

RITA DE CÁSSIA GRECCO DOS SANTOS
MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA
ORGANIZADORAS DO VOLUME

MEMÓRIA E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

VOLUME 1



ADRIANA KIVANSKI DE SENNA
RITA DE CÁSSIA GRECCO DOS SANTOS
COORDENADORAS DA COLEÇÃO

 **Mundo**
Acadêmico

**RITA DE CÁSSIA GRECCO DOS SANTOS
MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA**
ORGANIZADORAS DO VOLUME

MEMÓRIA E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

VOLUME 1



**ADRIANA KIVANSKI DE SENNA
RITA DE CÁSSIA GRECCO DOS SANTOS**
COORDENADORAS DA COLEÇÃO

 **Mundo**
Acadêmico

Porto Alegre
2020

Copyright ©2020 das organizadoras.

Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

Direitos desta edição reservados aos autores, cedidos somente para a presente edição à EDITORA MUNDO ACADÊMICO. Todos os direitos reservados e protegidos pela lei nº 9.610 de 19/02/1998. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora ou do(s) autor(es), poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Projeto gráfico, diagramação e capa:
Casalettras

Editor:
Marcelo França de Oliveira

Conselho Editorial

Prof. Dr. Amurabi Oliveira (UFSC)
Prof. Dr. Aristeu Lopes (UFPEL)
Prof. Dr. Elio Flores (UFPB)
Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)
Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas (UFPEL)
Prof^a Dr^a Maria Aparecida Ramos (UFRN)
Prof^a Dr^a Maria Eunice Moreira (PUCRS)
Prof. Dr. Moacyr Flores (IHGRGS)

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M5339 Memória e práticas na formação de professores – volume I / Rita de Cássia Grecco dos Santos, Maria Augusta Martiarena de Oliveira (Orgs). Coleção Memória e Práticas na Formação de Professores - Adriana Kivanski de Senna e Rita de Cássia Grecco dos Santos (Coordenadoras) [edição eletrônica] Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2020.

186p.
Bibliografia
ISBN: 978-65-89475-00-2

1. História: ensino e estudo - Prática docente: relatos - 3. Formação de professores - I. Dos Santos, Rita de Cássia Grecco - II. De Oliveira, Maria Augusta Martiarena - III. Título.

CDU:930.1

CDD: 907



EDITORA MUNDO ACADÊMICO
um selo da Editora Casalettras
R. Gen. Lima e Silva, 881/304 - Cidade Baixa
Porto Alegre - RS - Brasil CEP 90050-103
+55 51 3013-1407 - contato@casaletras.com
www.casaletras.com/academico

PREFÁCIO

“MEMÓRIA E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES” – VOL. I

É com muita alegria e satisfação que apresentamos os livros **“Memória e Práticas na Formação de Professores”** – volumes I e II, tributários da produção dos alunos da Prof^a Dra. Adriana Kivanski de Senna e da Prof^a Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos, no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande, turmas de 2016 a 2019, na disciplina homônima ao título destes livros.

Objetivamos nessa oportunidade mobilizar a discussão de temáticas relevantes no âmbito da memória e da formação de professores e os diferentes percursos metodológicos empreendidos por nossos alunos. Posto que, pensamos que ao evocar diversas fontes e narrativas, estes jovens professores-alunos-pesquisadores recorrem a dispositivos potentes para a constituição de sua própria professoralidade, na busca de um saber fazer próprio, pois de acordo com Santos¹:

Essa busca do estabelecimento de estratégias para empreender a pesquisa, pode e deve ser relacionada com a busca por uma metodologia que seja a mais adequada para a abordagem do objeto e suas possíveis especificidades e que, em consonância, o pesquisador tenha conhecimento e habilidade suficientes para empreendê-la (2012, p. 19).

Ademais, ao dar visibilidade à produção de nossos alunos vislumbramos a possibilidade de incitar reflexões acerca da construção dos saberes e da identidade profissional de outros professores, a partir

1 SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. **A educação das meninas em Pelotas**: a cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

da problematização de múltiplas experiências formativas, lembradas através do processo de pesquisa.

Assim, ao pensar na escrita como elemento formativo, entendemos que a produção escrita acerca da memória e práticas na formação de professores, também é um exercício de autoformação e reflexão sobre sua identidade pessoal e profissional.

Além disso, implica passar em revista os momentos outros que foram importantes durante sua trajetória intelectual e cultural, que estão além do espaço escolar. As conversas, as vivências, os filmes, os livros e as músicas, enfim, diversos artefatos culturais ou tudo aquilo que tu recordas, constituindo o que tu és hoje.

Deste modo, experimentar a escrita como um dos elementos da pesquisa e do processo formativo, favorece nos aprofundarmos nos nossos estudos e teorizarmos sobre o campo empírico que escolhemos. Afinal:

[...] É preciso recolher os traços e registros do passado, mas realizar com eles um trabalho de construção, verdadeiro quebra-cabeças ou puzzle de peças, capazes de produzir sentido. Assim, as peças se articulam em composição ou justaposição, cruzando-se em todas as combinações possíveis, de modo a revelar analogias e relações de significado, ou então se combinam por contraste, a expor oposições ou discrepâncias. [...] (PESAVENTO², 2005, p. 64).

É inconteste que História carrega desde suas origens a busca pela autoafirmação no contexto científico. Assim, não há como negar que a procura pela neutralidade axiológica fez com que fossem acolhidos métodos enrijecidos. Em consequência disso, a restrição do uso de fontes ainda hoje faz com que a Nova História Cultural esteja sob constante suspeita, daí uma das principais contribuições desta obra.

Nesse contexto, ao considerarmos as muitas formas que a memória se apresenta, a complexidade do desafio ganha força. Isso indica que estamos trilhando justamente o caminho que optamos, pois bem sabemos que contrapor grandes paradigmas estabelecidos significa conflitar velhos litígios. Afinal, como enfatiza Benjamin³: “Articular historicamente algo passado não significa reconhecê-lo como ele

2 PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

3 BENJAMIN, Walter. **Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

efetivamente foi. Significa captar uma lembrança como ela fulgura num instante de perigo” (1991, p. 156).

Prof^a Dra. ADRIANA KIVANSKI DE SENNA (PPGH/ICHI/FURG)

Prof^a Dr. TIAGO DA SILVA CESAR (UNICAP)

Rio Grande, dezembro de 2020

SUMÁRIO

MEMÓRIA E HISTÓRIA: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	9
<i>Cleni Lopes da Silva</i>	
O FILME NARRADORES DE JAVÉ E A PERCEPÇÃO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA A PARTIR DO USOS DA HISTORIA ORAL NA PRÁTICA DOCENTE.....	20
<i>Daiane Eslabão da Silva</i>	
MEMÓRIA, HISTÓRIA, HISTÓRIA ORAL E ENSINO DE HISTÓRIA: A PROPOSTA DE UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	31
<i>Deivid da Costa Trindade</i>	
MEMÓRIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES..	45
<i>Dulce Beatriz Silva de Arvellos</i>	
A PEDAGOGIA DA IMAGEM: O USO DA IMAGEM COMO FONTE E LUGAR DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DO ESTADO NOVO	56
<i>Elaine Silveira Mello Silva</i> <i>Rita de Cássia Grecco dos Santos</i>	
ENTRE HISTÓRIAS: HISTÓRIA ORAL UMA PRÁTICA POSSÍVEL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL	77
<i>Érica Souza Ramos</i>	
A UTILIZAÇÃO DAS MEMÓRIAS INFANTIS COMO FONTE HISTÓRICA ATRAVÉS DA HISTÓRIA ORAL.....	93
<i>Fabiola Delsale Diniz Guerreiro</i>	
CONCEITOS E TRAJETÓRIAS: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO, UM DIÁLOGO POSSÍVEL NAS PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA	105
<i>Iryna Corrêa</i> <i>Matheus Balbueno</i>	

ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: VIVÊNCIAS DE AULAS REMOTAS	116
<i>Janete Cristiane Jarczeski</i>	
CONSIDERAÇÃO DA MEMÓRIA EM HISTÓRIA	127
<i>Jarbas Greque Acosta</i>	
USOS DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA ORAL NO TRABALHO COM A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	135
<i>João Vitor Xavier de Lima</i> <i>Leonardo de Melo Belém</i>	
ORALIDADE, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	141
<i>Lucio Antonio Felipe</i>	
MINHAS MEMÓRIAS: O FAZER E AS INQUIETAÇÕES DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA APOSENTADO.....	152
<i>Maria do Carmo Brandão Schwab</i>	
PÓS-EMANCIPAÇÃO DA ESCRAVATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS: DESAFIOS, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA	162
<i>Paulo Gutemberg de Noronha e Silva</i>	
A IMPORTÂNCIA DOS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	178
<i>Rafael Mendes Giordano</i>	

MEMÓRIA E HISTÓRIA: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Cleni Lopes da Silva¹

INTRODUÇÃO

Ensinar História envolve uma série de questões que vão desde a relação entre memória e história, a reflexão sobre fontes históricas e práticas pedagógicas, até mesmo a formação do docente e a consciência que este tem em relação a dimensão social da produção de conhecimento elaborada no espaço escolar em que atua.

Decorar e celebrar datas comemorativas como o “dia do trabalhador” e o dia do “índio”, não é garantia de que se sabe história tampouco de que se faz história. Aprender história e fazer história⁹⁷ são ações complexas ligadas a memória, a interpretação e a ressignificação de registros na medida em que ao rememorar e relatar um acontecimento, um sujeito não está fazendo história, está apenas realizando o ato de registra-lo, mas ao interpretar esse registro e ressignificá-lo, de acordo com as próprias experiências adquiridas no cotidiano, faz-se e aprende-se História. Assim, escrevemos a história a cada dia, tendo responsabilidades sob o passado, o qual cada sujeito reescreve.

A escola tem papel importante no desenvolvimento histórico já que é ao longo da escolarização que os sujeitos constroem a consciência de cidadania, a independência de pensamento e a capacidade crítica. Há preocupação dos educadores quanto a formação de cidadãos no sentido de que os sujeitos não saibam apenas interpretar historicamente o mundo, mas que também sejam capazes de buscar soluções para os problemas do ambiente em que vivem, transformando e construindo a história.

¹ Aluna do Mestrado em História do PPGH/FURG, Licenciada em Letras e Especialista em Educação Especial e Inclusiva. E-mail: clenilopes@yahoo.com.br

Por isso, para que seja possível entender um pouco da complexidade dessas questões, inicialmente, será realizada uma breve discussão a respeito de memória, história e Ensino de História. Logo, partirmos para a análise do fazer pedagógico e para a reflexão da consciência histórica do aluno diante as próprias experiência vivenciadas na sociedade da qual faz parte.

BREVES REFLEXÕES ACERCA DA CONCEITUALIZAÇÃO DE MEMÓRIA E DE HISTÓRIA

Objetivamente a palavra “Memória”, no dicionário Michaelis², significa faculdade de lembrar e conservar ideias, imagens, impressões, conhecimentos e experiências adquiridos no passado e a habilidade de acessar essas informações na mente, já a palavra “História” significa o conjunto de fatos ou acontecimentos relevantes, ocorridos no passado da humanidade, destacando-se época, local e dados importantes. Mas, sabe-se que as palavras Memória e História são termos muito mais complexos do que essas definições encontradas nos dicionários, sendo alvos de inúmeras discussões entre historiadores, filósofos e profissionais de diversos campos do saber como: Halbwachs, Nora e Monteiro³, entre tantos outros, na tentativa de estabelecer conceitos, distinções e aproximações entre as concepções de memória e história como um modo de interpelação e usos do passado.

Com o surgimento da historiografia o conceito de “Memória” torna-se complexo sendo atribuído a este um caráter polissêmico, gerando inquietudes acerca dos seus significados, pois os conceitos que, até então, tratavam a memória com um depósito impreciso de dados do passado, envolvendo esquecimentos, distorções e parcialidades, com um caráter passivo e estático, ao contrário da História que é um campo problematizador, tornam-se demasiadamente simples para satisfazer as indagações da sociedade contemporânea .

2 É uma marca de dicionários de língua portuguesa e estrangeira publicado no Brasil pela Editora Melhoramentos. Também há sob essa marca livros de gramática de diversos idiomas. O primeiro dicionário Michaelis foi criado no final do século XIX pela lexicógrafa alemã Henriette Michaelis, em colaboração com sua irmã Carolina Michaelis de Vasconcelos.

3 Professora de didática e Prática de Ensino de História da UFRJ. Mestre em História pela UFF e Doutora em Educação pela PUCRIO. Pesquisadora do Núcleo de Estudos de currículo do programa de Pós-graduação em educação da UFRJ.

Nora (1984) traz contribuições para se repensar os conceitos e os usos de memória. Para essa autora, a memória pode ser vista como um campo de criação para a historiografia, ao ser atribuída a ideia de socialização à memória ao dizer que:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1984: XIX).

Já Halbwachs (1968) contribui fazendo reflexões da relação entre a memória individual e a memória coletiva, enfatizando o caráter social das mesmas uma vez que na visão do filósofo toda memória é coletiva, “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2006, p.30)

As lembranças são memórias individuais, mas são ressignificadas a partir do reflexo do coletivo que influencia no que será lembrado e como será lembrado, contemplando os acontecimentos julgados importantes para um determinado grupo, pois as memórias são maleáveis, portanto, as forças do ambiente social, do tempo presente, em que o sujeito está inserido é que determinam quais as lembranças do passado serão rememoradas.

Ao sentir um cheiro, ver uma imagem, sentir um sabor ou ir a um lugar específico lembramos de momentos vividos no passado que são rememorados, por meio desses elementos evocativos do presente, o que permite dizer que a memória tem representações do presente na construção das nossas recordações. Quando lembramos um fato ou de um acontecimento, não estão os recordando do modo exato como o mesmo ocorreu, é um passado sendo reconstruído a partir do presente com troca de influências entre ambos os tempos.

No momento em que, a partir da memória se desenvolve uma narrativa onde um acontecimento lembrado é inserido em um contexto diferente do original sendo relacionado com outros acontecimentos, a memória mostra-se coletiva, pois é socializada e contempla lembranças interpessoais. Nesta perspectiva, que a memória junto com a História

contribui na identidade social de um sujeito, de uma comunidade, ou até de um povo, uma vez que a memória é algo comum a todos os indivíduos e quando os registros dessa memória são usados para analisar o passado atribuindo um sentido para uma narrativa, fazendo uma interpretação do passado está fazendo-se História.

Nesse sentido, a memória é considerada como fonte histórica, pois é complexa, rica em elementos, dinâmica e ativa, considera a vida social do sujeito permitindo a observação das mais distintas visões sociais e culturais dos grupos, as quais são modificadas ao longo do tempo, e as memórias que auxiliam na recomposição dos acontecimentos históricos. A memória registra os fatos que aconteceram no passado, no presente, por meio de ambientes, materiais e representações, chamados por Nora (1984), de lugares de memória, para que não sejam esquecidos, uma vez que a memória não é um processo espontâneo e necessita de elementos evocativos. Ainda, segundo a autora, onde há pessoas, há registro de lembranças revelando-se um lugar de memória, que pode ser um museu, um cemitério ou até mesmo uma festa comemorativa.

Outra fonte histórica importante para o ensino e a aprendizagem é a história Oral, que, durante um longo período da História, foi rejeitada pelos historiadores que desconfiavam da veracidade das informações, já que para esses os registros orais não tinham a objetividade e a neutralidade que um registro histórico deveria conter, a oralidade constitui-se de percepções sociais e características do emissor como classe social, religião, origem, entre outras. Consequentemente, a história do tempo presente também perdeu o valor Histórico, pois se acreditava que para a História ser considerada enquanto Ciência deveria ser escrita por meio de um distanciamento entre quem escreve e o fato descrito para garantir uma neutralidade crítica.

Os Documentos Históricos eram tidos como objetivos, neutros e acabados, não havia a possibilidade de reinterpretação dos acontecimentos do passado, a história como disciplina tinha metodologias próprias de estudo baseadas na prática de decifração de documentos, contemplando a objetividade e contribuindo para o distanciamento das questões do tempo presente. Portanto, a História recente era considerada impossível de ser estudada, pois os testemunhos acerca dos fatos e acontecimentos são subjetivos, repletos de influências pessoais e políticas, passíveis de

ressignificação, dessa forma, a História recente era praticada apenas fora da academia, por historiadores considerados amadores.

Na Idade Média, a história oral era utilizada com caráter descritivo, mas caiu em desuso pela falta de neutralidade, voltando a fazer-se presente, no início do século XX, por alguns filósofos e antropólogos durante as investigações. No entanto, só em 1970, após questionamentos em torno da concepção de um passado imutável, a História passa a retratar questões individuais e acontecimentos singulares, dando enfoque ao vivido, emergindo a história oral e a história recente, as quais começam a fazerem-se presentes no meio acadêmico,

Como discorre Ferreira:

Desde que um evento era produzido ele pertencia à história, mas para que se tornasse um elemento do conhecimento histórico erudito, era necessário esperar vários anos, para que os traços do passado pudessem ser arquivados e catalogados (2002, p.316).

