Considerando que a memória resulta de processos de seleção daquilo que deve ser objeto da recordação (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007), é possível afirmar que a ênfase dada às práticas dos professores pelos entrevistados evidencia não só o trabalho da memória, mas também a construção de um referencial identitário às avessas, isto é, baseado no critério da falta. Aquilo que falta ao outro é o que o eu, pretensamente, traz em si.

Nesse sentido, o papel da memória ganha evidência, pois revela as inserções das práticas dos professores ouvidos nesta pesquisa em temporalidades que transcendem o presente e o seu ser singular (BOSI, 1994; MENESES, 1992, 1999; POLLAK, 1989). Suas falas sobre seus tempos, como alunos na escola e na universidade, constroem significados para o que fazem, firmando legitimações para suas práticas.

Essa constatação reforça o que afirmei sobre a importância do estudo das ações e sentimentos dos sujeitos em diferentes temporalidades. Essa perspectiva me permite afirmar que os professores de História que ouvi revelam dimensões temporais de sua formação que funcionam como a consolidação do seu ser e do seu fazer, caracterizando o que Reis (2003) chama de duração realizada. O enredo da história vivida (na academia, como aluno, e na escola, primeiro como aluno e depois como professor) finca os marcos dos sentidos atribuídos às práticas.

Assim, quando delimitadas ao período correspondente ao Regime Militar, essas falas deixam transparecer uma História mediada por práticas que faziam dela um conjunto de informações passíveis de memorização. Ao observamos o contato com esse conhecimento no decorrer das décadas, especialmente a partir dos anos 1980, verificamos que ele se faz numa trajetória de mudanças, que passa: pela afirmação, por César, de haver semelhanças entre o que estudou na educação básica e o que estudou no curso superior em termos de História; pelas sensações de novidade e desafio tidas por Reginaldo; pela ruptura identitária vivida por Glória; e pela presença de uma crítica imanente ao saber histórico detectada por Carlos.

Nesse sentido, a passagem pelo curso superior não representa somente um aprimoramento intelectual, mas funciona também como uma espécie de divisor de águas, um marco temporal a partir do qual se constrói o sentido da profissão. Em função disso, os nossos entrevistados, quando olham para suas experiências passadas, falam mais a respeito de si no presente e, obviamente, daquilo que concebem como História.

5.2 TEMPORALIDADES NA HISTÓRIA ENSINADA III

5.2.1 Os professores comparam o que aprenderam com o que ensinam

Neste item, procurei enfatizar a forma como os professores ouvidos concebem a História que ensinam comparando as falas sobre suas experiências como alunos com as descrições que fazem de algumas de suas aulas.

O professor César começou sua carreira muito cedo, já no primeiro ano de faculdade. Sua primeira experiência foi em um curso pré-vestibular e em outros tantos que surgiram ao longo dos anos seguintes. Para esse professor, o fato de ter dado aula nos chamados “cursinhos” foi determinante para sua prática docente, obrigando-lhe a romper com o que conhecia acerca de ensino, assim como a estudar muito, fato que lhe fez se interessar mais pela História, como é manifestado na fala que segue:

Mas a História, interessante, a História eu gostei dela por mim, foi dando aula... Na verdade, Bruno, eu acho interessante isso, eu tentei falar de História de um jeito contrário do que me falaram. Eu comecei dando aula de História, falando mal de História. Que é chato, que é mentira... foi assim que... eu despertei no começo da minha carreira alguns alunos.

Nessa sua trajetória, César relata diversas situações por ele vividas e que considera terem sido determinantes para o seu trabalho. Um dos aspectos muito destacado na sua fala é o da relação interpessoal, elemento que ele valoriza muito e que lhe garante bom trânsito entre os alunos, ao mesmo tempo em que lhe proporciona diversas situações de ensino. Perguntado sobre a forma como ensina atualmente, César diz se preocupar com um estudo da História que não se resuma aos fatos, um estudo que visa a propiciar no aluno um entendimento e lhe possibilite emitir uma opinião própria:

Eu ainda explico, né? Sem fugir do... principal. Fujo muito do factual. Bastante eu diria. Porque eu descobri que isso não é muito importante pras pessoas e, se for, a pessoa tem acesso a hora que quiser. O que a pessoa não tem acesso é

entendimento do outro lado dos fatos. Então, hoje eu estudo a História atrás dos fatos, né? Vamo vê se eu dou um exemplo, cê deve se lembrar: Eu não tô preocupado em dizer que Tiradentes foi um herói, porque pra mim não foi. Ele foi vítima, só. Herói nada! Ele lutava pelos interesses pessoais dele também. Eu chamo ele de ingênuo. Não tenho medo de chamar ele de ingênuo. Não tenho medo de dizer que ele foi otário. Por quê? Porque os livros não contam a verdadeira História, então, eu tento ler fora desses livros a verdadeira História, que há livros paradidáticos que fala de... baseado em documentos.

Segundo César, essa abordagem da História visa a evitar a repetição por parte dos alunos. Nesse sentido, menciona como é o seu trabalho:

E aí, eu trabalho com questões que eu elaboro dentro dos meus objetivos que é deles entenderem, deles criarem uma situação, deles imaginarem uma situação diferente da que é posta, né? E geralmente os outros professores, digo os outros, a maioria, eles dão a História óbvia, com propostas determinadas e evidentemente com respostas do aluno determinadas. Não sairá do aluno nesse modelo antigo, que eu chamo de antigo porque tá aí há décadas, questão de... uma História... uma resposta, uma opinião do aluno, vai sair uma opinião que tá nos livros... uma opinião que tá nos livros... didáticos, né? O livro escrito pela classe dominante, porque a História é escrita por quem vence...

Essa preocupação por propiciar ao aluno um contato com a História que não seja meramente informativo, essa preocupação por ensinar um saber que propicie acima de tudo um posicionamento perante o conteúdo histórico, pressupondo o entendimento e até a crítica, é marcante na fala de César e pode ser verificada quando ele duvida do seu aprendizado do conhecimento histórico na faculdade, como podemos ler no trecho que segue:

E – Qual a diferença que você vê entre a História que você ensina hoje e a que você aprendeu lá na universidade, na escola?

CSR – Primeiro, num sei se eu aprendi, né? Eu posso ter sido provocado, talvez por contestação, né? ‘Essa porra né isso, não. Tem alguma coisa errada.’ Eu me lembro até uma coisa que me marcou foi em relação a Carlos Lacerda. Quando eu estudei, eu entendi que o cara era foda, era muito bom, aí, depois que eu fui me aprofundar por minha conta, eu entendi

que era um pouco inteligente, mas oportunista, politiquero, como tudo aquilo que eu não gosto [...]. Eu num sei se eu aprendi, falando sério. O que eu fiz, que eu tento, porque eu num sei se eu ensino, não, eu tento, é que as coisas tenham relação com a vida deles. Eu bato muito na tecla da pobreza, né? Da riqueza, explicar pra eles os fatos e eu, particularmente, eu acho que, se precisar de detalhes, como nome, data, local, tem muita coisa, hoje, então, com a internet tá uma beleza.

Para esse professor, o fundamental é estimular o pensamento por parte dos alunos:

O que eu tento fazer, essa resposta vai ser muito rápida, o que eu tento fazer é fazer eles pensar. É desconfiar da História. Eu mando eles desconfiar de mim, do pai deles, do pastor, do padre, das autoridades, de tudo, da verdade que tá aí.

E – Duvidar, né?

CSR – Duvidar, é. Num falei que é pra ir contra, duvidar. Você num aceitar: ‘Ah, papai falou...’ Não, papai falou pode não tá certo. Professor... Pastor, então! Porque é isso que acontece, a História é dada de um jeito, o sujeito engole daquele jeito e sai repetindo [...]. Eu num sei se eu ensino História, não. Eu tento fazer eles pensar, mas num tem sido fácil, não, Bruno.

A dúvida do professor quanto ao aprendizado da História é legítima, mas é interessante questionar se César poderia ter aprendido História de outra maneira, diferente da que ele já narrou aqui. Sabemos que a possibilidade havia, uma vez que outras leituras em torno do conhecimento histórico já eram evidentes (FALCON, 1996), no entanto, nas universidades brasileiras, essas vozes eram muito sufocadas em função da pressão feita pelo regime militar (LAPA, 1985). Então, é possível acreditar que, ao duvidar do seu aprendizado da História, ou mesmo negá-lo, César esteja se referindo ao que ele entende por História atualmente e, portanto, sua fala projeta para seu tempo de aluno uma visão de História que foi constituída em anos posteriores.

Essa atitude não é exclusiva do professor César, Reginaldo também age dessa maneira ao comparar a História que aprendeu com a que ensina hoje nas suas aulas:

É uma História, eu sempre comparo, é uma História fotográfica. É uma História com grandes heróis, é uma História factual, fatos importantes, uma visão geral, entendeu? Uma visão geral,

História do mundo, História da civilização, essa foi a História que eu aprendi. História das grandes civilizações, grandes heróis, essa foi a História que eu aprendi, foi a História que eu, era... Hoje, eu vejo, é uma História de fotografias, né? Da realidade.

Para Reginaldo, essa leitura da História Geral não pode ser dissociada da leitura dos micromovimentos:

Hoje, eu vejo, assim, que essa História Geral, tá ali etc. e tal, mas a micro-história, essa História lá da Associação de Moradores, essa também é importante e eu devo, na minha fala, colocar isso como uma questão importante, entendeu? Essa luta, eu digo: 'O escravo no Brasil colônia, como é que ele lutava? Matando, matando os filhos com aborto, matando o senhor, fazendo quilombo, mas também entrando na Justiça contra o senhor pra conseguir sua liberdade'. Quer dizer, é se organizando, mas também tem ato individual. O camarada tá ali resistindo, fazendo de bobo, fazendo coisa errada, trapaceando o senhor, entendeu?...

Segundo o professor, essa consideração dos micromovimentos permitiria uma visão da História capaz de ultrapassar a linguagem homogeneizadora da História da Civilização:

Quer dizer, isso aí, essa visão de História, de resistência à dominação, à injustiça, à escravidão. Na verdade, se a gente pegar a escravidão de um modo geral ela é injusta, como é que ninguém via isso? Como é que há 300 anos ninguém dava conta que isso era uma injustiça? Pô, que sacanagem é essa? E o senhor era muito malvado, pô, como é que... Ninguém via que era uma injustiça, depois descobriu que era uma injustiça? Não, as pessoas sabiam que era uma injustiça e as pessoas lutavam contra isso de várias formas, não é só quilombo, não era só fazer... matar o senhor, num era, mas é que hoje, hoje as micro, quer dizer, lendo algumas teses de mestrado com essas questões da micro-história aí, é possível, sim, a gente falar sobre escravidão e falar de resistências que não aparecem nessa, nessa História da Civilização Brasileira [...].

Para Reginaldo, essa forma de ver a História tem um compromisso com a justiça:

[...] quais são as atitudes que eu faço e que podem provocar mudanças na situação de injustiça que se encontra aí? Quer

dizer, é sempre essa unificação da injustiça ou da busca pela paz social, porque a injustiça ela sempre foi uma coisa muito presente pra mim, quer dizer, por que estudar História? Porque eu quero um mundo mais justo [...].

A ideia da fotografia, ou seja, da imagem congelada, guardada através dos tempos, objeto estimulador da memória, contrapõe-se a dos pequenos movimentos, verdadeiras ausências do enquadramento realizado pelo retrato fotográfico. Para além de uma visão geral que essas fotografias possibilitam, Reginaldo se propõe a mostrar a visão parcial dos personagens singulares, as atitudes individuais que uma visão geral englobaria num relato genérico.

Glória, ao caracterizar o objetivo do ensino da História nos seus tempos de aluna, é mais incisiva que Reginaldo na crítica:

Aprender aquilo, a reverenciar os heróis construídos, acredito eu, aqueles heróis... Era uma História de laboratório, você tinha que aprender uma História de laboratório e não questionar, quer dizer, consciência nenhuma. A História, na época que eu estudei, ela não trazia nenhuma conscientização, nenhuma. Talvez servisse pra amansar, pra acalmar. Talvez servisse pra maquiagem, talvez servisse pra... pra... pra que você não tivesse dúvidas. Ó, não precisa ter dúvidas. O que vocês precisam saber é isso. Mais que isso não tem necessidade. Então, ela veio atender mesmo a um status quo na época, ela veio pra atender isso, né? Um momento de não questionamento. Quer dizer, hoje, né? Depois é que eu vi isso, por isso que a professora colocava lá as perguntas e as respostas.

Assim como César e Reginaldo, que tentam estruturar os seus discursos históricos em um plano mais aproximado dos alunos, Glória expressa a preocupação em fazer do educando um sujeito presente nas abordagens da História. Essa forma de ler a sua experiência como aluna destaca a sua maneira de ver esse conhecimento e o seu ensino, como se pode verificar no trecho seguinte, em que ela fala como ensinava a disciplina:

Primeiro, eu quis ser tudo contrário aos meus professores de História, então eu procurava fazer uma aula, assim, muito participativa, muito dialogada, muito questionada. Quando eles não problematizavam, eu mesmo problematizava. Eu trabalhava com o livro do Gilberto Dimenstein, eu trabalhava

com paradidático. É... eu tinha um método, eu falava assim, até no início alguns pais me questionavam: eu não perdia tempo com quadro, porque a gente não tinha a facilidade que tem, né? Então, eu não perdia tempo com quadro, eu não passava resumo em quadro, eu preferia falar, explicar... e eles tinham o livro e eu cobrava que eles escrevessem no caderno e eu dizia assim: 'O caderno de vocês é igual um diário, eu não posso pegar o seu diário pra escrever o dia, o meu dia como eu escrevi hoje, porque o seu dia é diferente do meu, a sua visão é diferente da minha. Então, tudo que eu falo vocês vão anotando do jeito que vocês entenderem, do jeito que vocês conseguem estudar melhor. Isso é o caderno de vocês, cada um vai ter o seu e um diferente do outro, porque você já tem o livro, tudo igual, vocês não precisam de um caderno tudo igual. Não tem quê, nem por quê'. Então, essa metodologia eu comecei a adotar na escola.