Na História Oral, o testemunho apresenta-se como uma metodologia repleta de subjetividade, de intenções ocultas ou conscientes, tanto de quem está testemunhando quanto de quem está fazendo os questionamentos. Ao realizar uma entrevista o interrogador pode de forma intencional encaminhar a entrevista para abordar fatos de seu maior interesse, assim como o entrevistado pode ocultar informações e revelar somente o que lhe é desejado, por exemplo, um soldado ao ser entrevistado irá relatar a guerra baseado no próprio ponto de vista que obteve da guerra, definindo o que será informado, quais os acontecimentos serão revelados, relatando a guerra como um massacre ou ressaltando a vitória. Entretanto o discurso do mesmo será interpretado e ressignificado pelo entrevistador e pelos leitores da transcrição, permitindo que, posteriormente, a partir desse testemunho novos materiais e discussões sejam construídos. “Testemunhar não é apenas dizer o que viu ou ouviu, mas é também a construção de um discurso sobre o factual” (JANOTTI, 2008, p.14).

Este é o recurso do qual Cunha (1989) apropria-se para escrever a obra “O bom professor e sua prática”. Ao realizar uma pesquisa a partir da observação das aulas e de História Oral, ao entrevistar docentes de algumas Instituições de Ensino localizadas na cidade de Pelotas, a autora se vale de testemunhos para analisar de que se constituem os bons

professores, relacionando o fazer pedagógico com: a complexidade do ensino e da aprendizagem, a formação pessoal e profissional do professor, a visão social, a interação do docente com o meio em que o mesmo está inserido e as concepções educativas e valorativas do professor e da escola em que esse profissional atua.

Ao escrever a referida obra, Cunha (1968) rompe paradigmas uma vez que, além de utilizar como metodologia a História Oral que não tinha muita aceitabilidade acadêmica, na época em que a obra foi escrita, também aborda questões pedagógicas a partir da memória de sujeitos, quando ainda se tinha a memória hermeticamente ligada a concepções da fisiologia. Em “O bom professor e sua prática” os sujeitos são investigados e representados por meio de lembranças das próprias trajetórias sociais e profissionais causando inquietações e inversões de concepções pré-estabelecidas, como as de que os bons professores são os que dominam os conteúdos, agora, os bons professores são os que dialogam com as expectativas dos alunos e relacionam as experiências de vida com os conteúdos do currículo.

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS TEMPOS MODERNOS

No mundo contemporâneo, o sistema educacional precisou passar por mudanças fazendo-se necessário um repensar pedagógico. Não há mais espaço para docentes transmissores de conhecimento tampouco para discentes receptores de informações, agora, o Ensino e a Aprendizagem devem ser significativos, ou seja, dar-se na base do diálogo, de uma postura indagadora e curiosa, da relação de percepção e resignificação dos conteúdos de acordo com a realidade do aluno, para que o discente possa construir seu próprio conhecimento e visão de mundo tornando-se sujeito crítico.

Para que seja possível uma aprendizagem significativa⁴ o professor precisa criar novas metodologias de Ensino para manter a atenção dos alunos na sala de aula e potencializar o aprendizado, pois em meio a uma sociedade em constante evolução tecnológica, torna-se difícil prender a atenção e despertar o interesse dos alunos nas aulas de História que geralmente abordam acontecimentos distantes do ambiente, espaço e tempo atuais do discente, “ Quase todos os jovens de hoje crescem

⁴ Ver mais em: SCHEINER, Livia. Aprendizagem Significativa Crítica e Ensino de História algumas reflexões a partir do Labhum. ENCONTROS, ano 10, n. 18, 1º sem. 2012, p. 25-34.

numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”, como nos revela Hobsbawm (1995, p.13).

O professor precisa elaborar atividades dinâmicas e criar condições para desenvolver ações que permitam a construção de um espaço democrático com o conhecimento de diversas culturas, com temas transversais e conteúdos contextualizados por meio de materiais criativos e motivadores para que o aluno tenha uma melhor assimilação dos conteúdos e para que as aulas sejam mais interessantes. Transformar a sala de aula um ambiente em que o aluno tenha voz ativa, desenvolvendo o papel de protagonista do próprio aprendizado, por meio de incentivo de participação na aula, trabalhando com estudo de casos e com resolução de problemas a partir das experiências vividas pelos alunos, realizar o estudo de questões que os cercam no dia a dia como a história da escola, do bairro, das ONGs e Sindicatos existentes na cidade em que vivem, para relacionar com os conteúdos e abordar as matrizes curriculares, o que facilita o entendimento do aluno quanto às teorias, pois “tudo que é próximo, que é real para o aluno tem significado maior” Cunha (1989, p.110).

Trazer do cotidiano dos alunos materiais diversificados como jornais e revistas, cinema, documentos oficiais, objetos de museus, fotografias e recursos tecnológicos, desde que esses sejam bem explorados e justifiquem o seu uso por meio das próprias contribuições para a construção do conhecimento, bem como a abordagem de novas temáticas: alimentação, música, dança, fotografia, questões ambientais, direitos humanos, moda, relações de gêneros e biografias, entre tantas outras, para a partir desses materiais e temas trabalhar fatos e acontecimentos históricos que abordem os conteúdos curriculares, atribuindo-lhes um novo significado no tempo presente, pois os conhecimentos históricos são criados e recriados diariamente com base no estudo e análise de fontes de informação como estas. Por exemplo, pode-se começar a aula fazendo questionamentos a respeito de moda para abordar o capitalismo ou a respeito do meio ambiente para tratar das teorias de seleção e evolução humana, possibilitando uma renovação nas aulas de História e uma melhor compreensão do aluno quanto aos acontecimentos históricos e a relação desses com a situação social, histórica e econômica da sociedade em que o discente vive.

Cunha (1989) revela em sua obra a necessidade visual que os alunos têm para compreenderem um determinado conteúdo:

Há depoimentos dos professores que enfatizam a necessidade de visualização que os alunos precisam ter para aprenderem melhor. O "Slide" o recurso mais citado como capaz de trazer para a sala de aula a imagem do real. Isto significa dizer que os alunos precisam visualizar o concreto para compreender intelectualmente um fenômeno e poder abstrair depois (*ibid.*, 1989, p.118).

A tecnologia auxilia no processo cognitivo dos estudantes. Há diversos recursos tecnológicos como, por exemplo, as páginas de pesquisa da web, a elaboração de blogs, os jogos de programação, e os materiais audiovisuais, que podem ser usados como ferramentas para potencializar o ensino e a aprendizagem dos alunos, trazendo benefícios como o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico, a interação, o trabalho colaborativo, a criticidade e a troca de experiências. De acordo com Pellanda (2009) um ambiente de aprendizagem mediado por tecnologia é repleto de plasticidade possibilitando o desafio de diversas ações: pensar, agir e executar atividades distintas ao mesmo tempo.

O objetivo do Ensino de História vai além de conhecer os acontecimentos históricos e do desenvolvimento da criticidade, é relacionar os conteúdos tradicionais com o espaço em que se vive colaborando para a construção do cidadão e de uma identidade local/regional/nacional. Construir um ambiente de ensino propício à participação do discente no processo de formação histórica, oportunizando o acesso a saberes que transcendem o espaço escolar, incentivando a comunicação, facilitando a pesquisa e aproximando o aluno da própria realidade histórica, o que é complexo uma vez que o ensino e a aprendizagem não são atividades prontas/acabadas, segundo Cunha (1989) estas são criadas e recriadas pelos alunos e discentes de forma recíproca na sala de aula, pois tanto o professor quanto o aluno aprendem com as trocas de experiências.

Como discorre Bittencourt:

A História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais e que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada (2004, p.20).

Os educadores têm que terem clara as concepções de ensino, evidente que esses profissionais devem dominar os conteúdos no currículo, mas também precisam ter concepções de psicologia da educação, fundamentos de sociologia e filosofia, questões ligadas à didática e a educação, para tornar o conhecimento em algo passível de aprendizagem, devido ao fato de que não existe neutralidade no fazer pedagógico. O docente durante as práticas pedagógicas faz um diálogo com as suas experiências e conhecimentos anteriores, há um grande complexidade no fazer pedagógico que é uma ação híbrida, uma vez que o modo de ensinar e o modo de compreensão dos alunos são distintos de um indivíduo para o outro, a maneira que cada alunado recebe o conhecimento e o ressignifica de acordo com as próprias vivências é único. Por isso, uma aula ministrada por um mesmo professor dificilmente será igual à outra, uma aula no Ensino Fundamental é completamente diferente de uma aula de nível superior com alunos mais experientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face ao que foi discutido no presente artigo, fica revelada a complexidade do fazer pedagógico e da importância de ensinar-se História nos tempos atuais. O tempo presente, os costumes, a economia, a política e outros aspectos da sociedade atual, só foram estabelecidos e comportam-se de determinado modo por influências do passado. Para compreender essas influências é preciso entender a história registrada nos diversos locais de memória.

Em uma sociedade dominada por smartphones e computadores com acesso a internet, onde obtêm-se conhecimento sobre qualquer assunto, de forma rápida, como se as fontes dessas informações fossem neutras e os dados informados inalterados, sem necessidade de discussões e reflexões, o espaço escolar torna-se cada vez menos atrativo. Porém, é na escola que o aluno é instigado a pensar, refletir e discutir a respeito de questões tangíveis ao dia a dia, é nesse ambiente que os jovens aprendem História e compreendem seu lugar na sociedade como sujeito histórico, refletindo sobre o passado, o presente e o futuro, compreendendo a importância do conhecimento histórico para a vida extraclasse, para a manutenção da organização da sociedade por meio de costumes e crenças advindas dos antepassados, mas que estão em constante movimento.

A partir da evolução da sociedade, a escola também se transformou, mudando o próprio olhar sob a perspectiva do papel social que lhe é atribuído. As instituições de ensino não são mais as únicas detentoras de conhecimento, hoje, as mídias estão presentes no cotidiano e fornecem informações de forma ininterrupta, cabendo as escolas o papel de desenvolver a habilidade de reflexão, de discussão e de criticidade dos alunos diante as informações a que são expostos, pois os alunos não devem apenas receber informações, mas fazer delas a base para a construção do conhecimento.

A relação entre memória e história é refletida e discutida continuamente, pelos historiadores, pois não existem conceitos e relações acabadas, assim, como as práticas pedagógicas que precisam ser repensadas pelos docentes durante o próprio fazer pedagógico, planejar as aulas, apreender as experiências vividas, relacionar os conteúdos aos fatos e acontecimentos do ambiente em volta, o qual está em movimento. Quanto à história oral, também há um caminho a percorrer, pois ainda enfrenta dificuldades quanto a aceitação por historiadores e a falta de visibilidade no meio acadêmico, na medida em que a metodologia da história oral é pouco explorada para elaboração de pesquisas científicas, e que o acesso é restrito aos materiais produzidos a partir da história oral como a transcrição de entrevistas que originam pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, A. J. Memória e história: uma discussão conceitual. **Tempos Históricos**. v. 15. 2011, p. 317-343. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/5710/4287> Acesso em abr./2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**. Rio de janeiro [online]. 2002, v.3, n.5, pp.314-332. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v3n5/2237-101X-topoi-3-05-00314.pdf>> Acesso em 15 de abr./2018.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos: O breve século XX, 1914-1991**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre História e memória** . Disponível em <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em mar./2018.

MICHAELIS **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues> Acesso em 10 de abr./2018.

NORA, Pierre. Entre mémoire et histoire: la problematique des lieux. In GERON, Charles-Robert (org), **Le lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984. v.2, La Nation.

PELLANDA, N. M .C. **Maturana e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2004.

O FILME NARRADORES DE JAVÉ E A PERCEPÇÃO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA A PARTIR DO USOS DA HISTORIA ORAL NA PRÁTICA DOCENTE

Daiane Eslabão da Silva¹

INTRODUÇÃO

Esse presente trabalho propõe demonstrar - através do relato de uma prática docente que desenvolvi com os estudantes do nono ano na escola que leciono - que o uso da história oral na sala de aula pode ser um grande aliado na construção do ensino de história significativo.

A atividade se concentrou dentro das aulas de história, nas quais foram abordados os conceitos sobre o que significa história e memória para a cada um dos estudantes. A escolha desses temas se deu em virtude de ser uma temática que atraia e desperta questionamentos e reflexões. O objetivo maior era analisar a percepção que os estudantes têm diante dos conceitos, a atividade se fragmentou em três etapas.

A primeira consistiu na observação e investigação sobre alguns objetos de meu pertencimento, os quais levei para a sala de aula com a finalidade que os jovens pudessem analisá-los e buscar construir o significado que cada um dos pertences tinha. Nessa dinâmica foi bastante provocadora para eles, pois, em cada um pôde tocar e investigar cada objeto e alguns se arriscaram a falar qual seria o seu significado. Logo após foi revelado o valor sentimental que cada um dos objetos

¹ Mestranda em História pelo PPGH/FURG, Pedagoga. E-mail: daiaeslabao@gmail.com

representava para mim, e logo a discussão sobre memória tomou conta da aula.

O segundo momento foi a sessão de cinema, na qual o filme *Narradores de Javé* foi passado, o objetivo de usar esse filme na atividade era pelo fato de ser uma película que aborda os temas centrais sobre história e memória.

Por fim, a terceira e última etapa consistiu em questionar os estudantes sobre os temas abordados, o que representa história e memória para eles. Nessa dinâmica fiz o uso da história oral como metodologia, em uma grande roda de conversa os estudantes foram indagados sobre qual era a percepção acerca da história e suas verdades e sobre o papel da memória na construção da história, a partir do que foi discutido na primeira aula e após assistir ao filme.

A atividade desenvolvida fez com que minha prática docente se tornar-se mais rica no sentido de ressignificar o conceito de história e de memória. Além de proporcionar reflexão aos estudantes, também pude repensar minha prática dentro da sala de aula e o uso da história oral como metodologia mostrou-me que os métodos acadêmicos de pesquisa também podem ser usados em sala de aula como prática cotidiana.

HISTÓRIA E MEMÓRIA: ATIVIDADES EM SALA DE AULA

A atividade relatada se passou durante as aulas de história de uma turma do nono ano da Escola de Ensino Fundamental Cristo Rei, uma escola privada da situada na cidade do Rio Grande, essa turma possui vinte e quatro alunos na faixa etária de catorze a quinze anos. O objetivo da atividade consistia em analisar a percepção dos estudantes diante dos conceitos de história e memória e sua valorização, para tanto, foram utilizadas quatro aulas de cinquenta minutos cada e desenvolvida três atividades relacionando os temas propostos para análise.

Na primeira etapa trabalhamos o conceito de memória, foram trazidos oito objetos dentro de uma caixa pertencentes a mim para a sala de aula, e cada um desses objetos remetem alguma memória importante da minha vida. Esses objetos foram passados para cada um dos alunos observarem e mexerem de acordo com a sua curiosidade, ao longo dessa dinâmica pude perceber que uns demonstravam estar mais interessados em observar e tentar descobrir o que cada um daqueles

objetos representava, já outros, olhavam atentos a tudo sem comentar, apenas com o olhar curioso.

Ao término da análise dos objetos foram feitas indagações a respeito dos mesmos, perguntei sobre a representação que cada um dos objetos passava para eles, e aos poucos foram surgindo inúmeras hipóteses sobre o que eles representariam para mim. Alguns alunos realizaram análises comparativas, como sabiam de quem eram os pertences eles tentaram associá-los ao que conhecem sobre mim. No entanto, dos oito objetos apresentados apenas um os estudantes acertaram a exata memória que tenho sobre ele, após essas análises relatei o que cada um desses objetos representa para mim

Em círculo debatemos o conceito de memória, o que significava para os estudantes esse conceito. A ideia era perceber o que os estudantes compreendem por memória. Surgiram algumas indagações sobre o que é ter memória e qual a diferença entre memória individual e memória coletiva, essa última é constituída de influências social e cultural.

Em consonância com a professora Prado, quando compartilha das ideias de Le Goff no que tange o conceito de memória:

As reflexões acerca dos dispositivos da memória, em que Le Goff pensa a memória enquanto um fenômeno social pode ser vista como uma seletiva reconstrução do passado, baseada em ações subsequentes, percepções e novos códigos, por meio dos quais delinea-se, simboliza-se e classifica-se o mundo à nossa volta. A memória adapta o passado para enriquecer e manipular o presente (2008, p.10).

A memória enquanto um fenômeno social não pode ser vista como estanque e isolada, por tanto, fica evidente que a memória coletiva é a junção das memórias individuais, por tanto, torna-se indiscutivelmente difusora de símbolos. A memória enquanto coletiva serve para construir um passado, adapta-se aos acontecimentos do presente.

A segunda parte da atividade foi assistir ao filme *Narradores de Javé*², a película foi produzida em 2003 de direção Eliane Caffé. Conta a história de um povoado situado no interior nordestino, Vale do Javé, que está prestes a desaparecer devido a criação de uma represa, para impedir que o vilarejo desapareça os moradores entendem que é preciso provar que o local possui um valor histórico, a ser preservado

2 Ficha técnica do filme. Título: Narradores de Javé: Ano de produção: 2003; Direção: Eliane Caffé; Duração: 100 min; Gênero: Drama nacional; País de origem: Brasil.

através da história de fundação do vilarejo. Para que isso ocorra, eles tentam reconstruir a história de Javé por escrito através dos relatos dos moradores da localidade, para tanto, o uso das memórias construídas e experienciadas. Devido a maioria dos moradores serem analfabetos, a utilização da oralidade se torna imprescindível.

O personagem principal da trama, Antônio Biá, um dos poucos que sabia ler e escrever, vai de casa em casa para ouvir a história que cada um dos moradores possui em relação a fundação do Vale do Javé. O que fica evidente é que como as histórias são narradas por pessoas distintas e que não vivenciaram a fundação do povoado, devido a ter acontecidos em tempos mais remotos, cada um possui uma memória construída, que se estabeleceu diante do que já ouvira anteriormente.

Para passar o filme foram duas aulas de cinquenta minutos cada, e pude notar que os estudantes estavam apreciando o que estavam assistindo, visto que, se trata de um filme que prende a atenção devido a inteligência dos personagens e do bom humor característico das pessoas da região do nordeste do país, que mesmo com tamanha dificuldade apresentam uma alegria em viver.

O cinema em sala de aula é uma poderosa ferramenta no desenvolvimento do ensino/aprendizagem, traz elementos das artes para auxiliar e aproximar o objeto estudado da compreensão dos fatos a ser desenvolvida pelos estudantes.

Compactuo a ideia do historiador e professor Freitas, quando afirma que:

[...] o cinema, ou melhor, o filme na escola, deve ser olhado pelo professor de história dentro do contexto de análise da cultura visual, ou seja, não apenas como um documento que revela uma suposta reconstituição de uma época ou a intencionalidade do cineasta em relação ao tema, mas também como a interação com o terceiro elemento, o público, que, além de ressignificar a obra, ressignifica a si mesmo, abre uma possibilidade de diálogo entre o indivíduo e a obra, entre o indivíduo e seus valores culturais, transformando a obra original em outra (2012, p. 19-20).

Ainda seguindo a linha de Freitas, sobre a ressignificação dos filmes em sala de aula, ele apresenta que:

A cognição estará incluída na experiência se esta tiver alguma significação. Nesse sentido, a arte não mais é vista como objeto singular produzido pela

genialidade do indivíduo, mas como representação cultural permeada por outros sistemas simbólicos relacionados às vivências dos jovens. E nesse sentido, é que aparece minha proposta da aproximação dos jovens com todo esse sistema de representação cultural a partir do trabalho com o filme em sala de aula, não apenas na sua contextualização histórica, mas também na leitura que se pode fazer de suas linguagens e na compreensão dos processos artísticos e estéticos envolvidos em fazer filmes (*ibid.*, 2012, p. 20).

A escolha do filme foi em virtude da representatividade que o mesmo possui no que se refere aos conceitos de história e memória, pois, ele trata desses temas com abordagem significativa, pondo em cheque as percepções mais tradicionais da história, que visa apenas a escrita documental dos fatos como verdade absoluta, que se consolidou a partir da Escola Metódica³, a qual seus adeptos se dedicavam a uma metodologia rígida voltada para a verdade dos fatos associados a investigação de documentos.

O filme faz a ponte de ligação entre a intencionalidade e a interpretação, a primeira está vinculada ao que o produtor do filme quer transmitir, já a segunda é o que o espectador entende, o que representa para ele através de sua vivência. Para tanto, cria essa aproximação que o autor nos diz, faz com que o filme na sala de aula seja um aliado para a construção de significados e ressignificados, nesse sentido o filme escolhido possibilitou a discussão sobre a percepção dos estudantes diante dos conceitos de história e memória.

Trabalhar com filme em sala de aula requer uma série de reflexões e questionamentos, primeiramente sobre qual filme e sobre o que realmente se quer alcançar com o mesmo, no entanto, minha escolha pelo filme *Narradores de Javé* foi justamente tentando sanar questionamentos que fizeram parte do meu planejamento da atividade, visto que, essa prática é comumente realizada.

Pensar em cinema em sala de aula não pode se limitar a meramente ilustrar o conteúdo que foi exposto, pois isso se fazia na década de 1930, o papel que o filme tem dentro do ambiente escolar transcende a linha entre conteúdo e ilustração. Como bem nos aponta os historiadores

3 A Escola Metódica nasceu na França com o primeiro exemplar da *A Revista Histórica*, por G. Monod e G. Fagniez, principalmente utilizando a linha positivista. Sobre esse assunto – BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Lisboa: Publicações Europa/América, 1983.

e especialista em cinema na sala de aula Josep Maria Caparrós-Lera e Cristina Souza da Rosa, quando dizem que:

Pois um filme é uma obra coletiva, fruto de escolhas que estão relacionadas com a produção e também com a montagem final. Portanto, o cinema não é mais que uma representação da realidade, a qual o historiador deve revelar. Desta perspectiva, os filmes passaram a se configurar como fontes históricas, pois falavam menos do tema filmado e mais da sociedade que o produziu (2013, p.196)

Com relação sobre a utilização dos filmes nas aulas de histórias os autores ressaltam a importâncias das análises e objetivos do uso do cinema em sala de aula.

Desta maneira, ao escolher um filme histórico para “ilustrar” o conteúdo, o professor deve levar em consideração que ele é um olhar sobre o passado. Consciente deste olhar, o professor pode atuar como um mediador entre o conhecimento histórico e o aluno, para que este último possa entender a função do passado nos filmes. A compreensão da relação passado-presente faz com que os alunos desenvolvam um senso crítico sobre a produção do conhecimento (*ibid.*, p.197).

A terceira e última etapa foi o debate coletivo, no qual os estudantes do nono ano puderam expor suas percepções sobre história e memória, a partir da primeira dinâmica e após assistir o filme. Fizemos uma roda de conversa na qual os assuntos debatidos foram aflorando de maneira espontânea, nesse momento o objetivo principal da atividade era posto em pauta: observar a compreensão dos estudantes diante dos conceitos abordados, analisar as colocações dos mesmos diante do coletivo.

A partir dessa última dinâmica pode-se perceber que conhecimento histórico é processo em constante movimento, pois, os relatos que os estudantes expuseram foram de imenso aprendizado para mim, uma vez que, leva-se em consideração a percepção de mundo e conceitos que o educando traz consigo, o ensino/aprendizagem em história possibilita trocas de conhecimento e reflexão constante.

RELATOS DOS ESTUDANTES SOBRE HISTÓRIA E MEMÓRIA EMBASADOS NO FILME NARRADORES DE JAVÉ, O USO DA HISTÓRIA ORAL EM SALA DE AULA

A história oral foi o recurso utilizado para a elaboração final da atividade com os estudantes sobre história e memória, a escolha dessa metodologia se deu em virtude de ser um instrumento que fomenta a exploração das memórias. Esse recurso proporciona permanente reflexão e avaliação sobre as práticas de pesquisas.

Essa metodologia busca valorizar o passado e as memórias através de representações e do imaginário individual e coletivo, social e político. Sobre a valorização da memória a historiadora Marieta de Moraes Ferreira nos diz que

A história busca produzir um conhecimento racional, uma análise crítica através de uma exposição lógica dos acontecimentos e vidas do passado. A memória é também uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente (2002, p.321).

Nesse sentido, podemos ver que história e memória não se desencontram, e que os testemunhos são fontes ricas para o aprofundamento do saber histórico.

Essa perspectiva que explora as relações entre memória e história possibilitou uma abertura para a aceitação do valor dos testemunhos diretos, ao neutralizar as tradicionais críticas e reconhecer que a subjetividade, as distorções dos depoimentos e a falta de veracidade a eles imputada podem ser encaradas de uma nova maneira, não como uma desqualificação, mas como uma fonte adicional para a pesquisa. (*ibid.*, p.321).

Sabendo que os testemunhos ganharam prestígio no campo da História, e que se constituem como importantes objetos de estudos, partimos do pressuposto que os relatos de sala de aula também são detentores de conhecimento histórico, e que só foi possível devido à valorização da história oral enquanto metodologia norteadora da pesquisa histórica, pois, propaga a história dos excluídos, prioriza os

seres que vivenciaram, ou possuem memória adquirida de determinados períodos e espaços históricos.

A partir da compreensão sobre história oral é que escolhi como metodologia para concluir a atividade desenvolvida com os estudantes, nesse momento da atividade fizemos uma grande roda de conversa, onde agi como coordenadora e entrevistadora da dinâmica, para isso, utilizei meu aparelho celular para efetuar a gravação de áudio.

Os questionamentos se basearam sobre os conceitos de história e memória, contextualizando com o filme *Narradores de Javé*. Não será identificado os estudantes, as transcrições a seguir são as falas espontâneas dos jovens.

A primeira indagação foi sobre o que eles entendem por história e qual a significação dessa a vida deles. Como eles eram muitos na sala e foram falando conforme sua vontade, não identificarei, apenas transcreverei o que foi dito por alguns estudantes.

A história significa passado, algo que passou e que precisamos estudar.
Fazer um registro de algo importante, registro no documento.
Relatos do passado, a importância da história para entender o passado.
História é tudo, tudo que nossa sociedade faz é história.
Compreender a história para não repetir atos negativos, entender nossas origens.

O que pode se perceber é que ainda o conceito de história está conectado com somente o passado, para eles estudar história é verificar o passado, no entanto, apresentam que veem a história como formadora de consciência sobre suas origens, e compreendem que possui uma valorização diante das demais ciências estudadas na escola.

Chamo a atenção para um dos relatos que aborda a importância dos registros documentais, mostra que ainda se tem a ideia de que os documentos escritos possuem veracidade, isso vai ao encontro da crítica realizada pela professora Maria de Lourdes M, Janotti, quando fala a respeito dos documentos.

Começando pela questão da necessidade de serem analisadas fontes múltiplas e não exclusivamente fontes orais, não é de estranhar que todas as fontes históricas se constituam em unidades documentais regidas por exclusiva lógica interna. A crítica documental minuciosa, tão a gosto da escola metódica, que instituiu procedimentos da crítica interna e externa com a preocupação de garantir à

historiografia critérios de veracidade, coesão e confirmação de dados dentro de um discurso historiográfico coerente, cronológico e explicativo, contribuiu para o primeiro grande avanço da metodologia histórica (2010, p.10).

As próximas perguntas foram relacionadas com o filme *Narradores de Javé*, a intenção nesse momento era verificar a compreensão deles e o elos de ligação que fizeram entre os assuntos abordados e o filme assistido. A pergunta realizada foi sobre se havia relação entre o filme e os conceitos de história e memória que eles haviam me relatado anteriormente.

Eles não conseguiram salvar o vilarejo porque não conseguiram fazer o documento histórico.

História é memória, mas nem toda memória pode ser história, isso porque os fatos podem ser construídos e moldados como desejam.

No filme mostra que eles fizeram a história do lugar, mas não que registraram, apenas relataram. Se eles conseguissem fazer uma linha do tempo e juntassem todas as memórias num documento teriam salvo Javé.

Como existem várias histórias diferentes parece que nenhuma é verdadeira.

Existe um ponto em comum nas histórias, o sino que foi carregado junto com os moradores quando chegaram em Javé.

Esses foram alguns dos relatos dos estudantes diante dos questionamentos, percebi que nesse momento eles ficaram mais excitados em responder e ansiosos, pois vários deles quiseram participar da discussão. No entanto, o que chama a atenção é o surgimento da palavra “verdadeira”, que está relacionada ao conceito de história e suas verdades⁴, e outro ponto que deve ser destacado é quando eles comentaram que haviam várias histórias diferentes sobre a origem do vilarejo, Vale de Javé, o que de fato o filme mostra, mas contudo, todos

4 Sobre as verdades históricas já havíamos realizados muitos debates, trabalho com os estudantes desde o sexto ano, e abordamos em vários momentos o que seriam as verdades na história fazendo contraponto com teóricos e criticando alguns aspectos como de **Aristóteles: “O historiador e o poeta não se distinguem um do outro pelo fato de o primeiro escrever em prosa e o segundo em verso. Diferem entre si, porque um escreveu o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido”**. (384 a.c – 322 a.c), Jacques Le Goff: “O homem não vive somente de pão; a História não tinha mesmo pão; ela não se alimentava se não de esqueletos agitados, por uma dança macabra de autômatos. Era necessário descobrir na História uma outra parte. Essa outra coisa, essa outra parte, eram as mentalidades.” (1924-2014), Sérgio Buarque de Holanda, “*a história é o estudo do que os homens do passado fizeram, da maneira pela qual viviam, das idéias que tinham*”. (1902-1982) e Marc Bloch, “a história tem por objeto o homem e por isso ela é a ciência que estuda os homens no tempo” (1886-1944).

os relatos são semelhantes e são testemunhos do mito de fundação da localidade, como menciona um dos estudantes “*é algo que é comprovado*”, novamente remete ao fato que tudo que está escrito e documentado é verdade factual.

Outro questionamento foi sobre como eles, os estudantes, se veem diante da história, se consideram-se seres históricos e por quê? A grande maioria respondeu que se consideram sim um agente da história: “tenho a minha memória pessoal, por tanto, tenho minha história”, e “não sou o cara que afetará o país, mas tenho minha história”, nesse sentido, pude perceber que eles conseguiram fazer a relação entre história e memória, que uma necessita da outra para se consolidar, para se construir do individual para o coletivo.

Por fim, foi questionado sobre como se transforma uma memória em documentos considerado científico e verídico, como eles conseguiram relacionar o contexto do filme com as percepções que tinham sobre história e memória. O trecho a seguir representa a fala de um dos estudantes que aponta que a partir do filme e da conversa anteriormente sobre memória “A memória enquanto falada está pura, ainda há uma exatidão, a partir do momento que ele no filme tenta escrever o que foi dito fica difusa e muda um pouco o que foi dito”.

A atividade encerrou com os estudantes demonstrando uma grande alegria por ter colaborado durante as três etapas, eles se sentiram, como me relaram após desligar o aparelho celular, como investigadores, pois, desde a primeira dinâmica quando tentaram adivinhar o que representava cada objeto até a roda de conversa que concluiu a atividade estavam participando ativamente.

Com o decorrer das etapas da atividade pude compreender que os conceitos precisam ser estritamente contextualizados e repensados de maneira a construir conhecimento reflexivo sobre os mesmos. Trabalhar esses dois conceitos, história e memória, durante um determinado período possibilitou mostrar que trazer metodologias diferentes e desenvolver conceitos de maneira significativa para os educandos é que faz um ensino de história de qualidade e propulsor de reflexão sobre a realidade vivida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades transcorreram muito tranquilamente, pude observar que os estudantes do nono ano tiveram grande avanço na reflexão final, visto que já haviam passado pelas duas etapas anteriores,

Trabalhar com história oral em sala de aula possibilita um contato mais próximo entre professor e estudantes, isso ocorreu de maneira muito significativa com essa atividade desenvolvida. Essa metodologia serviu de embasamento para que pudesse realizar avaliação do aprendizado, pois, também é uma forma de avaliar os conhecimentos visto que estabeleceu diálogo que reflexão sobre os conceitos abordados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo e história oral. Rio de Janeiro, dez./2002, p. 314-332. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v3n5/2237-101X-topoi-3-05-00314.pdf>. Acesso em 24 jul./2018.

FREITAS, Enio de. **História e cinema: encontro de conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. A incorporação do testemunho oral na escrita historiográfica e debates. **Revista História Oral**, v. 13, n.1, p.9-22, jan/jun. 2010.

LERA, Josep Maria Caoarrós; ROSA, Cristina Souza da Rosa. **O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de história**. Revista Educação em Foco. Juiz de Fora (MG), v.18, n. 2, p. 189-210, jul/out. 2013.

PRADO, Sandra Mara. **História, Memória e Identidade: o Município de Maria Helena através da Fotografia**. Paraná: 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_sandra_mara_prado.pdf. Acesso em 25 jul./2018.

MEMÓRIA, HISTÓRIA, HISTÓRIA ORAL E ENSINO DE HISTÓRIA: A PROPOSTA DE UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Deivid da Costa Trindade¹

MEMÓRIA, HISTÓRIA E HISTÓRIA ORAL: UMA TRAJETÓRIA

Pretendo abordar neste artigo sobre Memória, História, História Oral e Ensino de História em uma perspectiva da Didática da História abordando sobre o surgimento, sobre a trajetória e a evolução dessa proposta historiográfica e suas interações entre campo teórico, de pesquisa e de abordagem a qual nos possibilitará construir uma didática da história que possibilite unir Memória, História, História Oral e Ensino de História através do livro didático de história.

Os debates realizados sobre Memória e História Oral por estudiosos como José D'Assunção Barros (2011), Michel Pollak (1989), Maria Cleci Venturini (2017) nos trazem debates enriquecedores sobre o tema quando abordam sobre conceitos-chaves sobre o tema. Se busca mostrar a validade dessas contribuições advindas desse debate de como da memória como campo de pesquisa é válido para uma construção historiográfica através da história oral calcadas em métodos de entrevistas, transcrições e análise destas com o objetivo de dar voz a essas memórias, a essas vozes esquecidas, a grupos oprimidos, a grupos marginalizados, a indivíduos que precisam trazer à tona essas memórias através de uma história oral que arriscamos chamar de História engajada.