A negação do passado, no que diz respeito à forma de ensinar, foi manifestada claramente por Glória e César, mas é presente também nas falas dos outros dois professores. Na medida em que identificam uma ausência e mostram naquilo que fazem exatamente o que dizem ter faltado nas práticas dos seus professores no passado, eles se definem como profissionais e como sujeitos que viveram em um tempo e tiveram contato com a História a partir de um determinado olhar socialmente definido: o de aluno. A continuidade dos estudos no ensino superior lhes garantiu condições para reavaliar a experiência vivida e estabelecer a medida daquilo que vivem e pensam atualmente, como é o caso da fala de Glória transcrita abaixo:

Eu dizia pros alunos assim: 'Se, de alguma forma, eu conseguir fazê-los se sentir protagonistas da História, eu já tô satisfeita. Eu quero muito pouco. Eu quero que você, aluno, se sinta protagonista da sua História e da nossa História, porque eu nunca fui da minha. Eu nunca me senti protagonista da minha História. Hoje eu sei o quanto que eu fui, principalmente naquele período da ditadura militar. A gente não tinha essa visão. Eu achava que quem fazia a História era Duque de Caxias, Cabral, mas eu jamais vi um Zumbi, por exemplo, como protagonista da nossa História. Eu nunca me vi como protagonista. Quem, eu? Eu aprendi a ir pra praça pública, praça do centro de Vila Velha, é praça Duque de Caxias, Dia do Soldado eu ia pra lá, cantar em homenagem a Duque de Caxias. Quando eu descubro quem foi Duque de Caxias, eu tinha que chorar. Olha quanto tempo perdido. Entendeu?' Então, eu dizia pro aluno assim: 'Eu não quero muito de vocês, eu quero pouco, eu quero essa consciência de que vocês são protagonistas, vocês fazem a História. A História do País, a

História da nação, a sua História, a História do seu município. É você aprendendo com consciência a participar. É isso que eu espero, é isso que eu quero. Se eu conseguir isso, eu alcancei meu objetivo da aula de História'. Eu acho que voltando pra mim tudo o que eu não consegui me sentir, né? Porque os fazedores da História estavam tão distantes, né? Eram heróis, eram homens que...

Carlos também manifesta essa ideia ao negar qualquer relação entre aquilo que aprendeu como aluno e o que ensina hoje como professor de História.

Eu não vejo conexão nenhuma. A que eu aprendi na escola com a que eu ensino hoje, não existe. Pode ser que tenha um trabalho, né? Você ou um outro pesquisador possa fazer um trabalho de resgate mostrando como foi o desenvolvimento do ensino de História no Brasil a tal ponto que venha a fazer essas conexões, por questões políticas também, né? Do período militar que a gente viveu e tal, mas eu não vejo, assim, você me fazendo essa pergunta diretamente e eu te respondendo diretamente, assim, já olhando pro meu passado de estudante na década de 80, de 70 e de 80 e de hoje. Eu não vejo conexão nenhuma. Eu não aprendi nada de História naquele período que eu tenha guardado na minha memória, a não ser a figura da Dona Margarida, né? Mais nada.

Carlos sugere que essas diferenças estão além dos aspectos formais, como a didática e os conteúdos, envolvendo também o próprio sentido do ensino. Para ele, os objetivos formativos presentes na época em que estudou a educação básica e nos dias atuais são diferentes. O ensino de História, então, aparece na sua fala como um elemento a contribuir não só para o entendimento da realidade vivida, mas também para possibilitar a ação sobre ela:

Hoje nós buscamos um outro tipo de formação. Naquele período, a gente buscava um tipo de formação, hoje a gente busca outra. A gente tá por uma situação de crise permanente, crise política, crise econômica, crise moral, crise de valores... Tem-se discutido isso muito, tem-se discutido na televisão, no jornal impresso, nas músicas, nos ritmos novos como o funk, né? Se discute muito, né? automaticamente você pensa nessa crise de valores. Eu penso que Uma formação sólida é buscar, seria, né, uma busca por instrumentalizar as pessoas, dar condições a pessoa, seja a criança ou o adolescente pra quando ele for uma pessoa adulta, já com aquelas responsabilidades de adulto, ele saiba superar essa crise e que ele entenda que a nossa crise, né? O nosso problema ou pelo menos a

problemática que a História traz pra superar essa crise, ela nos mostra que a nossa crise ela não é individual, ela é coletiva, então, eu acho que o principal papel hoje do professor de História é tentar destruir um pouco, seria, é até andar na contramão do que a elite quer hoje, mas destruir um pouco esse caminhar para um egocentrismo sem tamanho, um egoísmo, pra uma concorrência de mercado cada vez mais acirrada, em que a pessoa desconstrua um pouco dessa questão individual dessa concorrência, como é o caso do vestibular. Fique atenta, mais consciente do seu papel como agente histórico. Ela é um agente histórico, ela, sendo um agente histórico, ela é um agente de mudança, um agente de transformação e que batalhe por essas questões coletivas, né? E, superando essas crises, vão ter outras, claro, e superando essa, superando outras...

O que se pode depreender dessas falas? Ora, vimos que, ao se lembrarem das suas experiências como alunos, esses professores trazem à tona aspectos que se referem às suas próprias atuações como profissionais, pois identificam ausências nas mediações feitas pelos seus professores entre o saber a ser ensinado e o saber aprendido. O que está em jogo, então, são os processos de didatização e prática de ensino. A detecção de uma ausência na prática dos professores do passado, realizada por nossos entrevistados, explicita a construção por eles de um sentido para as suas próprias práticas.

Ao relatar e comparar as suas formas de ensinar com as dos seus professores do passado, César, Glória, Reginaldo e Carlos atribuem um sentido não só ao ensino, mas também à História. Nesse trabalho comparativo, desnudam-se representações que, além de configurarem um olhar histórico, também determinam a constituição de memórias. Assim, ver o saber histórico como fator de conscientização, de reflexão, de mobilização envolve supor que a História é marcada por mudanças e que o conhecimento do passado é necessário para empreendê-las. Dessa forma, a mediação feita por esses profissionais entre o saber a ser ensinado e o saber aprendido pelos alunos se faz por meio de um saber histórico escolar que sugere a ideia de movimento histórico, algo por eles vivido pessoalmente, pois constituem-se como historiadores negando a História que aprenderam, veem-se como professores não repetindo aquilo que viveram nos tempos de escola.

Essa reflexão embrenha-se um pouco na discussão que Marc Ferro (1983) realiza a respeito da didatização da História. Tratando das formas como se conta a História às crianças no mundo inteiro, o autor nos mostra como esses processos respondem a imperativos específicos de cada sociedade para a construção das identidades e como isso está atrelado a medidas de favorecimento de algumas versões do passado em detrimento de outras, o que promove silenciamentos e esquecimentos sobre as diversas possibilidades que as ações humanas constituíram no passado. Esse estudo do autor parte da ideia de que aquilo que acreditamos ser o *nós* e os *outros* tem relação com a História que nos foi contada quando crianças.

Tendo lido as falas dos professores aqui entrevistados, posso constatar o quanto Marc Ferro tinha razão. As experiências desses professores, como alunos, nos idos do Regime Militar brasileiro garantiram-lhes o contato com uma História que instituiu os marcos identitários da Nação e baseava-se em medidas didáticas calcadas na memorização, favorecendo, assim, a constituição de uma ideia de sociedade harmônica e sem conflitos. Tais conflitos, quando apareciam, serviam para evidenciar os heróis da Pátria e garantir o poder do Estado. Porém, ao prosseguirem nos estudos e constatarem os limites dessa forma de lidar com o saber histórico, são levados a afirmar uma nova visão sobre a História e, como professores, definir um significado para sua prática.