¹ Mestrando em História pelo PPGH/FURG, Bacharel em História. E-mail: deividtrindade58@gmail.com

Sobre Memória e História José D'Assunção em seu artigo *Memória e História: uma discussão conceitual*² nos fala que ela sofreu mudanças significativas importantes na medida em que até que ponto a memória individual influi sobre a coletiva, ou seja, em que ponto uma contamina a outra (BARROS, 2011, p. 317). Nessa perspectiva José faz uma trajetória biológica da memória porque ela está localizada numa área do cérebro que tende a sofrer falhas as quais fazem com que haja esquecimentos, distorções da realidade, enfoques narrativos talvez errôneos ou não que fazem com que a História faça pouca utilidade devido a sua imprecisão temporal tornando sua tratativa cautelosa (*ibid.*, p.139). Memória e História a partir disso se tornam campos distintos devido a imprecisão da memória e o fluxo quase que contínuo da História devido às influências da escola do *Annales* e do Marxismo indo contra essas várias memórias coletivas que se sobreponha ao que se acreditava ser uma única história coletiva (*ibid.*, p. 326).

Essa latente descontinuidade da memória não impede que grupos se identifiquem e representem uma memória coletiva como uma identidade que os une em um sentimento comum. Mas isso não impede que esses grupos comportem-se entre si de forma a excluir e incluir grupos e indivíduos na medida em que cada indivíduo participa de vários grupos o que compõe a trajetória de sua memória construída a partir de suas vivências no bairro, na escola, na vizinhança, na religião, na sua profissão já que todas essas Histórias Plurais moldam sua memória individual em detrimento da coletiva (*ibid.*, p. 327). Esse indivíduo que interage com esses grupos participa da história de movimentos como o negro, o feminista, o operário e assim por diante produzindo uma “história de si para si” nos dizeres de Barros (*ibid.*, p. 327).

Muitos elementos englobam a memória, desde fatores individuais e coletivos o que são representados por espaços socioculturais que determinam e fixam um lugar simbólico, um museu, uma avenida, uma praça, um evento cultural, uma festa, uma comemoração a qual define um “lugar de memória” atribuída de significado (*ibid.*, p.330-331). Além disso, a memória também é se manifesta através de testemunhos individuais que por vezes podem estar ou não comprometidos e por vezes misturados, mascarando a realidade e produzindo um sentimento

2 Conferir, BARROS, José D'Assunção. Memória e História: uma discussão conceitual. *Tempos Históricos*. v. 15, 1º sem de 2011, p. 317-348.

de negação do passado, do que se quer ou não revelar tornando a memória um tanto difícil de se atribuir como fonte histórica devido a suas imperfeições e que isso se torna incapaz de oferecer material para a História (*ibid.*, p.336-338).

Mas na virada do Século XX a Memória como fonte possível para a escrita de uma História se torna latente a partir dos estudos de Paul Veyne citado por Barros (*ibid.*, p.337) o qual realiza estudos sobre memória a partir de documentos da época romana. Claro que esse avanço se seguiu de inúmeras desconfianças por parte dos positivistas os quais são objetivos e universalistas pois ainda ela persiste entre os historiadores no que se refere aos usos da memória devido a insistente ambição do historiador de perseguir a cientificidade de uma disciplina acadêmica pois a História ainda estava sendo escrita por memorialistas, biógrafos, literatos, políticos, advogados e teólogos (*ibid.*, p.339).

Nessa perspectiva os Annales e os Marxistas irão alçar novos objetos de estudo o que produzirá um movimento de encontro entre História e Memória captando relatos de pessoas comuns, de objetos ainda não explorados além de fatos, datas, e relações políticas onde a Cultura, à Política, às Mentalidades contribuiu para trabalhos maravilhosos os quais apontaram para uma História-Problema a qual favorece também a História Oral. Uma História Oral que ganha força com Jacques Le Goff, Roger Chartier, Alistair Thompson e outros que situam o surgimento a História Oral na Grã Bretanha e Austrália até ganhar força e se difundir pelo mundo inteiro. A utilização de gravadores e roteiros de entrevistas marcaram esse surgimento os quais impulsionaram a História Oral como campo historiográfico bastante percorrido por Historiadores da Memória.

Ainda nessa perspectiva, Maria Cleci Venturini em seu artigo *História e memória em (dis)curso: Fernando Catroga e a poética da Ausência*³ nos traz uma discussão entre História e Memória quando ela diz que ambas juntamente com o espaço público como museus, arquivos e a produção de conhecimento desde o início de seu doutoramento na UFSM, tem sido seu foco de pesquisa a partir de estudos sobre o Museu Érico Veríssimo na medida em que ele detém uma memória intrínseca a ele na medida em que une um sentimento de rememoração/

3 Cf, VENTURINI, Maria Cleci. História e memória em (dis)curso: Fernando Catroga e a poética da Ausência. *Interfaces*, v. 8 - ed. especial (2017), 127-144.

comemoração de uma memória que apresenta ao mesmo tempo verdade, verossimilhança, simboliza um nome, no qual passado, presente e futuro expressam algo que se tem a dizer como fato histórico real ou fictício pois o museus ritualiza o objeto presentificado (VENTURINI, 2017, p. 128). A partir das considerações de Fernando Catroga Cleci trabalha, principalmente, Memória a partir do conceito de memória cívica que trabalhava a noção de fronteira entre o individual e o social, bem como entre o eu e o outro como memórias fundadas na alteridade (*ibid.*, p.128).

No decurso de sua pesquisa Venturini menciona que abordar sobre Catroga foi um desafio, pois se conhecia pouco sobre suas obras, o que não fez com que se desejasse menos saber sobre sua trajetória e obra sob um discurso denso e rebuscado em uma densidade discursiva (*ibid.*, p. 128). Nesse sentido Venturini trabalha em seu texto temas sobre a presença, a ausência, a recordação, a rememoração e a comemoração como foi mencionado a partir das considerações de Fernando Catroga.

E essas interações se dão em muitos espaços, principalmente, nos museus, arquivos e produção do conhecimento (*ibid.*, p.132), na medida em que estes funcionam como um saber que vem e são construídos com a função de traçar um dis(curso) (*ibid.*, p. 132) segundo Cleci que tem a pretensão de gerar um sentimento de monumentalidade. Nesse sentido Cleci nos traz os estudos de Catroga sobre os cemitérios quando ele traz à tona a discussão do que é representativo sobre a temática da morte, o que é de fato, o que é dito significativamente naquela irreversível ausência. Cleci ao citar Catroga diz que “[...] o símbolo funerário é metáfora de vida e convite a uma periódica ritualização revivificadora, ele é para ser vivido e ajudará viver (CATROGA *apud* VENTURINI, 2017, p.132). Essas ressignificação da memória através dos espaços públicos como no caso do cemitério de Catroga, por exemplo, chama a atenção para o jogo entre Memória e História, o que quer ser significado como monumento, o que quer ser lembrado, o que quer ser esquecido de fato, que identidades são tidas como orientadoras de um visão a qual identifica a memória como parte integrante de uma identidade individual e/ou coletiva?.

Nesse sentido Michel Pollak nos traz em seus textos *Memória, Esquecimento, Silêncio*⁴ e *Memória e Identidade Social*⁵ trabalha questões relativas à memória, ao quer ser esquecido, silenciado e o que realmente define uma identidade social a partir de uma memória coletiva que define como uma identidade nacional, seja ela, uma comemoração, um ato cívico, um monumento, uma expressão, a simbologia de uma farda, de uma escolha política, etc.

Essa memória a qual nos sentimos pertencentes seja ela individual, familiar e social, a qual ou não pegamos emprestadas e a ressignificamos para uso e/ou abuso⁶ as quais estão presentes, principalmente, em monumentos, os quais são lugares de memória que expressam seu estilo e detém status de patrimônio arquitetônico, bem como seu estilo, os quais nos acompanham por toda a nossa vida, como tradições culinárias, os costumes, as regras, as interações, bem como o folclore e a música (POLLAK, 1989, p. 3 e ss.).

Aqui também se encaixam as memórias subterrâneas, as memórias “apagadas”, sufocadas por uma memória oficial que impõe sua memória sobre o passado, onde opressor e oprimido fazendo com que esse “Silêncio” o qual é imposto por um Estado opressor à sociedade civil (POLLAK, 1989. p.5 e ss.). Mas como salienta Pollak os silêncio tem múltiplas facetas, na medida em que para que ele toma voz é preciso haver alguém que esteja disposto a ouvi-lo para que assim ele tem voz. Esse silêncio pode ser imposto por razões políticas, sociais e até mesmo culturais de grupos dominantes sobre grupos dominados, como por exemplo, no caso de ditaduras onde vozes são silenciadas com um único objetivo manter a dominação sobre, principalmente, os que se opunham a esse domínio (POLLAK, 1989, p. 6 e ss).

Essas memórias individuais que se misturam com as memórias coletivas para formar um todo forte e coeso dão origem às memórias nacionais que se inserem dentro de uma operação coletiva de significação/ressignificação do mundo, das interpretações do passado os

4 Conferir, POLLAK, Michel. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n.3, 1989, p 3-15.

5 Confeir, POLLAK, Michel. *Memória e Identidade Social*. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, 1992, p 200-212.

6 Conferir obra na íntegra, FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaina (Orgs). **Usos e abusos da história oral**. São Paulo Editora FGV, 1996.

quais delimitam fronteiras as quais norteiam as ações da coletividade que formam partidos, igrejas, comunidades e etc (POLLAK, 1989, p.7). A partir disso, podemos falar de Memória e identidade social a partir das afirmações de Michael Pollak quando ele fala que ambas são tratadas e abordadas pela História Oral no campo das histórias de vidas e ele pega como exemplo a História da França quando cita Fernand Braudel que escreve um livro abordando sobre a identidade da França, na medida em que ele se preocupa em conceituar identidade e construção de uma identidade nacional na longa duração (POLLAK, 1992, p.200).

A História Oral procura estudar os campos relacionados à memória na medida em que se utiliza de método como entrevista, principalmente, as relacionadas a história de vida valendo-se do recolhimento das memórias individuais ou de grupos, cabendo ao interessado saber interpretá-las (POLLAK, 1992, p. 200). O individual e o coletivo não são estáveis, são flutuantes, mutáveis, sujeitos a modificações tanto internas quanto externas, pois devemos estar atentos também que essas memórias sofrem influências de marcos que são inevitavelmente imutáveis na medida em que os entrevistados não respeitam a ordem cronológica e retornam várias vezes a acontecimentos que marcaram sua trajetória de vida (POLLAK, 1992, p.201 e ss.) e isso se dá também com as memórias coletivas impedindo a possibilidade da ocorrência de importantes mudanças devido a essas memórias individuais engessadas e fechadas as quais não contribuem para um significativo avanço individual e social em relação à memória coletiva.

Michael Pollak em seus textos nos traz importantes informações a respeito de memória individual, memória coletiva e identidade social as quais moldam e definem a identidade nacional. Sendo elas até certo ponto mutáveis e flutuantes, irão em algum ponto sofrer um engessamento por parte de memórias que não dão um passo à frente no sentido que procurar superar obstáculos e entraves relacionados também, voltando ao que já foi falado, ao que se quer lembrar, ao que se quer esquecer, ao que se quer revelar e/ou ocultar em detrimento de qual memória, de qual história, de qual grupo que quer dominar e a quem se objetiva dominar.

Nesse sentido a História e a História Oral⁷ vêm sendo palco de inúmeras discussões sobre a utilização de testemunhos orais na

7 Conferir, texto na íntegra, FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, dez./2002, p. 314.332.

construção do passado, pois o que é considerado história é o que está escrito e documentado, principalmente, no passado e não nos relatos retirados de memórias individuais. Essa história recente vem sofrendo debates um tanto acalorados por parte da História que reivindica para si o estatuto de ser a única capaz de construir uma História objetiva como assevera Marieta de Moraes Ferreira (FERREIRA, 2002, p.314.)

O ofício do historiador só emerge quando reivindica um posto mais do que apenas reconstrutora do passado, mas sim de uma disciplina universitária e institucionalizada a partir disso. Marieta nos seu texto fala que até meados do século XIX, na França, a história era contada por literatos e filósofos que atuavam conforme o andar da conjuntura política da época (FERREIRA, 2002, pp. 314-315). Como bem salientou Marieta nas cidades quem exercia o papel de historiador eram os advogados e no mundo rural os membros da Igreja e da Nobreza (FERREIRA, 2002. p. 315). Foi somente na Terceira República em França que foi definida às diretrizes do fazer histórico, pois os historiadores de profissão colocarão a condição indispensável para se fazer história como ciência que foi a visão retrospectiva na medida em que o ofício historiográfico ou de contar a história só era função exclusiva de historiadores pois só eles podiam interpretar os “traços materiais do passado, seu trabalho não podia começar verdadeiramente senão quando não mais existissem testemunhos vivos dos mundos estudados” (FERREIRA, 2002, p. 315).

Pensadores como Charles Seignobos compartilhavam da ideia de que a história deveria ser científica, pois se utilizava de métodos em sua pesquisa e deveria ser restrita ao meio acadêmico e aos períodos recuados na história. Marieta escreve em seu texto que na concepção de Seignobos que “para se escrever a história contemporânea, às regras da *méthode historique* seriam impraticáveis” (FERREIRA, 2002, p.316). Ou seja, os historiadores profissionais deveriam rejeitar os estudos do presente, pois este campo seria de amadores (FERREIRA, 2002).

Devido a esse desprezo pela história recente os testemunhos diretos foram extremamente rechaçados pelos historiadores profissionais na medida em que essa história recente não necessitava de uma farta cultura clássica e nem de procedimentos eruditos do método histórico (FERREIRA, 2002, p.316). Uma tentativa de romper esse paradigma foi feita para dar mais espaço aos estudos históricos e a história contemporânea passou a ter uma pegada em sua essência pedagógica

que escapava às regras teórico-científicas na medida que ela por ser mais próxima ao recente sofreria influência direta da política (FERREIRA, 2002, p, 317). O próprio Seignobos escreveu livros sobre a história recente com a justificativa de estar escrevendo obras para o ensino secundário com o caráter pedagógico para formar bons cidadãos (FERREIRA, 2002). Mas os desafios impostos ao fato que o historiador precisa se distanciar temporalmente de seu objeto para que ele possa construir um discurso historiográfico retrospectivo levou a história a criar entraves para a pesquisa com proximidades temporais, método o qual desvalorizava a importância das ações individuais. Essa perspectiva muda a partir de 1980, pois resgata-se a análise qualitativa e a importância das relações individuais (FERREIRA, 2017, p. 318-319).

Inicia-se com isso uma nova perspectiva historiográfica a partir de estudos propostos, principalmente, por Pierre Nora quando ele visa uma nova abordagem sobre “história das políticas da memória e uma história das memórias políticas da França” (FERREIRA, 2017, p. 321), quando ele consegue distinguir o que é relato histórico e discurso da memória e do que se recorda (FERREIRA, 2017.). Essa abertura facilitou que a história começasse a valorizar os testemunhos diretos ao conseguir aceitar a subjetividade, bem como as distorções ocorridas em depoimentos e a falta, por vezes, de veracidade nesses depoimentos na medida em que se encarou isso como uma nova maneira de se fazer pesquisa histórica com um material a mais que seria esses depoimentos diretos (FERREIRA, 2017.).

A partir disso abre-se um campo de pesquisa promissor em história oral⁸, pois se entende agora que ela com seus métodos de abordagem permitem o preenchimento de lacunas que por vezes a documentação escrita não preenche por completo. Ela nos permite estudarmos como grandes corporações administrativas funcionam, tanto pública como privada, os processos de tomada de grandes decisões políticas e como isso afeta a sociedade como um todo, bem como a recuperação de histórias que por vezes não são expostos que possibilitam, além de um estudo acadêmico promissor, dar voz e construir também uma identidade e transformar a sociedade a partir disso mesmo sabendo que

8 Conferir, SMITH, Richard Cândida. História Oral na Historiografia: autoria na História. **História Oral**, v.13, n 1, p.23-32, jan.-jun. 2010 e JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. A incorporação do testemunho oral na pesquisa historiográfica: empecilhos e debates. **História Oral**, v.13, n 1, p.9-22, jan./jun. 2010.

memória⁹ individual e memória coletiva são campos densos e profundos (FERREIRA, 2017, p. 327 e ss).

MEMÓRIA, HISTÓRIA, HISTÓRIA ORAL E ENSINO DE HISTÓRIA: A PROPOSTA DE UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Vimos que os debates entre História, Memória e História Oral ainda é um tema recente, pois não é de hoje que vem sendo travados debates sobre o assunto. O testemunho direto, o relato oral, provocam gatilhos na memória que ainda são delicados de serem abordados pois ainda que o objetivo seja promover mais uma possibilidade de pesquisa histórica, pode esbarrar em campos mais que do que subjetivos, campos onde a memória se pode se tornar densa ou frágil por não deter como um documento um relato “fiel” da verdade.