Como professores, tendo vivenciado um contexto diferente daquele que tiveram como alunos, seu olhar sobre a História procurou responder às demandas de uma sociedade que se democratizava, exigindo, portanto, o desenvolvimento de um saber histórico que se propusesse a formar cidadãos integrados a uma sociedade democrática e livre. Esse argumento encontra eco no estudo desenvolvido por Rodrigues (2004), em que é analisada a proposta político-pedagógica do Estado do Paraná dos anos 1980 e as expectativas que ela depositou no ensino de História.

Calcada na ideia de superação do ensino estabelecida pela disciplina Educação Moral e Cívica, a História assumiu, no referido projeto político-pedagógico, o papel de contribuir para uma educação em favor da cidadania democrática, desdobrando-se em uma disciplina cujos conteúdos passaram a ser considerados fundamentais

para a formação do cidadão a partir da perspectiva da participação (RODRIGUES, 2004).

Essa autora observa que, apesar de ter havido uma mudança no fundamento do ensino, o seu sentido não foi alterado, isto é, a disciplina História manteve o seu papel de conformar os sujeitos à Nação, respondendo agora aos determinantes de um contexto de maior politização da sociedade (RODRIGUES, 2004), o que engendrou também maior politização dos conteúdos, haja vista as críticas que foram lançadas sobre os livros didáticos que circularam durante a ditadura, denunciando supostas mentiras presentes nos manuais escolares (MUNAKATA, 2001).

Essa continuidade verificada por Rodrigues (2004) está também expressa nas falas dos professores nesta pesquisa. Suas considerações a respeito da História e seu ensino indicam a manutenção do objetivo que acompanhou a constituição da História como disciplina escolar nos idos do século XIX, que era integrar os indivíduos à sociedade e à Nação (NADAI, 2002; BITTENCOURT, 2007). Respeitando as mudanças que acompanham os processos históricos, as falas dos entrevistados permitem constatar que, mesmo tendo mudado o perfil político-institucional, social e cultural da sociedade brasileira, mantém-se uma funcionalidade para a disciplina de História atrelada a um ideal de sociedade.

Nesse sentido, podemos afirmar que as mudanças historiográficas não são suficientes para alterar a funcionalidade da História no âmbito escolar. A redefinição do olhar historiográfico que acompanhou os professores entrevistados redefiniu seus olhares, assim como o sentido do passado, mas o fundamento que caracteriza a didatização e as práticas de ensino da História manteve-se. Seu papel, como ratificam as falas dos professores, ainda consiste em formar o cidadão, desta vez livre e atuante.

5.2.2 Os professores falam sobre suas práticas

Essa continuidade em torno do ensino da História, atrelando a ela uma função social típica, estende-se à dimensão das práticas de ensino. Nesse âmbito, o professor, como aquele que detém um saber a ser socializado (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), tem um papel fundamental, pois a ele cabe a tarefa de difundir a herança cultural da sociedade. Por meio do seu fazer, ele contribui para a inserção/integração das gerações vindouras na trama que configura a vida social.

Dessa forma, não poderíamos deixar de lado a visão dos nossos entrevistados sobre suas práticas. Suas falas a respeito da forma como ensinam e daquilo que ensinam desnudam o enraizamento desse papel do professor, algo que a metodologia da História Oral nos permite verificar, na medida em que o relato traz consigo cargas de sensibilidade que fazem dele mais que um discurso, pois envolve a crença no que é dito. Crença não no sentido religioso, mas sim no sentido de verdadeiro, de sincero.

Relatar as práticas, então, assume a forma de uma legitimação, de uma *razão de ser*.

Assim, vamos às práticas.

Quando perguntado sobre a forma como ensinava, César destacou o papel da explicação dos fatos históricos, enfatizando a importância da crítica:

Eu determino os fatos que são... os fatos oficiais e passo com eles a duvidar desses fatos oficiais. Eu acho que... eu acho... eu posso tá errado, eu não sou dono da verdade. Eu acho que eu posso passar pra eles o factual e posso duvidar do factual e até criar com eles novos fatos.

Em seguida, o professor exemplifica sua ideia, deixando clara a forma como mobiliza essa crítica:

Exemplo. Exemplo [...]. Jamais eu vou falar pro meu aluno... vou falar e vou dizer assim: 'Você acredita nisso?' Se eu desse

*aula de alguma coisa... se fosse possível, felizmente não é, falar de religião em sala de aula, eu questionaria assim um monte de coisas que as religiões falam. Isso aí foi o que nós aprendemos, vamo parar pra pensar o outro lado. Então, exemplo: Dom Pedro proclamou o Brasil dia 7 de setembro de 1822, às margens do rio Ipiranga. Porra! Pra que uma coisa dessas? Não. Não existe uma independência determinada num dia. E num momento. Aí, vamo pensar: quem era Dom Pedro? Onde é que ele estava? Onde é que são as margens do Ipiranga? Onde é que era isso? Tinha quantas casas ali? Passava carro na época? Tinha quantas pessoas com ele? Havia portugueses, inimigos, adversários do outro lado? Não. Tava ele... Vamo lá chutar: meia dúzia de escravo? Eu posso pesquisar e te dizer. Dois puxa-saco, um puxa-saco, um assessor pra ajudar? Mais um mensageiro que veio trazer a carta... Que ele tava transando lá com... foi encontrar com a amante? A História não conta lá isso. Ele **voltava** de São Paulo. Por que não dizer: ele voltava da casa da amante... né? Ludimila de Castro... Eu não vou fazer isso.*

Para César, então, mais importante que determinar os fatos, mais relevante que narrar o acontecido é explicar suas razões, suas causas:

Então, eu vou dizer assim: ‘O fato... O fato oficial é esse. Agora vamo pensar’. Aí eu questiono com eles: ‘Será que Dom Pedro subiu no cavalo? Tirou a espada? Será que ele tinha espada naquela hora?’. São essas coisas... Pra quê? Aí eu pergunto pra eles: ‘Pra quê nós vamo estudar isso?’ Então, eu prefiro entender por que que foi tão fácil proclamar a independência do Brasil em 1822. Vamo botar por aí, porque, na verdade, foi antes. Foi quando Dom João veio pra cá... Também não foi num dia, né? Porque a independência é um processo, não é um fato.

Dessa forma, o professor procura estimular os alunos a se posicionarem perante a História:

[...] eu trabalho com questões que eu elaboro dentro dos meus objetivos que é deles entenderem, deles criarem uma situação, deles imaginarem uma situação diferente da que é posta, né? E geralmente os outros professores, digo os outros, a maioria, eles dão a História óbvia, com propostas determinadas e, evidentemente, com respostas do aluno determinadas. Não sairá do aluno nesse modelo antigo, que eu chamo de antigo porque tá aí há décadas, questão de... uma História... uma

resposta, uma opinião do aluno, vai sair uma opinião que tá nos livros... uma opinião que tá nos livros... didáticos [...].

Apesar de o professor César propor-se a criticar a História estabelecida, sugerindo a construção de um outro olhar, sua fala não destaca outros subsídios a não a ser a própria História escolar e a sua intervenção crítica. Sua figura de professor, então, assume um papel central nesse processo.

Essa condição do professor como o elemento central do processo de ensino aparece também na entrevista de Reginaldo, porém sua fala interpõe outras questões a essa situação:

Eu dou aula expositiva, eu dou texto pros alunos, leitura com eles, eu dou texto pra eles lerem e responderem o questionário, eu dou filme, que às vezes eu consigo fazer alguma discussão do filme, às vezes fica assim mesmo, entendeu? Basicamente é isso, aula expositiva... Quer dizer, na verdade, eu dou mais aula expositiva...

Comparando a sua didática de hoje com a que praticava quando começou a lecionar, Reginaldo exprime a sua visão sobre a sua prática:

[...] hoje, a única diferença que eu faço é a seguinte, é ter mais sensibilidade com a turma. Tem turma em que você falar, eles ouvem você, tem turma que tá atenta, que anota, que questiona, tem turma que você tem essa... Tem outras turmas que só dá trabalho, cara. Eu tenho que passar trabalho pra poder fazer em grupo. Quer dizer, mas isso eu sei hoje, quando eu iniciei eu não sabia que havia essa diferença entre as turmas e daí a minha dificuldade de misturar tudo, de ficar falando, falando, falando, falando, e não era uma turma com essa característica de ouvir, era uma turma que queria falar, que queria ler os textos e explicar, entendeu?

Dessa forma, a partir da vivência como profissional, esse professor foi aprendendo a delimitar sua prática, moldando-a conforme a realidade encontrada junto aos alunos, mas o seu papel como difusor da cultura mantém-se intacto:

Então, quer dizer... Na verdade, assim, o que eu aprendi nesses 20 anos, eu aprendi que cada turma ela é uma realidade diferente e que você... você... As coisas vão

acontecer não pelo conteúdo que eu tenho que passar pra eles, que eu tenho que expor pra eles, porque a responsabilidade do professor é: o professor tem que passar o conteúdo pros alunos, o problema é o meio que você vai fazer isso. Você tem que passar? Tem! Os alunos têm que chegar um pouquinho de noção de História ali, de História do Brasil, eles têm que saber, você tem essa responsabilidade, agora isso não será alcançado apenas com aulas expositivas, porque eu imaginava que a minha responsabilidade, enquanto professor, era dar aula expositiva e aí eu fazia isso de forma, vamo dizer assim, metralhando, toda turma do mesmo jeito, e não podia ser.

Assim, o que o professor Reginaldo traz na fala sobre a sua prática é essa preocupação em mobilizar os alunos para o estudo da História por meio de recursos, como o filme, o texto, a discussão, elementos fundamentais para atender à diversidade que marca o ambiente da sala de aula, sugerindo até uma reflexão sobre a História, mas a sua responsabilidade na transmissão do conteúdo é enfatizada.

Nesse sentido, a figura do professor se destaca como responsável pela mobilização do saber instituído, visando à formação do aluno. Nessa mobilização, a utilização de recursos didáticos é fundamental. Enquanto Reginaldo menciona filmes e textos, Glória destaca o uso de livros didáticos, dando ênfase às suas linhas de abordagem da História:

Eu usava os livros de autores como Flávio, Ademar e Ricardo. São críticos, né? São progressistas, são de textos, né? Então, uma escola que adota esses livros e eu já recebi e já tinha adotado, Demétrio Magnoli já trabalhava... Então, uma linha bem progressista, podia ser mais um pouquinho, mas, dentro do que a gente tinha, das nossas possibilidades, era aquilo, e eu trabalhava muito com paradidáticos e aí eu aproveitava esses momentos pra poder fazer reflexões mais claras pros alunos.

A professora, então, comenta a forma como trabalhou um livro paradidático com seus alunos:

*Por exemplo, contar um lance [...] Você conhece o livro daquela coleção Pequenos... Passo a Passo...
E – Primeiros Passos.*

G – Primeiros Passos. Tem O coronelismo, né? Naquele livro, tem um depoimento de um deputado de Barbacena, um Andrada, Zé Bonifácio Andrada. Que que eu fazia? Eu trabalhava aquele paradidático na época de trabalhar o coronelismo e levava pra sala de aula. E aí, na discussão, dentro do livro tem uma chargezinha, um desenho, uma caricatura, aliás, dele, do Bonifácio Andrada, que é o grande coronel de Barbacena, né? No cenário político nacional, um nome expressivo, então, eu usava aquilo dentro da escola e fala, e ele dizia mesmo, é, a caricatura era ele com uma bota na mão, quer dizer, tipicamente coronelista, né? É uma antes da eleição e a outra depois e ele dizendo isso, e ele assumindo: sou o verdadeiro coronel. [...] eu levava, mostrava o que que era uma atitude autoritária[...] como seria uma atitude coronelista, por exemplo.

Nesse trabalho da professora se destaca essa preocupação em levar uma compreensão ao aluno, sendo, portanto, indispensável o seu método.

[...] eu tinha um método, eu falava assim, até no início alguns pais me questionavam. Eu não perdia tempo com quadro, porque a gente não tinha a facilidade que tem, né? Então, eu não perdia tempo com quadro, eu não passava resumo em quadro, eu preferia falar, explicar... e eles tinham o livro e eu cobrava que eles escrevessem no caderno e eu dizia assim: o caderno de vocês é igual um diário, eu não posso pegar o seu diário pra escrever o dia, o meu dia, como eu escrevi hoje, porque o seu dia é diferente do meu, a sua visão é diferente da minha. Então, tudo que eu falo vocês vão anotando do jeito que vocês entenderem, do jeito que vocês conseguem estudar melhor. Isso é o caderno de vocês, cada um vai ter o seu e um diferente do outro, porque você já tem o livro, tudo igual, vocês não precisam de um caderno tudo igual.

Essa preocupação com a forma de trabalhar a História evidencia a importância atribuída a essa disciplina na formação dos alunos, o que torna evidente o entrelaçamento entre o papel estabelecido para a História escolar – o de formar para a vida em sociedade – e as práticas por meio das quais se procura realizar essa formação.

Carlos, ao falar sobre a sua forma de trabalho, ratifica esse argumento, destacando o quanto o ideal de sociedade acompanha a prática do professor de História:

[...] a minha forma de trabalhar em sala, eu trabalho já há algum tempo, venho trabalhando há alguns anos, primeiro que a minha formação é marxista. Eu acho que os ideais socialistas não podem estar ligados a nenhum partido político, mas são ideais sociais, coletivos, pensando no coletivo. Em termos de sala de aula, já venho fazendo esse tipo de trabalho, é a formação do aluno a partir dos conceitos [...].