O objetivo aqui é discutir as contribuições do estudo da memória e da história oral para o ensino de história com uma proposta de construção de uma didática da história a partir das reflexões acerca do assunto de Jörn Rüsen¹⁰ que propõe uma didática da história¹¹ que possa promover uma compreensão mais aprimorada em relação à história que se ensina. O objetivo, a partir disso, é compreender como ela é

9 Para que possamos compreender mais um pouco, principalmente, sobre História e Memória como parte da construção das representações sociais, conferir o texto na íntegra de BOAS, Lúcia Villas. História, Memória e Representações Sociais: por uma abordagem crítica interdisciplinar. Tema em Destaque. **Cadernos de Pesquisa**, v.5, n.156, p.244-258, abr./jun., 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/101590/198053143290>

10 Conferir, RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul./dez. 2006.

11 Cf, AGUIAR, Edinalva Padre. **Didática da história: uma ciência da aprendizagem histórica?** Florianópolis:UFSC,2015. Disponível em:http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428351472_ARQUIVO_EdinalvaPadreAguiar-Texto ANPUH2015.pdf. Acesso em 12 mar./2017. Também CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008. CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional** 15(2): 264-278, Inverno, 2010. CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001. MATTOZI, Ivo. Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. **Diálogos (Maringá Online)**, Maringá, v.19, n.1, p.57-72, jan./abr. 2015.

PINA, Max Lanio Martins. **O Ensino de História na perspectiva de Jörn Rüsen**. Rev. Hist. UEG – Anápolis. v.4, n 1, p.284-292, jan/jun, 2013, Resenha da Obra: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de Resende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba, Editora UFPR, 2011.

aprendida pelo aluno em suas várias formas, pois não há só uma forma de aprender história, mas sim várias formas, ou seja, o professor precisa compreender que existem inúmeras consciências históricas envolvidas, várias percepções de mundo que precisam ser trabalhadas e incentivadas a desenvolver ainda mais seu pensamento histórico através de pesquisa histórica dentro e fora da sala de aula.

Sobre as contribuições do uso da memória em sala de aula o texto de Isabela Lisboa Berté *Os usos da memória no ensino de história. O aluno atuando como historiador a partir da história oral*¹² é esclarecedor na medida em que ela propõe uma análise de caso a partir de seu estágio com uma turma de oitava série no Colégio Flores da Cunha onde ela realiza uma atividade que se baseia no estudo da memória em história através de história oral com seus alunos que realizam entrevista com familiares ou amigos a respeito da ditadura militar brasileira (BERTÉ, 2012, p.783). Tudo isso a partir do referencial teórico de Pierre Nora Berté questiona qual é o lugar da memória em nossa atual sociedade, ou seja, que memórias são acessadas sobre a ditadura militar no Brasil? Que vozes que estão ocultas e que necessitam ser ouvidas? Quais testemunhos são reais e quais estão mais próximos da realidade da Ditadura?.

Tendo como base um questionário os alunos são incentivados a adentrar o campo de pesquisa sobre a memória e história oral. Eles com isso podem praticar pesquisa histórica, podem acessar e interpretar informações que só um historiador de profissão realiza. O aluno com isso passa a atuar como historiador aproximando pesquisa histórica e sala de aula promovendo um excelente trabalho seja ele de história oral ou documental e cabe ao professor incentivar essa prática para que o conhecimento histórico promova uma mudança de paradigma e o aluno desenvolva e aprimore ainda mais sua consciência histórica aplicando isso a sua vida prática.

Nesse sentido é importante que o professor tenha uma formação continuada¹³ para que assim possa além, se utilizar de métodos e práticas didáticas pedagógicas que facilitem ministrar o conteúdo, promover aproximação histórica, pesquisa e participação do aluno na medida

12 BERTÉ, Isabela Lisboa. Os usos da memória no ensino de história. O aluno atuando como historiador a partir da história oral. *Aedos*, n.11, vol. 4 - set. 2012.

13 Cf, SCHMIDT, Maria auxiliadora Moreira dos Santos. A Formação de Professores de História e o Cotidiano da Sala de Aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer Histórico. Mesas-Redondas. *Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História*.

em que, mesmo a história não podendo ser resgatada tal qual como foi, possa ser reconstruída a partir de questões lançadas no presente. Essas nuances podem ser trabalhadas pelo professor com o incentivo à pesquisa na prática docente¹⁴ no que tange também a solução de problemas práticos da escola, às vivências entre professores escolares e professores universitários procurando promover uma interação entre pesquisa acadêmica e pesquisa escolar aproximando assim escola e universidade.

A partir dessa aproximação se pode propor o incentivo a pesquisa histórica em sala de aula¹⁵ que ultrapasse as fronteiras da insistência no conteudismo e se possa promover pesquisa histórica com o objetivo de produzir conhecimento histórico na escola, principalmente, na educação básica. Pois como bem se sabe nossa educação básica ainda sofre influência de uma educação apegada ainda a velhos moldes, ou seja, muito conteúdo e pouca reflexão e criticidade, é o velho toma lá e dá cá.

Dessa forma é preciso que sejam renovadas às práticas pedagógicas, os métodos de ensino, à história ensinada e os campos de pesquisa promovendo aproximações entre professores e historiadores profissionais com o objetivo incentivar a pesquisa, o debate, a reflexão e a construção do conhecimento histórico em sala de aula. E o estudo da memória e da história oral é trabalho para o professor de história o qual deve buscar um ensino de história para além da sala de aula promovendo pesquisa histórica trabalhando juntamente com o aluno na busca por uma didática da história que promova a construção de um conhecimento histórico para a solução de problemas práticos da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre memória e história oral vem nos últimos anos dominando o cenário, principalmente, no ensino de história como um campo promissor pois além de trabalharmos com memória individuais e coletivas também podemos a partir disso também trabalhar a questão

14 Cf, SILVA, Fernanda Keila Marinho da & COMPIANI, Maurício. A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate. **Educ. Soc.** Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 1099-1115, out.-dez., 2015.

15 Cf, CAIME, Flávia Eloisa. Fontes Históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.

dos monumentos como representações dessas memórias. Esse campo que vem se expandindo nos últimos anos nos fazem vislumbrar novas possibilidades de pesquisa na medida em que podemos acessar aquilo que por vezes não acessamos nos documentos oficiais. Aquelas memórias escondidas sob um manto que por vezes não percebemos seja por um sujeito oculto ou presente em um Estado dominador, um grupo que oprime e domina uma minoria e tec.

Isso como foi dito anteriormente, nos remete a Pierre Nora que fala em lugares de memória, ou seja, onde estão essas memórias, o que leva elas a se revelarem, a clamarem por uma oportunidade de serem ouvidas em contrapartida com aquelas memórias que preferem permanecer no silêncio ou que estão no silêncio de um monumento seja de um cemitério, de um museu, de uma construção arquitetônica ou em uma paisagem que remete a alguma memória.

Esse trabalho de resgate dessas memórias compete não só ao historiador mas também ao professor de história o qual deve e tem o compromisso de promover um ensino de história focado e comprometido com essas memórias dando voz através da história oral para que se possam através da pesquisa e produção obter avanços significativos na produção do conhecimento histórico em sala de aula. Esse conhecimento histórico produzido abrirá caminho para o desenvolvimento de uma didática da história que ajude nossos alunos se utilizarem desse conhecimento histórico produzido para a solução de problemas práticos da vida na perspectiva ruseana.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edinalva Padre. **Didática da história: uma ciência da aprendizagem histórica?** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428351472_ARQUIVO_EdinalvaPadreAguiar-TextoANPUH2015.pdf. Acesso em 12/03/2017.

BARROS, José D'Assunção. **Memória e História: uma discussão conceitual.** Tempos Históricos. Volume 15, 1º Semestre de 2011, p. 317-348.

BERTÉ, Isabela Lisboa. **Os usos da memória no ensino de história. O aluno atuando como historiador a partir da história oral.** Aedos n.11, vol. 4 - set. 2012.

BOAS, Lúcia Villas. **História, Memória e Representações Sociais: por uma abordagem crítica interdisciplinar**. Tema em Destaque. Cadernos de Pesquisa, v.5, n.156, p.244-258, abr./jun., 2015. disponível em <http://dx.doi.org/101590/198053143290>

CAIME, Flávia Eloisa. **Fontes Históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?** Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.

CERRI, Luis Fernando. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática**. Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno 2001.

FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína (Orgs). **Usos e abusos da história oral**. São Paulo Editora FGV, 1996.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. Topoi, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314.332.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. **A incorporação do testemunho oral na pesquisa historiográfica: empecilhos e debates**. História Oral, v13, n 1, p.9-22, jan.-jun. 2010.

MATTOZI, Ivo. **Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica**. Diálogos (Maringá Online), Maringá, v.19, n.1, p.57-72, jan/abril, 2015.

PINA, Max Lanio Martins. **O Ensino de História na perspectiva de Jörn Rüsen**. Rev. Hist. UEG – Anápolis. v.4, n 1, p.284-292, jan/jun, 2013, Resenha da Obra: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de Resende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba, Editora UFPR, 2011.

POLLAK, Michel. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p 3-15.

POLLAK, Michel. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992, p 200-212.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

SILVA, Fernanda Keila Marinho da & COMPIANI, Maurício. **A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate.** Educ. Soc. Campinas, , v. 36, n°. 133, p. 1099-1115, out.-dez., 2015.

SMITH, Richard Cândida. **História Oral na Historiografia: autoria na História. História Oral**, v13, n 1, p.23-32, jan.-jun. 2010.

SCHMIDT, Maria auxiliadora Moreira dos Santos. **A Formação de Professores de História e o Cotidiano da Sala de Aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer Histórico.** Mesas-Redondas. Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História.

VENTURINI, Maria Cleci. **História e memória em (dis)curso: Fernando Catroga e a poética da Ausência.** Interfaces, Vol. 8 - ed. especial (2017), 127-144.

MEMÓRIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dulce Beatriz Silva de Arvellos¹

INTRODUÇÃO

Iniciamos por reflexões sobre como funciona nossa memória elegeo aquilo que consideramos ou não importante para ser lembrado, pois nossa memória é seletiva. Destacamos também a importância da memória na construção da identidade e da cidadania cultural. A seguir, abordamos sobre a valorização da memória local e preservação do patrimônio, buscando possibilidades de tornar o aprendizado em sala de aula mais dinâmico e reflexivo, despertando o sentimento de pertencimento. Para finalizar, ressaltamos a importância e necessidade de formação continuada para os professores e o uso de tecnologias que atualmente invadem os espaços escolares.

MEMÓRIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A capacidade que temos para armazenar informações, lembranças, datas, acontecimentos, chamamos de memória. Por vezes, percebemos que ela falha, esquecemos fatos que considerávamos importantes. Mas a correria do dia a dia exige cada vez mais o uso dela, pois somos números: número no banco, na faculdade, nos documentos, na internet, e para

1 Mestre em História pelo PPGH/FURG, Pedagoga e Especialista em História do Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura e em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. E-mail: dulcearvellos@hotmail.com

guardar todos os dados e senhas que precisamos, é necessário que tenhamos uma boa memória.

Podemos também falar da memória de um computador ou de um telefone, que é limitada, tem uma capacidade previamente determinada. Mas a nossa habilidade de memorizar é algo fascinante. De acordo com Le Goff (2013, p.387):

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Lembramos de fatos que aconteceram na infância, de histórias contadas pelos nossos avós, lembramos também de conteúdos que foram trabalhados na escola de forma significativa, e assim nunca esquecidos. Izquierdo (p.89) afirma que:

Quando se diz a palavra memória, a primeira que salta à evocação não é a memória das molas, dos discos ou dos computadores; é a memória das experiências individuais dos homens e dos animais, aquela que de alguma maneira se armazena no cérebro.

O autor salienta que:

Desde um ponto de vista prático, a memória dos homens e dos animais é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. (p.89)

Em nosso cotidiano geralmente não percebemos o papel da memória na formação da nossa vida em sociedade e só passamos a valorizá-la quando nos imaginamos sem. A memória é uma construção do passado, é importante na construção da identidade e da cidadania cultural. Ricardo Oriá (apud Bittencourt, 2013, p.139) afirma que:

[...] é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. Sem isso, a população urbana não tem condições de compreender a história de sua cidade, como seu espaço urbano foi produzido pelos homens através dos tempos, nem a

origem do processo que a caracterizou. Enfim, sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história.

Jurandir dos Santos afirma que “a memória é a principal fonte dos depoimentos orais e há ligação direta entre o tempo e a história, com o objetivo de construir ligações entre as fontes ou documentos”. Ao nos referirmos a memória local fica evidente a necessidade de conhecer e preservá-la. Desta forma, entenderemos a construção das identidades que compõem a cidade onde vivemos. Selva Guimarães (2012, p.244-245) aponta que:

A história local pode ter um papel significativo na construção de memórias que se inscrevem no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração. Seu estudo implica desafios semelhantes aos da história em geral. O local e o cotidiano devem ser problematizados, tematizados e explorados no dia a dia da sala de aula, com criatividade, a partir de variadas fontes. As memórias da localidade, da região, dos trabalhos, das profissões, das festas, dos costumes, da cultura, da política estão vivas entre nós. Os nome das ruas em que os alunos moram podem dar início a uma pesquisa. Temos a responsabilidade de, juntos a eles, auscultar, ler, registrar, produzir reflexões e transmiti-las.

Para Le Goff (2013, p.435), “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva”. O autor ressalta que:

[...]a memória coletiva não é somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória.

Quando trabalhamos com memórias, precisamos levar em consideração a importância e necessidade de averiguar os fatos, pois nem sempre será suficiente para construir um trabalho. Precisamos, além dos testemunhos, de fontes escritas. O historiador Meneses (apud Bittencourt, 2013, p.129) esclarece que:

O tema da memória está em voga, hoje mais do que nunca. Fala-se da memória da mulher, do negro, do oprimido, das greves do ABC, memória da Constituinte e do partido, memória da cidade, do bairro, da empresa, da família. [...] Multiplicam-se as casas de memória, centros, arquivos, bibliotecas, museus, coleções, publicações especializadas (até mesmo periódicos). Os movimentos de preservação do patrimônio cultural e de outras memórias específicas já contam com força política e têm reconhecimento público.

Alguns cuidados são fundamentais quando buscamos a memória das pessoas, pois vamos lidar com a subjetividade, cabendo ouvir seus relatos com imparcialidade, com respeito. As memórias poderão vir carregadas de emoções, sentimentos. Morin (2011, p.21) ressalta que:

A própria memória é também fonte de erros inúmeros. A memória, não regenerada pela rememoração, tende a degradar-se, mas cada rememoração pode embelezá-la ou desfigurá-la. Nossa mente, inconscientemente, tende a selecionar as lembranças que nos convêm, e a recalcar, ou mesmo apagar, aquelas desfavoráveis, e cada qual pode atribuir-se um papel vantajoso. Ela tende a deformar as recordações por projeções ou confusões inconscientes. Existem, às vezes, falsas lembranças, que julgamos ter vivido, assim como recordações recalçadas a tal ponto que acreditamos jamais tê-las vivido. Assim, a memória, fonte insubstituível de verdade, pode, ela própria, estar sujeita a erros e às ilusões.

Quando o sujeito se envolve com a preservação dos bens culturais e da memória, há a construção de uma consciência de identificação, de pertencimento. A manutenção do patrimônio deve ser uma ação educativa que servirá para as gerações futuras. A partir do momento que o indivíduo percebe-se como parte integrante de um grupo ou do meio, acontece uma mobilização, concebendo sentido da participação e integração, surgindo sentimentos de coletividade, percebendo-se sujeito da história. O respeito pelo os espaços de memória vem fortalecer a identidade local, privilegiando aquilo que em um dado momento da história teve a sua grande importância. Para Le Goff (2013, p.437):

A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.

A herança cultural pode fornecer informações extremamente significativas acerca do passado da sociedade. O patrimônio cultural de

uma comunidade diz respeito a tudo que a identifica com aquele espaço. A ideia de patrimônio cultural agrega desde prédios, ruas, praças, monumentos, até aspectos referentes a formação de um grupo humano como a língua, os ritos, as crenças e os costumes, aos bens produzidos por nossos antepassados, que resultam em experiências e memórias, coletivas ou individuais. Ricardo Oriá (apud Bittencourt, 2013, p.142-143) diz que:

A educação patrimonial nada mais é do que a educação voltada para questões referentes ao patrimônio cultural, que compreende desde a inclusão, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de temáticas ou conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar nos educando e na sociedade o senso de preservação da memória histórica e o consequente interesse pelo tema.

Quando falamos na formação de professores fica evidente a necessidade de que estes percebam a educação patrimonial como possibilidade pedagógica. A educação patrimonial auxilia na criação e manutenção de vínculos entre a escola e o meio social. Precisamos introduzir conceitos de patrimônio histórico-cultural, noções de preservação e conservação, inclusive do espaço escolar. Ribeiro (1992, p.63) afirma que:

[...]os alunos que aprendem a cuidar e a preservar tudo o que, material ou imaterial diz respeito a sua vida, escolar ou não, como alguns dos seus livros e cadernos mais importantes, suas agendas, algumas redações ou provas, não estará incorporando hábitos decisivos para a formação da sua personalidade e, desta forma, cultivando valores significativos da sua história de vida que a maioria de nós não aprendeu, na escola, a valorizar?

É possível promover experiências pedagógicas que contribuam para a divulgação e valorização da história e da memória de sujeitos, lugares e saberes. Assim, há uma construção de conhecimento histórico dos estudantes acerca da realidade local. Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p.06) salientam que:

O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens culturais, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira compreendida como múltipla e plural.

A formação do professor é fator imprescindível para que a escola consiga alcançar melhores resultados, uma vez que o professor pode adotar em sua prática cotidiana uma postura que deverá auxiliar o aluno no desenvolvimento de um processo reflexivo. Novoa (1999, p.14-15), ressalta que:

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais.

Os professores têm demonstrado o entendimento de que cabe tanto aos cursos de formação inicial quanto aos programas de formação continuada usar articuladamente tecnologias educacionais, não como substitutivos da modalidade presencial, mas como complemento, garantindo nesse processo a autonomia do trabalho dos professores em relação aos saberes escolares, aos materiais didáticos e às modalidades de avaliação do rendimento do aluno.

Maria Isabel da Cunha (2012, p.22) salienta que:

Uma visão simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada. É provável que muitos dos nossos cursos de formação de professores limitem-se a esta perspectiva. Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. E nesta definição interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura

e um momento histórico-político. Com isso quero dizer da não neutralidade pedagógica e caracterizar o ensino como um ato socialmente localizado.

A autora buscou características do bom professor e sua prática, partindo de questionários aplicados com alunos de 2º e 3º grau, onde ficou evidente que “o bom professor é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem um bom relacionamento com o grupo”.

Lidar com as novas linguagens e compreender as novas formas do trabalho material é um desafio colocado para os professores que entendem ser, hoje, a tecnologia uma realidade que impregna a vida de todos, envolvendo novas concepções de ensino e aprendizagem. Segundo Oliva (apud Hengemühle, 2007), “os professores precisam desafiar, instigar dúvidas, retirar as certezas dos alunos”.

O retrato da formação de professores aponta para a desvalorização, desde à formação inadequada, salários baixos, precárias condições de trabalho, e ausência de curso de formação específica. Moreira (et.al., 1995) diz que “não se pode pensar em uma escola básica de qualidade sem professores bem preparados, valorizados e remunerados”. A valorização dos professores supõe formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira responsável e motivador.

Selva Guimarães (2012, p.137) aborda sobre formação continuada do professor:

Entendemos que os projetos de formação continuada do professor de História devem considerá-lo como alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas sobretudo um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização e a recriação de saberes nos limites da instituição escolar. A ideia de que, para ser professor de História, ou melhor, um bom professor de História, é necessário apenas saber História deve ser ultrapassada. Hoje, busca-se a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada de produção do conhecimento específico. Logo, o que se busca é a superação do individualismo e a compreensão da totalidade do ato de conhecer. Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino; é preciso saber ensinar e criar condições concretas para a aprendizagem.

Uma das dificuldades encontradas na formação dos docentes é a dissociação que se faz entre a teoria e a prática, ou seja, a separação entre os conteúdos e o que se trabalha em sala de aula. Importante também a

instrumentalização dos professores como forma de realizar mudanças através de uma política de reconstrução da fundamentação da prática pedagógica. Por vezes há um distanciamento entre a vida do aluno e o seu cotidiano escolar. Neto (apud Karnal, 2013, p.58), diz que:

[...] muitas vezes, os educadores – com todo seu empenho e vontade – têm falhado na capacidade de dizer e construir com o aluno o espírito investigativo que leva, por exemplo, à exploração da realidade e à descoberta do mundo científico. No caso específico das humanidades, em particular da História, essas dificuldades surgem, por exemplo, na abordagem e escolha de conteúdos. Mantendo-se num modelo que pretende explicar o presente pelo passado, o professor tem valorizado excessivamente os fatos do passado, sem instigar a reflexão sobre a produção da memória e a ação do aluno como construtor da História e a necessidade de compreender os processos e interseções entre sua história e a de seu povo, sua civilização.

Os professores devem procurar alternativas para aperfeiçoar e melhorar suas práticas pedagógicas. Ao investigar no espaço da própria prática, o professor pode apresentar a possibilidade de vivenciar o exercício reflexivo. Assim, a prática exercida no espaço da sala de aula e a pesquisa que dela pode emergir, ao acontecerem simultaneamente, interagem-se fazendo surgir uma resignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem. Guimarães (2012, p.114) afirma que a formação de professores é um processo educativo inacabado:

Como processo de aprender e ensinar e aprender a ensinar, desenvolve-se na experiência cotidiana, em diferentes tempos e espaços educativos, por exemplo, nos espaços de lazer: teatros, cinemas, meios de comunicação; em diferentes lugares de memória: museus, bibliotecas, igrejas, sindicatos; nos espaços e atividades formais e também informais. No exercício da profissão, na prática, na experiência da sala de aula, o professor também aprende e se forma. A formação é permanente e complexa. A identidade profissional docente é definida social e historicamente.

O professor pode fazer do seu trabalho em sala um espaço de transformação enquanto sujeito que não reproduz apenas, mas que produz seu conhecimento através de uma reflexão crítica.

Segundo Smolka e Laplane (1993, p.79-80):

[...] O modo como o professor trabalha e lida com a complexidade depende do modo como ele interpreta os acontecimentos [...] Neste sentido, o olhar do professor não é só dele, uma vez que é marcado pelo movimento das ideias, pelas questões e debates relevantes em um dado momento histórico" [...] As opções que a professora faz e as decisões que ela toma no momento, ou seja, o modo de condução da atividade, podem se constituir em indicadores que falam dos pressupostos e das intenções que ela tem.

Na atualidade é exigido do professor que ele pesquise e contribua para a construção de um projeto político pedagógico, teorize as práticas, tornando-as inovadoras; atualize-se permanentemente; e que maneje a instrumentalização eletrônica. A formação de professores está intrinsecamente ligada à pesquisa, já que é através de uma análise crítica da sua prática que o professor toma consciência de dimensões e questões anteriormente ignoradas. Para Freire (1998, p.32), quando se trata da relação ensino com pesquisa, ele destaca:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses dois que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O professor deve ter tempo para se dedicar a pesquisa, pois dessa forma ele estará construindo novos saberes. Maria Isabel da Cunha (2012, p.29) diz que:

Unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação do conhecimento comumente partilhado. A pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito dos fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Patrimonial está baseada em ações educativas integradoras e transformadoras; ações que envolvem professores, alunos e a comunidade, fazendo com que seja despertado o sentimento de pertencimento e a apropriação do patrimônio cultural. Precisamos preservar uma memória que confira identidade às pessoas, construindo

um sentimento de cidadania. É preciso valorizar os saberes dos alunos, os contextos sociais em que as escolas estão inseridas e compreender o cotidiano escolar.

Articular o campo da educação patrimonial com a memória local deve fazer parte do processo de formação continuada dos professores, ressaltando também a importância da pesquisa e do uso da tecnologia em educação para que possamos refletir sobre a razão de a história ser constantemente reescrita.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico a sala de aula**. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7.ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor – questões atuais**. 2.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOVOA, A. Apresentação. In: CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

RIBEIRO, Marcus Venício Toledo. **Os arquivos das escolas**. In: NUNES, Clarice. Guia Preliminar de fontes para a História da Educação Brasileira. Brasília: INEP, 1992.

SMOLKA, Ana Luiza B; LAPLANE, Adriana F. **O trabalho em sala de aula: teorias para quê?** Cadernos ESSE. Niteroi-RJ: UFF, v 01, n 01, pp 79–82, 1993.

SITES:

Memórias, Ivan Izquierdo, em

<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000200006>

<https://www.yumpu.com/pt/document/12577322/historia-oral-fontes-documentais-e-narrativas-jurandir-santos>

www.editoranavegando.com editoranavegando@gmail.com Uberlândia – MG Brasil

A PEDAGOGIA DA IMAGEM: O USO DA IMAGEM COMO FONTE E LUGAR DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DO ESTADO NOVO

Elaine Silveira Mello Silva¹
Rita de Cássia Grecco dos Santos²

INTRODUÇÃO

História e memória, sempre vão estar juntas nas lembranças de quem busca significado nas suas histórias de vida como escreveu, Monteiro (2007), “memórias espontâneas” em sociedade. Assim, essas memórias podem despertar as mais belas sensações e emoções de lugares que nos evocam prazeres, vontades, gostos de uma época distante, juntamente com os, segundo a autora, “saberes ensinados e saberes aprendidos” em história.

Por outro lado, essas memórias também podem ser representadas através de imagens dentre as quais podem evocar amargas lembranças de uma época, na qual foi de intensa opressão, para quem as vivenciou. Por exemplo, imagens criadas com a intencionalidade de ascensão social, de um grande líder e/ou um ídolo. Segundo Ferreira (2002), “A memória é também uma construção do passado, mas pautada em emoções e evidências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente.” (2002, p. 321). Nesse sentido, a memória, uma vez evocada a partir da contextualização

1 Mestre em História pelo PPGH/FURG, Pedagoga e Licenciada em História e Especialista em Orientação e Supervisão Educacional. E-mail: elainesilveiramellosilva@hotmail.com

2 Doutora em Educação pelo PPGE/UFPEL, Socióloga, Pedagoga e Licenciada em História. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br

histórica, pode provocar o sentimento de pertencimento ou negação de um lugar, ou uma época, mesmo que esteja distante, invade os pensamentos que ludibriam os sentimentos mais íntimos do ser humano produzindo cultura própria do meio no qual, estão inseridos.

Conforme Bôas, em discussão em artigo publicado em (2013), escreveu que: “história possui uma memória” e a partir desses estudos sobre memória e representações sociais, discorremos sobre essa temática pela importância que a mesma possui. Assim, lugar de memória também pode ser um livro, uma fotografia, uma pintura em uma tela, uma carta, um diário pessoal, arquivos que poderão conter grandes segredos de Estado e ainda, tudo aquilo que ao olhar de uma pessoa pode ser evocada uma história. Isso é uma singela definição, porque memória vai muito além disso. Entretanto, se tornou comum ouvir nos meios midiáticos, principalmente quando se trata de política que, o brasileiro é “um povo sem memória”. De acordo com Ferreira, ela diz que,

A aceleração do tempo e a preocupação com a perda de sentido do passado e com o aumento da capacidade de esquecer têm levado as sociedades contemporâneas a demonstrar grande interesse em recuperar a memória e também a história. (2002, p. 325).

Diante dessa afirmação, discorremos no sentido de argumentar o porque o brasileiro está sendo “rotulado” por ser “um povo sem memória”. Será que essa classificação tem sentido? Ou é mais uma forma de dizer que o brasileiro não sabe escolher seus representantes na hora de decidir para quem dará seu voto? Nesse sentido, qual memória estaremos dialogando neste artigo?

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a imagem enquanto categoria de construção de sentido histórico para o seu tempo, Estado Novo (1937-1945), período no qual governou Getúlio Vargas e, qual a importância para o tempo presente.

Com esse propósito, faremos uma análise em algumas imagens desse período histórico, dentre as quais foram criadas pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), no qual aparece Getúlio Vargas se apresentando para as crianças do Ensino Primário. Com a intenção, de introduzir com sutileza sua ideologia desde a Educação Básica, sendo esta atitude uma estratégia oportunista para um chefe de estado, mas que lhe garantiria futuros patriotas e, conseqüentemente estabilidade política

diante de seus eleitores. Optou-se por esse estudo, pois partiremos do princípio de que a criança pode ser influenciada a partir do alcance valorativo da informação a ela emitido. Podendo vir a ser, desde muito pequena, mensageira desse conhecimento como modelo para lhe ser seguido (VYGOTSKI *apud* CAMBI, 1999).

Nesse sentido, percebemos que o estudo da imagem está cada vez mais presente na pesquisa histórica, pois através da fonte iconográfica podemos buscar os fatos através da história e da memória para melhor entender os acontecimentos do presente. Contudo, sem a pretensão de valorizar os fatos, mas sim, de revelar algumas atitudes pretensiosas, nas quais não podem ser esquecidas na história, pois são importantes para entendermos a atualidade. Contudo, sabemos que no período em estudo, a educação foi utilizada como propaganda ideológica, política e social para o Estado-Novo, com o objetivo de mostrar que o governo, importava-se com a educação brasileira tendo a mesma, como prioridade em seu governo. Pensando nessa especificidade buscaremos primeiramente fazer uma breve reflexão sobre memória e a seguir sobre a infância, para entendermos melhor a abordagem política durante o Estado Novo. E também, diante das imagens nas quais serão analisadas. Isso é o que nos propomos neste trabalho/pesquisa.

HISTÓRIA E MEMÓRIA

A história e a memória tem se constituído, ao longo da trajetória do ensino e da pesquisa, como parte integrante e indispensável da história dos sujeitos que são construtores de história e cultura. Nesse sentido, a memória se vivifica através da história oral, nas narrativas historiográficas, sendo uma importantíssima fonte histórica, uma vez que, essas narrativas de memórias vividas se formam a partir das lembranças de sujeitos que presenciaram importantes acontecimentos, sejam políticos ou sejam sociais e culturais ao longo de um tempo vivido. Essas lembranças uma vez evocadas, através da memória, podem acarretar o aprofundamento de elementos históricos dentre os quais, não devem ser esquecidos ou apagados da história. Segundo Le Goff:

Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em via de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que

melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (2003, p, 410).

Diante disso, podemos lembrar que os historiadores franceses foram os pioneiros a escrever sobre memória, principalmente depois que se deu mais atenção para a história das minorias em (1970), com a Nova história Cultural francesa. Como por exemplo, a história das mulheres, dos homossexuais e toda a forma de manifestação popular, enfim, de homens considerados comuns pela sociedade que era totalmente conservadora e excludente. Tendo permanecido por muito tempo, favorável apenas para aqueles que detinham o poder, até que florescesse uma nova forma de perceber e pensar o mundo.

Por esse viés, a memória se consolidou como fonte para a pesquisa no campo da história oral, uma vez que a memória também pode ser evocada a partir das lembranças dos sujeitos que fazem história, em suas experiências e, que possuem narrativas de acontecimentos riquíssimos de serem narrados e lembrados. Dessa forma, através da memória-política se busca experiências de grandes líderes e suas distintas formas de governar, bem como também lembranças de acontecimentos históricos que marcaram uma determinada época, na qual ao ser registrada pela historiografia, permite que possamos estudá-la sem deixar que seja esquecida na memória e história de um determinado povo.

A memória ainda foi muito utilizada no ensino de História nos anos Iniciais com o objetivo de “doutrinação” das crianças, pois durante muito tempo se fez uso de imagens de líderes políticos com a intencionalidade de que na memória dessas crianças, permanecesse o sentimento de que o Estado foi conduzido e honrado. De acordo com Fonseca:

As intenções das elites políticas dominantes, controladoras da difusão do conhecimento oficial, nos períodos ditatoriais no Brasil, eram explícitas nos currículos e materiais educativos. Nos primeiros anos de escolaridade, dever-se-ia desenvolver nos alunos determinadas noções e atitudes visando “ajustá-los”, “integrá-los” à realidade social e histórica, tendo em vista que grande parte da população estudantil brasileira não ultrapassava os limites da 5ª série do ensino fundamental (então denominados ensinos primários e depois ensino de 1º grau) (2006, p. 125).

Assim, esses conceitos ficaram incutidos de forma que, se criou o “mito” que permanece ainda na contemporaneidade. Essa é a razão na

qual o brasileiro ganhou a pecha de ser um povo esquecido, pois através da educação se desenvolveu um espaço para uma dada memória. Dessa forma, podemos observar que a memória foi utilizada de forma negativa pela ideologia política e que, ao passar dos tempos se percebe que no campo conceitual político, ainda se incorpora essa prática. Sendo uma estratégia oportunista, na qual acontecia com mais frequência no âmbito educacional devido à vulnerabilidade do público infantil.

A INFÂNCIA ENQUANTO CATEGORIA SOCIAL DA CRIANÇA

Para refletirmos um pouco no que é ser criança, bem como no que é infância, iniciaremos compartilhando sobre os estudos da filosofia da infância. Entretanto, muitos estudiosos falam que ser criança é muito mais do que ter pouca idade, é não ter medo de errar, não ter medo de falar o que pensa, nem tão pouco se importar para com o que os outros pensam sobre ela, nem mesmo quando lhes são observadas, ao fazer uma travessura. E o que é infância? Dê acordo com Kohan:

A “infância” em qualquer das suas variedades históricas ou culturais, como categoria que exerce coerção ou que molda, é quando muito uma construção irregular ou cheia de brechas e não está à altura das sondagens, curiosidades e explorações infinitamente engenhosas e persistentes que caracterizam a atividade infantil (1999, p.105-106).

Assim, entendemos que a infância é algo que foge ao nosso alcance, ela pode ser percebida, como uma fase pela qual a criança passa, sem objeções ou sentidos estabelecidos. Sendo uma especificidade da criança e que dependendo da sua cultura ou classe social, pode ser caracterizada, em diferentes categorias. Mas, como bem diz Kohan, 1999, sobre a infância: “[...] é quando muito uma construção irregular ou cheia de brechas”. E muitas vezes nessas irregularidades que estão os desafetos, os descuidos e as transgressões.

Entretanto, estudos de Ariès, (1914-1984) nos mostram que a infância ao longo da história social da criança, não foi percebida, ou seja, o sentimento de infância não existia, somente a partir do século XIII, que se começou a ter um despertar desse sentimento, ainda muito tímido, sendo a criança notada pelos adultos mais no sentido de “entretenimento” do que pelo sentido de um ser que necessita de afeto e cuidados, devido a sua fragilidade e inocência. Ainda nesse sentido, as representações da

infância começaram a ter uma maior expressão a partir do século XVII, com o aparecimento dos retratos, e sem dúvida, com a arte iconográfica que representava a criança nas pinturas. Nas imagens da virgem Maria e do menino Jesus, por exemplo, as crianças são as que mais aparecem.