O professor, então, fala sobre esse trabalho com conceitos:

Então, eu pego esse conceito de nomadismo e trabalho o conceito de nomadismo, mas não o conceito definido, mas sim uma formação conceitual no aluno. Ele vai me explicar depois por meio de avaliações o que que é o nomadismo, como ele define isso em meia dúzia de palavras. Sem um conceito pronto. E quando a gente passar para o período neolítico, ele vai ver como o ser humano ele passa a crescer nessa cidade e viver em comunidade e, dentro dessa comunidade, como é que era a divisão... é... é lógico que não havia, né? Não havia a divisão, não havia a propriedade privada, como que ele vivia em numa comunidade em que tudo que se plantava, porque já havia a revolução agrícola, nesse caso, eu não trabalho com o conceito de revolução, porque um aluno de quinta série ainda não está apto para aprender, apreender esse conceito, mas, sim, eu trabalho com o conceito de descoberta, de invenção. Que que é uma invenção? Que que é descoberta?

Esse trabalho com conceitos mencionado por Carlos expressa uma formação de valores – como cooperação e solidariedade –, que parte dos conteúdos da História escolar:

[...] quando eu mostro uma foto dele, por exemplo, ou de uma pintura do renascimento de mãe com o filho nos braços ou de uma mãe dando alguma coisa pra uma criança ou pra um bebê comer, ou quando eu mostro uma foto dos dias atuais, por exemplo, uma fábrica em que tem uma... Uma fábrica de laticínios, ou mostro a fotografia, pra que ele me defina o que que é, de uma pessoa dentro do supermercado pegando os alimentos dentro do supermercado. Então, ele vai formando alguns conceitos com ele. No caso ali, eu não estou trabalhando com ele o conceito de compra e venda, né? Nem de mercado, eu tô trabalhando com o conceito de cooperação, de como que nós precisamos da cooperação das outras pessoas sempre dentro da sociedade. Eu só uso roupas porque eu sei que tem pessoas que fabricam roupas pra mim; eu só vou no supermercado comprar o arroz, o feijão porque eu

sei que têm pessoas que plantam e colhem, né? Que produzem aquilo ali pra mim...

Pode-se depreender que, nas falas desses quatro professores sobre suas práticas, de fato, a História escolar constitui-se como elemento de formação dos alunos para a vida em sociedade. No entanto, para eles, por si só, essa História não é nada. São tão importantes as formas de transmiti-la quanto ela própria. Dessa maneira, tal como argumenta Forquin (1993) sobre a educação e o ensino, só se pode considerar a História como verdadeiro elemento de formação de sujeitos se, de fato, se acreditar nisso. Isso significa que, para o professor reconhecer-se como aquele que leva o conhecimento ou a compreensão ao aluno, ele precisa também reconhecer na História esse papel de formadora para a vida em sociedade.

Nesse sentido, esses dois reconhecimentos (o professor como difusor da herança cultural e a História como formadora para a vida social) caracterizam continuidades que inserem os professores aqui ouvidos numa longa trajetória de experiências, em que suas recordações do passado escolar ajudaram a conformar e significar.

A memória, assim, atua como legitimadora do ser e do fazer desses professores. Por mais que nossos colegas acreditem romper com aquilo que seus professores fizeram no passado, suas práticas se fazem no substrato constituído no tempo múltiplo da História. A entrada de elementos novos no processo de definição dessa identidade não significa uma ruptura com o vivido. Na verdade, o vivido é sempre ressignificado, assim como as práticas.

A questão que deve acompanhar a verificação dessas continuidades não é aquela que inquire sobre essa presença no sentido de tachá-la negativamente. A existência de continuidades, em si, não representa nenhum sentido negativo. A questão que deve ser formulada é sobre os fundamentos que as acompanham, fundamentos que implicam diretamente a constituição da memória social. Esse é um tema cuja análise fica como sugestão para pesquisas futuras.

CONCLUSÃO

Realizar uma pesquisa que tem como tema as memórias de professores de História constituiu-se em um grande desafio, pois trouxe no seu bojo a interface entre os campos da memória, da História e do ensino de História. Ao longo da pesquisa, procurei discutir essa interface tendo por base as mudanças pelas quais passou a sociedade ocidental a partir da segunda metade do século XX, no que se refere a seus modos de se ver no tempo e nas temporalidades. A reflexão que desenvolvi, então, pautou-se na ideia de que a História e seu ensino, como parte integrante desse processo de mudanças, está envolvida por um conjunto de significados transcendentemente temporalmente ao ser e fazer dos sujeitos, evidenciando processos de integração cultural que têm na memória sua forma de expressão.

A ideia de que a cultura, entendida no seu sentido antropológico (GEERTZ, 1989, apud BURKE, 2005), permeia todos os aspectos relacionados com a História e seu ensino, fez-me buscar, no campo da História Cultural (FONSECA, 2003a, 2004; PESAVENTO, 2005), elementos para a compreensão das memórias e das práticas dos professores aqui ouvidos como manifestações culturais, isto é, como modos de ser, pensar e agir envolvidos por contextos sócio-histórico-culturais repletos de significados, os quais contribuem para a definição dos papéis da educação escolar e dos sentidos da ação dos sujeitos na escola.

Nesse sentido, pude considerar que a atuação dos professores ouvidos está integrada a um processo que é histórico, do qual eles herdam elementos que são assimilados a partir dos referenciais adquiridos nas suas trajetórias formativas. Em outras palavras, as práticas de ensino se dão em um *continuum* espaço-temporal, ao mesmo tempo em que estão inundadas nas trajetórias dos sujeitos. Para esta pesquisa, isso significou dizer que há uma singularidade temporal nas formas como os professores ouvidos realizam o ensino da História, mas esse ensino se alimenta de motivações que transcendem ao presente da ação dos sujeitos, estabelecendo relações com o passado e o futuro. Essa constatação confirmou a importância que atribuí à trajetória formativa dos professores, pois, ao falarem dos seus tempos como

aluno na escola e na universidade, assim como dos seus tempos como professores, construíram um *relato de si* que exprimiu o conteúdo coletivo das suas experiências.

A metodologia da História Oral foi fundamental para que eu chegasse a essa conclusão, porque me permitiu verificar que os sujeitos se constituem nos múltiplos tempos que perpassam suas trajetórias e que é no tempo que se constroem os sentidos do ser e do agir humanos. Imersas no tempo, as práticas docentes configuram-se como experiências coletivas ao fundarem as suas *razões de ser* nas ações dos sujeitos do passado, como ficou evidenciado na fala dos professores. Essa ideia me permitiu afirmar que esse diálogo entre temporalidades amplia as práticas na História ensinada para além dos seus aspectos individuais e subjetivos, associando-as à história do ensino de História e às questões que dizem respeito à forma como ele se deu ao longo dos diferentes contextos.

Essa afirmação se relacionou com o ponto de partida da minha pesquisa, que remete à problemática das permanências no ensino de História. A ideia sustentada por Fonseca (2003, 2004) de que as práticas na História ensinada são marcadas por permanências que remetem aos tempos de constituição da História como disciplina escolar – apesar das transformações que acompanharam a historiografia ao longo da segunda metade do século XX – me fez refletir sobre as interfaces existentes entre os âmbitos acadêmico, escolar e vivido da História (CARRETERO, 2007; CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007), de modo a entender como as práticas de ensino são legitimadas pelos professores, quais são seus referenciais e em que se baseiam para construir seus fundamentos.