Ainda segundo o autor, “Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição.” (1984, p. 28). Podemos perceber que a história da arte e da iconografia foi essencial para a descoberta da infância, pois essa evolução se deu simultaneamente, ao se registrar as cenas de família, onde muitas vezes, as crianças eram representadas com características físicas mais de adultos do que delas próprias, com o corpo com musculatura desenvolvida como um adulto e com o rosto de criança, angelical. Essa era uma das representações comuns durante a Idade Média e que nos dá a percepção de ausência do sentimento de infância nesse período.

Percebe-se também, que não havia uma preocupação com a primeira educação que é dada no ambiente familiar, sendo esta delegada a outras pessoas. Nem mesmo com a educação destinada pelos mestres. Também em relação ao traje das crianças era o mesmo para meninos e meninas, as brincadeiras e todo o convívio social, inclusive nas quermesses, as crianças jogavam e se divertiam juntamente com os adultos.

Enfim, as relações cotidianas davam-se nos mesmos lugares para todos, sem a reserva de espaços destinados para as crianças. Assim, passou-se muito tempo para que essa realidade mudasse. Segundo o historiador Philippe Ariès, “sentimento de infância não é o mesmo que gostar das crianças, mas a consciência da particularidade infantil, essa singularidade que distingue a criança do adulto”. Dessa forma, sendo a infância uma especificidade da criança que é vivenciada por toda pessoa, uma vez que não existe adulto que não teve infância.

No entanto, com o advento da sociedade Moderna e consequentemente com o surgimento do sistema capitalista, essa condição de uma infância não percebida desaparece, ocupando a partir desse momento em diante uma preocupação ainda muito lenta em relação às especificidades e, necessidades das crianças, sobretudo com a educação institucionalizada e seus direitos perante o Estado. Assim, essa realidade perdurou por longos anos, até que de 1824 a 1969 com

as constituições federais, algumas garantias em relação aos direitos das crianças foram se aprimorando, principalmente em relação a segurança e educação.

Entretanto o período no qual compreende este estudo, (1937-1945) do século XX, vivenciou-se no Brasil, o regime ditatorial no qual pregava uma educação “doutrinária”, desde a tenra idade. Assim, este estudo com imagens, analisaremos questões de patriotismo e infância, no qual mostrará como a abordagem política da época foi capaz de, se “promover” usando como meio para isso a propaganda política, na tentativa de passar aos eleitores a ideia de um líder carismático e exemplar.

Para tanto, sabemos que a história como ciência, se fundamenta em distintas vertentes teóricas e metodológicas, que se caracterizam por defender sua ideologia, bem como mostrar através da pesquisa, a razão de sua existência. Entretanto, neste trabalho a proposta de estudo fundamenta-se na Teoria da Consciência Histórica, proposta por Jörn Rüsen e também defendida por Luis Fernando Cerri. Para esse autor, em sua obra “Ensino de História e Consciência Histórica”, ele se refere à importância que tem a consciência histórica, não como um tempo distante, ou que fique apenas na memória, mas para o tempo presente, o hoje em projeto para o futuro.

Assim ele diz: “A consciência histórica, entretanto, não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro.” (2011, p. 15). Por esse viés que se dá a ligação da consciência histórica no tempo presente para que possamos refletir e mudar o futuro. Ainda ter a percepção sobre o sentido que teve a imagem criada com o objetivo de “doutrinar” as crianças enquanto categoria de sentido social.

O USO DIDÁTICO E PEDAGÓGICO DA IMAGEM

A pesquisa histórica para alcançar a veracidade dos fatos, baseia-se na leitura e interpretação das fontes primárias, que podem ser tanto documentos em arquivos, jornais publicados pela imprensa, testemunhos orais, imagens, fotografias, bem como, outros tantos que forem necessários, dependendo da necessidade que terá o historiador para esse fim. Entretanto, pensando na especificidade da imagem para a construção histórica Peter Burke nos diz que, “[...] a maioria foi feita para cumprir uma variedade de funções, religiosas, estéticas, políticas e

assim por diante. Elas frequentemente, tiveram seu papel na ‘construção cultural’ da sociedade.” (2017, p. 278). Dessa forma, partiremos do princípio de que a pesquisa histórica através das fontes imagéticas pode nos propiciar uma considerável representatividade de significados, possibilitando-nos uma aproximação almejada, uma vez que, temos considerados estudiosos que nos revelam esse conceito. Como por exemplo, Alves 2017; Burke 2017; Joly 2009; Torres 2017, Bittencourt 2011 e outros ainda não citados neste trabalho.

Pensando nessa relevância, faz-se necessário refletir na importância que tem a imagem enquanto fonte iconográfica e para isso nada melhor do que começarmos dialogando com estudiosos das imagens para compartilharmos sobre esse estudo. Assim, Joly em sua obra “Introdução à Análise da Imagem”, nos diz que, “[...] interessar-se pela imagem é também interessar-se por toda a nossa história, tanto pelas nossas mitologias quanto pelos nossos diversos tipos de representações.” (2009, p.21 e 136). A partir dessa escrita, entendemos que estudar as ilustrações nos possibilita viajar por diferentes épocas, culturas e tempos, bem como construir vivências e aprendizagens significativas por meio desta fonte histórica. Nesse sentido, Peter Burke em sua obra “Testemunha Ocular” escreveu que, a imagem pode nos oportunizar diferentes leituras dependendo da análise e sentido que se pretende alcançar com esse estudo:

O testemunho das imagens necessita ser colocado no “contexto”, ou melhor, em uma série de contextos no plural (cultural, político, material, e assim por diante), incluindo as convenções artísticas para representar as crianças (por exemplo) em um determinado lugar e tempo, bem como os interesses do artista e do patrocinador original ou do cliente, e a pretendida função da imagem (2017, p. 282).

Nessa perspectiva, o estudo necessita ir além da imagem, buscar decodificar o conteúdo encontrado numa primeira vista, para então, partir para um segundo momento, em que se irá analisar o contexto político, histórico e social do período no qual a imagem foi criada. Dessa forma, podemos nos aproximar de um resultado mais promissor em relação aos acontecimentos. Ainda que,

[...] o historiador necessita ler nas entrelinhas, observando os detalhes pequenos, mas significativos – incluindo ausências significativas – usando-os como pistas

para informações que os produtores de imagens não sabiam que eles sabiam, ou para suposições que eles não estavam conscientes de possuir. (2017, p. 282).

Com esse objetivo, trabalharemos a partir da análise de algumas imagens em que o chefe de Estado Getúlio Vargas, posa acompanhado com crianças. Essas imagens foram usadas para ilustrar as páginas das cartilhas do Ensino Primário durante o seu governo. Nesse contexto, trabalharemos no sentido de rememorar os acontecimentos históricos e políticos para que não fiquem esquecidos na história, bem como reconhecer a importância da imagem enquanto fonte para a pesquisa em história.

CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO, EDUCACIONAL E SOCIAL DO PERÍODO

O período histórico que compreende as décadas de (1937-1945) do regime ditatorial do Estado Novo, foi uma época de intensa instabilidade política, econômica e social para o país. Como chefe de Estado, Getúlio Vargas, mantinha relações internacionais com os principais compradores do maior produto cultivado no Brasil, no qual foi o café. Na Europa, era um período de forte tensão por conta da ameaça de eclosão da Segunda Guerra Mundial. Assim, o Brasil vivenciava um conflito interno e externo. Interno, pelos movimentos nazistas e fascistas, liderados por Hitler e Mussolini, nos quais se introduziram no país trazendo ameaças e conflitos para os brasileiros a partir da década de 1930. E externo por causa do conflito armado, que poderia se estender e chegar ao Brasil, e dessa forma acabaria de vez com a recente industrialização/nacionalização, que se almejava desenvolver. Além do fato que, se os compradores falissem por causa da guerra, deixariam de comprar o café e o algodão brasileiro.

Com essa tensa situação, para o Brasil, seria melhor garantir uma boa relação entre os países beligerantes da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), principalmente dos aliados, Estados Unidos, Reino Unido e União Soviética. Para garantir, até onde fosse possível, uma parceria econômico-comercial, como meio de manter a condição de país que aspirava se desenvolver. De acordo com Boris Fausto:

Sob o aspecto socioeconômico, o Estado Novo representou uma aliança da burocracia civil e militar e da burguesia industrial, cujo objetivo comum imediato, era o de promover a industrialização do país sem grandes abalos sociais (2015, p. 201).

Dessa forma, Getúlio Vargas procurou manter em suas relações internacionais, uma postura de neutralidade política, não se envolvendo no conflito armado. Contudo, houve um momento no qual foi a “gota d’água” para que fosse rompida a aparente “boa relação”. Foi quando a Alemanha afundou os navios da Marinha de Guerra brasileira, onde causaram a morte de mais de mil pessoas. Assim, a partir desse instante em (1942), o Brasil entrou no conflito armado, enviando a Força Expedicionária Brasileira (FEB), para a Itália como reforço dos países aliados. No Brasil, Getúlio Vargas manobrava de forma articuladora, sendo capaz desde um golpe para sua efetivação no Estado Novo (10 de novembro de 1937), até as mais simples práticas populistas. Segundo a articulação golpista Alves escreveu:

Entretanto, tudo já estava pronto naquela mesma data, ficando estabelecidas as articulações para a efetivação do ato em termos de poder civil e militar, passando a funcionar o aparelho repressivo e censório e instituindo-se uma nova constituição caracterizada pelo autoritarismo e pela concentração/centralização político administrativa (2017, p. 38).

Ainda em relação às práticas populistas, essas convenciam não só os trabalhadores mais humildes de que Getúlio era o “predestinado” e que ajudaria os pobres, bem como as demais classes, nas quais de algum modo seriam beneficiadas, com essa “propaganda enganadora”, que já vinha se manifestando sutilmente desde a década de 30. Assim, nas palavras de Fausto, “A política trabalhista do Estado Novo pode ser vista sob dois aspectos: o das iniciativas materiais e o da construção simbólica da figura de Getúlio Vargas, como protetor dos trabalhadores.” (2015, p. 206). Getúlio Vargas desenvolvia um governo centralizador, com discursos e manifestos, onde estabelecia uma relação de “compromisso político” com a nação, bem como também, com a pretensão de manter a imagem de ser o “pai dos pobres”. Assim desenvolveu nos eleitores o sentimento de patriotismo pela nação, convencendo trabalhadores e inclusive as crianças, através de imagens nos materiais didáticos de uso nas escolas.

Para isso, durante o Estado Novo foram criados alguns departamentos, nos quais auxiliavam o governo, no sentido de controlar as críticas feitas pela oposição, bem como também, de promovê-lo com a criação de propagandas solidárias e patrióticas pela imprensa escrita e audiovisual. Dentre as quais, algumas com imagens de Getúlio Vargas, mostrando-se ser um político carismático e “provedor” da família perante o Estado. Sendo exaltado, como uma pessoa que zela pela justiça, preocupado com a educação e a cultura dos concidadãos. Nas palavras de Sosa:

Os meios de comunicação transmitiam aquilo que o Estado queria e a imagem do presidente era muito trabalhada no sentido de fazer com que o vissem como o condutor das massas, o líder capaz de conduzir o Brasil ao seu destino de progresso econômico e social (2015, p. 10).

Dentre esses departamentos se destaca o Departamento de Imprensa e Propaganda, o (DIP), no qual foi um veículo de comunicação e controle social, responsável por toda e qualquer notícia que pudesse vir a ser publicada, para ou sobre o governo, assim, teria que ser autorizada pelo DIP. Segundo Capelato sobre essas práticas:

As imagens e os símbolos eram difundidos nas escolas com o objetivo de formar a consciência do pequeno cidadão. Nas representações do Estado Novo, a ênfase no novo era constante: o novo regime prometia criar o homem novo, a sociedade nova e o país novo. O contraste entre o antes e o depois era marcante: o antes era representado pela negatividade total e o depois (Estado Novo) era a expressão do bem e do bom. (2010, p. 123).

Nesse contexto, também houve essas práticas na educação sob o modelo de Orientação Educacional do Estado, a cargo do ministro Gustavo Capanema. Assim, se utilizou da educação para promover a imagem do presidente como propaganda, político ideológico e social. Vejamos a imagem abaixo.

Figura: 1



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.> (09/07/2018).

A imagem mostra realmente como se estabeleceu o regime ditatorial no Estado Novo. A ocasião é representativa ao desfile cívico em celebração ao sete de setembro, o qual ainda permanece na contemporaneidade, como forma de respeito e patriotismo à nação. O jovem representa o ideal de cidadão para a época, pois se mostra feliz, ao levantar a bandeira com um sorriso no rosto.

Dessa forma, cumpre com o dever ao estar estudando e desfilaro devidamente uniformizado e ainda, carrega a bandeira que representa “Ordem e Progresso”, inspirado no Positivismo de Augusto Comte, “O amor como princípio; a ordem como base; e o progresso como meta” sendo essa, uma característica marcante do governo Getúlio Vargas. Entretanto, esse ideal foi um princípio a ser seguido através da educação sendo criado para isso desde as cartilhas a serem usadas pelas crianças do ensino primário, bem como, outras tantas propagandas alcançando os jovens e, os adultos no ensino superior. Hall (2011, p. 49), “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Assim, utilizava-se um

modelo coercitivo de educação, uma vez que manipulava o ideal de educação a benefício do próprio Estado, nesse caso Getúlio Vargas.

O modelo de educação, “importado” dos americanos, foi essencialmente voltado para o preparo de uma “mentalidade” configurada nos moldes disciplinares do poder que vigorava. Foucault, “O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.” De acordo com o autor, podemos ver que esse modelo se estabelece de “cima para baixo”, ou seja, centralizado e intencional, trabalha de forma sublime, que por vezes pode até mesmo, se passar de forma despercebida pelos mais ingênuos. Ainda segundo o autor, “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.” (2015, p. 12 e 45).

Para tanto, a educação durante o Estado Novo teve como princípio norteador as constituições de 1934 e, a de 1937. Contudo, essa não considerou as diretrizes educacionais que foram escritas na de 1934, que dava ênfase para um ensino mais humanitário. Sendo assim, uma atitude desrespeitosa e que descumpriu os princípios de uma educação pública e popular. Assim, Ghiraldelli Jr. Escreveu:

A constituição de 1937, fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com a educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. (2009, p. 78).

Dessa forma, a carta de 1937, não mostrava interesse em desenvolver uma educação geral na rede pública de ensino. De acordo com Aranha, “No Brasil, o positivismo influenciou as medidas governamentais do início da República e, na década de 1970, por ocasião da tentativa de implantação da escola tecnicista.” Ainda que, “O positivismo permeou de maneira eficaz a pedagogia daí em diante, ora de maneira explícita, ora camuflada.” (2006, p. 206). Por esse viés, a intenção se declara a partir de uma dualidade no ensino, sendo essa constituição oposta, ao sentido democrático e assim, se distancia da sua finalidade.

Nesse sentido de dualidade Ghiraldelli Jr. 2009, ainda escreveu que: “os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais.” (2009, p. 79). Assim, o ensino técnico compreendeu as seguintes modalidades: Industrial, Comercial, Agrícola e Normal.

Como vimos, à educação durante o Estado Novo foi conduzida pelo modelo americano de educação. O Brasil vivia sob forte influência externa, em vários setores institucionais. Entretanto, pregando uma ideia de nacionalismo e incentivando os trabalhadores nesse sentido, o modelo de educação americano perdurou, até o final de 1955. Assim, se priorizou o ensino técnico devido o país estar passando pelo processo de industrialização. Para isso, se buscou a qualificação profissional que atendesse essa demanda de trabalhadores para o mercado interno. Contudo, foram criadas algumas instituições como, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dentre outros. O que se decretou a partir desse momento, o chamado sistema educacional brasileiro.

Em relação ao Ensino Primário, se priorizou a mediação do ensino através dos materiais didáticos produzidos com forte ideologia política, uma vez que as cartilhas continham um teor metodológico centrado nas imagens de Getúlio, muitas vezes com as crianças, criando uma forte representatividade para o público infantil. Também se estendia aos temas, sendo “Getúlio Vargas para crianças” e ainda, “Getúlio Vargas, amigo das crianças”. Uma espécie de “mitificação” para conduzir a educação e a infância como desejava. Tendo como eixo norteador “o amor, a dedicação, o respeito pela família e também pela pátria”, ou seja, uma teoria de governo “protecionista”, na qual oportuniza para os pequenos um desenvolvimento apolítico, ao ideal de educação progressista e inovadora. Vejamos a imagem a seguir:

Figura: 2.



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov> (09/07/2018).

Nesta imagem o presidente Getúlio Vargas posa, com as crianças do ensino primário. Com um gesto carismático, no qual representa o ideal de personalidade para um líder que quer ser amigo das crianças. Nesse contexto, podemos perceber uma infância idealizada, uma vez que as crianças estão bem vestidas, felizes, com a bandeira em mãos, ou seja, os futuros patriotas em pleno desenvolvimento. No texto ao lado está escrito:

Crianças!

Aprendendo no lar e nas escolas o culto da Pátria, trareis para a vida prática todas as probabilidades de êxito.