Assim, mais uma vez a História Oral me permitiu alcançar esse entendimento, pois possibilitou que os professores construíssem um discurso legítimo sobre si (PORTELLI, 2000). Nesse sentido, ao relatarem as experiências vividas, ao mesmo tempo, teceram avaliações sobre aquilo que vivem. Ao construírem seus enredos, inseriram-se no tempo, fincando os marcos dos sentidos atribuídos às suas práticas.

Dessa forma, a memória, entendida como um trabalho de reconstrução e ressignificação da experiência vivida (BOSI, 1994; MENESES, 1992, 1999) e expressa nas falas sobre os tempos como alunos, permitiu-me compreender o

vínculo espaço-temporal entre as práticas e os sentidos que lhe são subjacentes exatamente porque possibilitou que fosse visualizada a dialética entre as Histórias acadêmica, escolar e vivida. Na medida em que as falas dos professores transcorriam pelas suas experiências na escola, na universidade e nos contextos de trabalho, exprimiram as concepções de História e ensino correspondentes, assim como os sentidos atribuídos à formação escolar e universitária. Nesse sentido, ao relatarem suas experiências, os professores ajudaram a esclarecer as relações entre historiografia e História escolar, permitindo-me reafirmar a relevância de um saber histórico escolar independente do saber historiográfico.

A relação entre saber histórico escolar e saber acadêmico foi buscada nas interfaces existentes entre as três formas de representação do passado caracterizadas por Carretero (2007) e Carretero, Rosa e González (2007): as Histórias acadêmica, escolar e vivida. Procurei mostrar que, para esses autores, as relações entre essas três formas de narrativa do passado ajudam a integrar os sujeitos na vida social. Na discussão dessa relação, procurei mostrar que a História escolar mantém sua independência em relação à História acadêmica, respondendo cada uma a demandas diferentes.

Ao longo de minha pesquisa, as falas dos professores evidenciaram a História vivida como o carro-chefe, na medida em que as falas sobre os tempos como alunos revelaram que as experiências vividas na escola e na universidade serviram de base para os argumentos que legitimam suas práticas de ensino. Nesse ponto, pude evidenciar o papel atribuído à memória, o de estabelecer formas de pertencimento e identificação (BOSI, 1994; MENESES, 1992, 1999; DELGADO, 2006).

Dessa forma, o vivido representou a inserção desses professores nas temporalidades que perpassam as suas vidas e a História como saber, permitindo-me chegar à conclusão de que suas memórias lhes garantem os referenciais que dão sustentação às suas práticas. Mais do que recorrer a argumentos acadêmicos ou historiográficos, as legitimações para as práticas de ensino desses professores advêm das lembranças dos tempos como alunos na escola e na universidade, confirmando a hipótese de que o ser e o fazer desses professores estão relacionados com a história da disciplina que ensinam e com os sentidos que lhe

foram atribuídos ao longo dos tempos. Em outras palavras, ao relatarem sua trajetória, ao mobilizarem suas memórias em torno das experiências vividas na escola e na universidade, acabam por se integrarem à própria história do ensino de História, reconhecendo-se como sujeitos desse processo.

Pude confirmar o teor dessa ideia ao constatar que há, nas falas dos professores, o reconhecimento de uma funcionalidade atribuída à História escolar atrelada a um ideal de sociedade. Constatação reforçada quando suas falas põem em evidência as práticas dos seus professores na escola e na universidade, assim como quando mencionam os sentidos atribuídos a elas. O reconhecimento dessa funcionalidade conferida à História ensinada levou-me a outra conclusão nesta pesquisa, o reconhecimento, por parte dos professores, do papel de difusores da herança cultural da sociedade, reconhecendo a História como um saber que contribui na formação para a vida social.

Tais constatações me levam a reiterar a importância dos saberes docentes para o professor, considerando profissional como um sujeito que produz sentido, um sujeito que reflete sobre seu ser e seu fazer, tendo no seu trabalho mais do que uma reprodução técnica (MONTEIRO, 2001; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). O trabalho docente, então, constitui-se de um processo de produção no qual o professor é detentor de todas as etapas, nas quais mobiliza os saberes plurais que fazem dele personagem central na dinâmica de difusão da memória social (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Nesse âmbito, a relação entre História escolar e História acadêmica exprime a própria relação entre o historiador, o professor de História e o seu próprio tempo. Ao falarem sobre as práticas dos seus professores do passado e sobre as suas próprias, os entrevistados evidenciaram as relações tecidas por eles com o tempo em que vivem. Mostraram suas inserções em quadros de saberes que remetem à sua trajetória formativa. Por meio das memórias sobre os tempos como alunos, construíram um sentido para a História que ensinam e se afirmaram como sujeitos históricos, superpondo-se aos sujeitos do passado.

Para mim, como pesquisador e professor que reflete sobre a própria prática, tais resultados evidenciam a minha inserção na temporalidade histórica. A partir do contato com esses professores e também pelo fato de ter sido aluno de um deles, esta pesquisa acaba por representar uma reflexão sobre o meu aprendizado de História, de ontem e de hoje. Nas entrelinhas do texto desta dissertação, subjaz o desejo de compreensão da História e do seu ensino, um desejo que representa a busca pela construção da minha história.

Assim, o recurso às memórias dos professores foi também uma forma de problematizar a minha própria: como, de fato, eu aprendi História? Quem eram meus professores? Como eles ensinavam? Essas foram perguntas que fiz aos professores, mas que eram endereçadas a mim também, evidenciando o desejo de saber se há um sentido para a História e seu ensino. Ao conversar com César, Glória, Reginaldo e Carlos, pude constatar que esse sentido se constitui em uma trajetória em que se inter-relacionam nossa vida e os saberes que produzimos e com os quais temos contato. A partir dessa constatação, posso reconhecer-me integrado a uma temporalidade e herdeiro das práticas dos meus colegas, as quais podem servir de referencial para minha ação, para os sentidos que poderei construir ao ensinar História.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Helena Moréia. **Estado e oposição no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002. p. 35-48.

BIRGIN, Alejandra. La docência como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002. p. 177-213.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Identidades e ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (Org.). **Ensino de história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 33-52.

BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (Org.). **O Brasil republicano**: o tempo da ditadura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 4. p. 13-42.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CABRINI, Conceição *et al.* **O ensino de história**: revisão urgente. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda. Ensinar História em tempos de memória. In: _____ (Org.). **Ensino de História e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-30.

CARRETERO, Mario. **Documentos de identidad**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CARVALHAL, Juliana Pinto. Maurice Halbwachs e a questão da memória. **Revista Espaço Acadêmico**, ano V, n. 56, jan. 2006.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e cidadania no regime militar: características de um caso característico. In: _____ (Org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003. p. 106-133.

CITRON, Suzanne. **Ensinar a história hoje: a memória perdida e reencontrada.** Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

CORSETTI, Berenice. Neoliberalismo, memória e ensino de história. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (Org.). **A memória e o ensino de história.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC-ANPUH/RS, 2000. p. 11-22.

COUTO, Ronaldo Costa. **História indiscreta da ditadura e da abertura: Brasil 1964-1985.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo e identidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DENADAI, Erildo. **Reflexões docentes sobre ensino de história por meio da música: em encontro com professores municipais de Vitória/ES.** 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

FALCON, Francisco J. C. A identidade do historiador. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 17, 1996.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Coord.). **Usos e abusos da História Oral.** 6. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação: a história dos dominados em todo o mundo.** 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1983.

FICO, Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (Org.). **O Brasil republicano: o tempo da ditadura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 4. p. 167-205.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. História da educação e história cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (Org.). **História e historiografia da educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75.

_____. O ensino de História do Brasil: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971-1980). In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **O ensino de história e a ditadura militar.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003b. p. 35-54.

_____. **História e ensino de história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. Historiografia do ensino de história. In: JESUS, Nauk Maria de; CERZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Renilson Rosa (Org.). **Ensino de história: trajetórias em movimento**. Cáceres, MT: Editora Unemat, 2007. p. 11-17.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino da história**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas o conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Coord.). **Usos e abusos da História Oral**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 3-13.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: BRESCIANI, Maria Stella; NAXARA, Márcia (Org.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMPO, 2004. p. 85-94.

GASPERAZZO, Maria Esteliomar. **O ensino de história e a construção da cidadania**. 1995. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1995.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____ (Org.). **Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1998. p. 228-252.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

JESUS, Adriano Bom. **Formação continuada de professores e ensino-aprendizagem de história: contribuições em pedra e cal**. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

LAPA, José Roberto do Amaral. **História e historiografia: Brasil pós-64**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: _____. **História e memória**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990. p. 423-483.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003. p. 17-34.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Rev. Ins. Est. Bras.**, São Paulo, n. 34, p. 9-24, 1992

MENESES, Ulpiano Bezerra de. A crise da memória, história e documento. In: SILVA, Zélia Lopes. **Arquivos, memória e patrimônio**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 11-29.

MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime et al. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 31-42.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

_____. **Ensino de história: entre saberes e práticas**. 2002. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar. In: FREITAS, Arcos Cezar de (Org.). **historiografia brasileira e perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 271-296.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime et al. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 23-29.

NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2002.

PIROLA, André Luiz Bis. **O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações**. 2008. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da História Oral para a ideologia. In: FERREIRA, Marieta; FERNANDES, Tânia; ALBERTI, Verena (Org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - FGV, 2000. p. 67-71.

Prado, Luiz Carlos Delorme; EARP, Fábio Sá. O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda. In: DELGADO, Lucília

de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (Org.). **O Brasil republicano: o tempo da ditadura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 4. p. 207-241.

REIS, José Carlos. **História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

_____. **A história entre a filosofia e a ciência**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RODRIGUES, Elaine. Reformando o ensino de história: lições de continuidade. **História**, São Paulo, n. 23, p. 49-68, 2004.

ROSA, Alberto. Recordar, descrever e explicar o passado. O que, como e para o futuro de quem? In: CARRETERO, Mario; ALBERTO, Rosa; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (Org.). **Ensino de história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 53-60.

SCALZER, Jaqueline. **Ensino de história e parâmetros curriculares nacionais: do proposto ao efetivado. Apropriações e táticas dos professores na elaboração da História ensinada**. 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

SCHMIDT, Benito Bisso. Entre a Filosofia e a sociologia: matrizes teóricas das discussões atuais sobre História e memória. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. XXXII, n. 1, p. 85-97, jun. 2006.

SEIXAS, Jacy de Alves. Percursos de memórias em terras de história: problemática atuais. In: BRESCIANI, Maria Stella; NAXARA, Márcia (Org.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMPO, 2004. p. 37-58.

SILVA, Helenice Rodrigues da. Rememoração/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 425-438, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, 1991.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Coord.). **Usos e abusos da história oral**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 33-41.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para composição do grupo de trabalho

Prezado professor,

Este questionário tem por fim coletar algumas informações básicas a respeito de você, da trajetória escolar que o compõe e de alguns elementos básicos relacionados com a História e seu ensino. Conforme as regras da ética que regem a pesquisa acadêmica, seja ela em qualquer área de estudo, todas as informações aqui coletas serão utilizadas exclusivamente para os fins a que se destina esta pesquisa, ficando o pesquisador responsável por informar aos entrevistados toda e qualquer utilização de seus nomes, bem como lhes solicitar permissão para tal.

Desde já agradeço,

Bruno dos Santos Prado Moura

1 Dados pessoais:

- a) Nome completo: _____
b) Sexo: () Masculino () Feminino
c) Idade: _____
d) Naturalidade (Estado): _____
e) Endereço: _____
f) Estado civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a)

2 Dados profissionais

A) Instituição(ões) em que atua:

- a.a) Instituição: _____
Cidade: _____ Estado: _____
Nível de ensino: _____
Vínculo empregatício: _____
Período: _____

- a.b) Instituição: _____
Cidade: _____ Estado: _____
Nível de ensino: _____
Vínculo empregatício: _____
Período: _____

B) Atua no ensino de História:

- a) Há mais de 40 anos;
b) Há mais de 30 anos;
c) Há mais de 20 anos;

- d) Há menos de 20 anos;
e) Há menos de 15 anos.

2 Formação acadêmica:

A) Graduação:

- a) Curso: _____ Instituição: _____
b) Curso: _____ Instituição: _____
c) Curso: _____ Instituição: _____

B) Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado):

- a) Curso: _____ Instituição: _____
b) Curso: _____ Instituição: _____
c) Curso: _____ Instituição: _____

3 Trajetória escolar:

A) Período em que cursou o primeiro grau (atual ensino fundamental):

De: _____ a: _____

B) Período em que cursou o segundo grau (atual ensino médio):

De: _____ a: _____

C) Período em que realizou a graduação em História:

De: _____ a: _____

4 Princípios e práticas relacionados com a História e seu ensino:

a) A seu ver, para que serve a História?

b) O que significa ensinar História?

c) Dentre os recursos didático - pedagógicos que você considera fundamentais para o bom ensino e aprendizado da História, estão:

- () Livro didático
() Filmes
() Livros de literatura
() Quadro negro ou branco
() Jogos

- () Aula expositiva
- () Viagens e aulas de campo
- () Pesquisa orientada
- () Debates em sala de aula
- () Leitura coletiva em sala de aula
- () Análise de fontes históricas
- () Outros: _____

d) Dentre os que você marcou, qual você utiliza com maior frequência no seu cotidiano de trabalho? _____

Por quê? _____

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 Trajetória escolar (História vivida – História escolar):

- a) A escola em que estudou
- b) Os professores
- c) Os recursos didáticos - pedagógicos utilizados
- d) Lembrança das aulas de História
- e) Lembrança do(a) professor(a) de História
- f) Lembrança de algum conteúdo específico
- g) Lembrança de alguma metodologia de ensino
- h) Lembrança de algum livro de História usado nas aulas ou lido à época

2 Análise do ensino (História acadêmica – História escolar):

- a) Análise geral da História ensinada à época
- b) Vantagens e desvantagens do ensino de História à época
- c) Avaliação da pedagogia de ensino
- d) Avaliação da didática de ensino
- e) O objetivo do ensino de História à época
- f) A função do professor de História

3 O ensino de História hoje (Histórias vivida, escolar e acadêmica):

- a) Avaliação do ensino de História dos dias atuais em comparação com o do seu tempo de aluno no ensino básico
- b) A História ensinada hoje e a História que aprendeu quando era estudante do ensino básico
- c) A relação entre a História ensinada na escola e a aprendida na academia;
- d) O sentido atribuído à própria prática