Só o amor constrói e, amando o Brasil forçosamente o conduzireis nos mais altos destinos entre as nações, realizando os desejos de engrandecimento aninhados em cada coração brasileiro.

O texto acima sintetiza o sentimento nacionalista que a educação vigente impunha que fosse desenvolvido, desde a infância pelas crianças do ensino primário. Entretanto, como vimos a infância ao longo da história é pouco percebida, contudo, essa estratégia é uma característica marcante, na história da infância. Prioriza-se, fortemente o despertar do sentimento de amor pela Pátria. Sendo as crianças o aporte para isso. E ainda, se percebe uma valorização bem mais direcionada a pátria do que por uma educação igualitária.

Dessa forma, o texto é explícito no ideal de educação que deveria ser alcançada. Na qual seria centrada na organização disciplinar, com o objetivo de promover a política Getulista, bem como desenvolver nas crianças um exaltado sentimento de patriotismo e assim, a continuação do sistema vigente. A educação no contexto familiar e a disciplina como princípio condutor das crianças. A imagem que circulava era a representação como forma de amor e respeito à família. Vejamos:

Figura: 3.



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov> (09/07/2018).

Para tanto, como vemos o conteúdo das imagens é bem claro e aponta o caminho condutor que o governo de Getúlio Vargas, almejava que os futuros cidadãos cruzassem através da educação brasileira. Na qual foi apresentada de forma imprópria, sendo excludente e preconceituosa, pois classificava os estudantes desde a formação inicial por categorias profissionais de acordo com a condição financeira da família. Assim, os que possuíam melhores condições, seguiriam os estudos a nível superior. E os que estavam destinados para atuarem nas indústrias e comércio que se desenvolviam no país, o ensino técnico. Ainda havia a educação, destinada aos pequenos do ensino primário, nos quais desde a tenra idade, eram “doutrinados” a serem amáveis, respeitosos e obedientes primeiro com a família e assim educados, também procederiam com os seus governantes. De acordo com Pinsky:

No nosso país em certos momentos, o próprio Estado atuou no sentido de difundir as imagens que mais lhe interessava. A exemplo da Igreja na Idade Média, o Estado também cuidou dos seus “santos”, elaborando ou elegendo narrativas hagiográficas a respeito dos heróis da nacionalidade e de feitos exemplares a serviço do Brasil. (2009, p. 202 e 203).

Esta imagem também nos mostra, o quanto à disciplina foi valorizada neste regime ditatorial. Segundo Tota, “[...] estávamos diante de um Estado que, ao se implantar, se valia dos mais variados mecanismos para processar sua legitimação.” (1989, p. 184). As crianças seguiam uma rotina condutora de princípios e valores nos quais os cuidados com o corpo e o comportamento, os exigiam uma postura de centralidade. Quanto à disciplina nos espaços educacionais Foucault escreveu que, “A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.” E ainda nesse sentido:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. (2010, p. 164 e 165).

Entretanto, esse modelo de educação perdurou por todo o governo de Getúlio Vargas, uma vez que não havia outra forma de aquisição do conhecimento escolarizado, principalmente para os filhos dos

trabalhadores. A educação nas escolas católicas era muito caro, e assim sendo considerado um privilégio para poucas pessoas. Dessa forma, o analfabetismo prevaleceu na maior parte da população brasileira, contudo contribuindo para que o governo tivesse o controle e, ideal alcance nas campanhas populistas, assim o povo foi governado nos padrões Getulistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos durante o Estado Novo, Getúlio Vargas desenvolveu ações e as praticou de forma autoritária e sem grandes mobilizações, pois tinha o apoio das maiores forças, como parte dos militares e da burguesia. Ainda, se utilizou da população como “massa de manobra”. Segundo Le Goff:

Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva (2003, p, 422).

Entretanto, as maiores mudanças foram no sentido de desenvolver o país economicamente e para isso, fez reformas políticas nas mais diversas instituições, com intuito de manter o controle dentro do modelo trabalhismo/populismo e assim desenvolver a indústria de base e o comércio. Também manteve uma política de interesses internacionais, principalmente com os Estados Unidos, no sentido de fortalecer a economia através de empréstimos monetários e importação e exportação de matéria prima.

Dessa forma, essa política intervencionista refletiu fortemente no campo educacional. Fausto escreveu, “[...] sua maior preocupação se concentrou em organizar o ensino industrial, com o objetivo de preparar mão de obra fabril qualificada.” (2015, p. 202). Entretanto, essa característica foi marcante no sentido promover uma educação voltada para atender a demanda de operários. Através da educação Getúlio Vargas conseguiu promover-se e assim pregar sua ideologia política, bem como criar em torno de sua imagem uma “mitificação” que contribuiu para que alcançasse longos anos de governo. A proposta

de educação pensada e praticada nesse período foi condizente apenas com os setores das indústrias e comércio, deixando a desejar para formar outros profissionais ligados a outras áreas do ensino superior. Ainda, preparando para o trabalho, essa educação se restringia a poucos, uma vez que no país os índices de analfabetismo eram assustadores.

Contudo como a história-política se desenvolveu e como, se usou de diversos mecanismos para esse proveito. Também, o poder que tinha e ainda tem a imprensa escrita e audiovisual para trabalhar a imagem de um líder, uma vez que essa, através do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) foi o principal meio para divulgar a imagem de Getúlio, bem como também de fazer o controle dos opositores desse regime ditatorial. A presença da filosofia positivista no Brasil, contribuindo para o controle e disciplina através da educação, foi sem dúvidas um elemento pelo qual se definia a condição de comportamentos e estilos de vida social.

No entanto, podemos perceber o potencial que possui a imagem como evidência histórica, enquanto fonte para a pesquisa; a quantidade de informações que uma análise, por mais simples que seja, pode extrair de uma imagem. Mais uma vez trazemos Burk para contribuir nessa perspectiva “[...] imagens nos permitem “imaginar” o passado de forma mais vívida.” (2017, p. 24). Em uma breve reflexão podemos perceber que a imagem está presente em meio à humanidade como forma de expressão simbólica desde os primórdios, nos dando testemunhos evidentes de como essa prática foi usual e ainda hoje permanece. Hoje se tem técnicas modernas de criar imagens. Porém em sua essência, a imagem continua a mesma, o que pode mudar é a partir da análise que será realizada e os objetivos nos quais se pretende através dessa fonte, como testemunho histórico.

Por fim, vimos como Getúlio Vargas conduziu através da política a educação, a cultura e a população do Estado. Como imagens, com crianças do Ensino Primário foram utilizadas para representar a “boa imagem” do governo e ainda; como a infância foi representada no sentido de mostrar o carisma de Getúlio, sendo essa (como tudo indica), menos importante do que a figura do presidente. Entretanto, foi um período de intensa “movimentação” política em todos os sentidos, em que podemos como professores/ historiadores buscar através das fontes,

o saber histórico tanto para o ensino de História e da memória como para a escrita historiográfica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Francisco das Neves. A instauração do Estado Novo e a imprensa riograndina: o caso do jornal O Tempo: Sosa, Derocina Alves Campos. **O Golpe do Estado Novo na Imprensa Gaúcha**: algumas considerações. O Estado Novo no Rio Grande do Sul e outros ensaios. Coleção, Biblioteca Rio-grandense. Lisboa / Rio Grande, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil / Maria Lúcia de Arruda Aranha. 3. ed., ver e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Philippe, 1914-1984. **História social da criança e da família**/ Philippe Ariès; tradução de Dora Flaksman. 2d. [Reimpr.], Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BÔAS, Lúcia Villas. História e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. **244 cadernos de pesquisa**, v.45 n.156 p. 244 – 258 abr./ jun.2015.

BURKE, Peter, 1937. Testemunha ocular: o uso de imagem como evidência histórica / Peter Burke; traduzido por Vera Maria Xavier dos Santos. – São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CAMBI, Franco, *História da Pedagogia* / Franco Cambi; tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAPELATO, Maria Helena. *O Estado Novo: o que trouxe de novo?* In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida das Neves. O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CERRI, Luiz Fernand. *Ensino de história e consciência histórica* / Luiz Fernando Cerri. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

F

AUSTO, Boris, 1930. *História Concisa do Brasil* / Boris Fausto; colaboração de Sérgio Fausto – 3. ed. atual. e ampl. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes: História, tempo presente e história oral. Topoi, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. *Microfísica do Poder* / Michel Foucault; organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhe. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira* / Paulo Ghiraldelli Jr. – 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LE GOFF, Jacques, 1924. *História e memória* / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão...[et al.]. – 5ª Ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: entre História e Memória*. In: Gilvan Ventura da Silva; Regina Helena Silva e Simões; Sebastião Pimentel Franco. (Org.). *História e Educação: territórios em convergência*. 1ed. Vitória(ES): GM/ PPGHIS/ UFES, 2007, v. 1, p. 59-80.

OMAR KOHAN, David Kennedy (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. – (*Série filosofia e crianças*; v.3).

RÜSEN, Jörn: *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica* / JörnRüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2º10.

TOTA, Antônio Pedro. *Estado e trabalhismo*. In: MENDES JÚNIOR, Antônio & MARANHÃO, Ricardo (org.). *Brasil história – texto e consulta: Era Vargas*. São Paulo: Hucitec, 1989, v. 4, p. 181 – 185.

ENTRE HISTÓRIAS: HISTÓRIA ORAL UMA PRÁTICA POSSÍVEL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

Érica Souza Ramos¹

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo o ensino de história ficou abarcado nos confins do positivismo, os esforços dos historiadores para alçar a história como ciência, se fez refletir no ensino. Esta visão positivista de fazer história atrelada à história política e oficial perdura ao longo do tempo, transposta nos conteúdos escolares de história, presente nos esquemas cronológicos do tempo histórico pautado nos grandes acontecimentos, e nos “heróis” da pátria. A história então foi incumbida como disciplina escolar de formar cidadãos nacionalistas, com seus conteúdos baseados nos interesses políticos.

Com a Escola dos *Annales*, que eclode na França no século XIX, um novo horizonte começa a aparecer aos olhos dos historiadores, quebrando paradigmas dentro da historiografia. A História Cultural entrando em cena na chamada terceira geração da Escola dos *Annales*, até a contemporaneidade, permitiu a aproximação do campo histórico com o antropológico, o que possibilitou e, vêm legitimando, interpretações culturais da experiência histórica e humana (BURKE, 2011). Neste caso os historiadores começam a recorrer a diferenciados métodos de pesquisa e a novas fontes como “a memória oral, as lendas e mitos, os objetos materiais, as construções e entre outras” (BITTENCOURT, 2011,

¹ Mestre em História pelo PPGH/FURG, Turismóloga. E-mail: ericasouzaramos@hotmail.com

p. 149). Neste sentido para o ensino a História Cultural da rumo a novas projeções ao ver e fazer história, seus objetos e suas fontes.

Para tanto o presente artigo tem o intento de estabelecer confluências teóricas possíveis entre a história oral e o ensino de história local. Sem a intenção de esgotar o assunto, a fim de servir de subsídio para pesquisas futuras, na busca por uma proposta inicial para a aplicação da história oral como prática pedagógica. Convém destacar que ao se trabalhar com a história oral pode-se ir para além do conteúdo histórico, pois possui caráter interdisciplinar, podendo ser problematizadas questões referentes ao ensino de português, geografia, meio ambiente, ciências, artes, música, educação e física. O que traz um novo paradigma para o ensino nas séries iniciais, pois a história oral é uma metodologia que tem em suas narrativas uma riqueza de detalhes, ampliando os olhares e as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Para isso torna-se relevante saber que no Brasil, o ensino de história começa a ser desenvolvido no século XIX, baseado em uma formação curricular europeia e tendo como eixo central a formação da identidade nacional, no período pós-independência. Apesar das significativas mudanças no ensino, ainda é possível perceber os resquícios desta matriz eurocêntrica no currículo escolar, “orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista.” (BRASIL, 1998, p.19) Observa-se que um dos principais desafios para ensino da história local e regional é que o ensino de história no Brasil por muito tempo esteve marcado pela visão eurocêntrica, o conteúdo de história estava:

Em uma perspectiva europeia, ainda centrada na ideologia civilizatória defendida no processo de neocolonialismo do século XIX, o ensino de História colocava os colonizadores europeus em um papel de destaque no processo de desenvolvimento do Brasil enquanto parte do continente americano e, principalmente, em industrialização nas primeiras décadas do século XX. Em um contexto pós Primeira Guerra Mundial, esse tipo de ensino de História justificava e legitimava o papel dos países vencedores enquanto civilizadores. Esse modelo de ensino da História influenciou toda a produção, não apenas nas salas de aula, mas também nas pesquisas. (MATOS, 2013, p. 48)

A autora deixa claro que o ensino de história do Brasil neste período se perfaz sobrepondo os feitos da Europa Ocidental as outras manifestações, os conteúdos possuíam “[...] caráter eurocêntrico, com um repertório de heróis e seus feitos, reis, rainhas e acontecimentos

militares.” (NORONHA, 2007, p.04) Assim é de suma importância compreender como se dá o contexto do ensino de história ao longo do tempo, suas finalidades e alternâncias. Observa-se que vem ocorrendo uma mudança lenta e gradual nas maneiras de pensar a História:

Essa perspectiva de ensinar História já não é mais a mesma. Os objetivos, as finalidades educativas, os currículos prescritos, os livros didáticos e a formação do professor se modificaram. Estamos vivenciando, desde as últimas décadas do século XX, um movimento de se repensar a História, as metodologias e as práticas de ensino. Entretanto, quando se tratam das questões relativas à história local e às relações do local com o global, muitas dificuldades, dúvidas e problemas permanecem. (FONSECA, 2006, p. 125)

Mesmo com as ampliações dos olhares, a história local acaba a margem enfrentando paradigmas e dificuldades ao estabelecer relações com as escalas da história nacional e global. Pois,

Inicialmente, a inclusão da constituição da identidade social nas propostas educacionais para o ensino de História necessita um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo. (BRASIL, 1997, p.26)

Deste modo compreende-se que partes destas problemáticas enfrentadas pelo local frente ao global podem ser consecutivas de uma história vista como uma disciplina no currículo escolar introduzida com base nos moldes franceses, glorificando os grandes personagens da história, o que contribui para o distanciamento do cotidiano dos alunos e a história, pois “Desde sua constituição no século XIX, a História tem sido pensada como mecanismo de legitimação cultural e servido à formação de pensamentos e ações de determinada ideologia.” (NORONHA, 2007, p.05) Então para melhor entender este processo da história como disciplina escolar:

A História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas. (BRASIL, 1998, p.19)

Observa-se que o ensino, o conteúdo, estavam voltados para as camadas mais favorecidas, o que ainda na atualidade ainda existam reflexos destas linhas de pensamentos. Normalmente é por interesses políticos ideológicos que o ensino de história sofre mudanças referentes ao seu currículo escolar. Neste intento vale ressaltar que na América Latina a história se preocupou em forjar as identidades nacionais dos estados. Conceição e Dias elucidam que,

Sabe-se que a instituição escolar estruturou tradicionalmente o ensino de História com base na matriz nacionalista do século XIX, cujo objetivo era formar 'brasileiros', 'argentinos' ou 'chilenos' para a nova sociedade nacional que estava forjando os Estados modernos. Apesar de todas as mudanças sofridas pela disciplina ao longo do tempo, o ensino de História permanece como o espaço no qual as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas e projetam futuros coletivos. (CONCEIÇÃO; DIAS, 2011, p. 1740)

O que no Brasil não foi diferente, e é possível perceber que traços desta linguagem histórica ainda estão arraigados no ensino escolar. No período que compreende a ditadura militar no Brasil, o ensino de história também acaba sendo sufocado pelos interesses políticos, deste modo:

O ensino de História na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências a política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984). Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina "Estudos Sociais" e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado as lutas contra as políticas de precarização da profissão docente. (SILVA; FONSECA, 2010, p.13)

Observa-se a preocupação dos autores no que se refere à formação dos professores, a problemática das licenciaturas curtas e a precarização da profissão docente. Se tratando das séries iniciais o desafio é que os professores não tem sua formação inicial em história são pedagogos e pedagogas, por isso se faz recorrente pensar no conhecimento histórico nas séries iniciais, pois, todavia:

O conhecimento nessa etapa dos anos iniciais depende muito da forma como o professor trabalha esse ensino da disciplina história, vale ressaltar que este

é ministrado por pedagogos que são formados em área geral de ensino [...]” (PERREIRA; BIANCHEZZI, 2015, p. 101)

Então como fazem os professores das séries iniciais para ensinar a história local? Diante de tal premissa é que se vê na história oral uma metodologia que pode servir ao ensino, vista como uma prática pedagógica para o ensino. Pois a história local no sistema de ensino é um conteúdo jovem no currículo escolar, talvez por conta disso careça de materiais e procedimentos metodológicos para que seja ensinado e apreendido em sala da aula de forma concisa.

No final da década de 1990 o interesse pela História Local no ensino cresceu sob influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborado pelo Ministério da Educação. A diretriz nacional curricular toma a História Local como um dos eixos temáticos dos conteúdos nos anos iniciais do ensino fundamental e como metodologia de ensino nos outros anos da escola básica. (GERMINARI, 2014, p. 357)

Neste sentido, as práticas de ensino de história e os conteúdos programáticos sofrem mudanças significativas no que se refere à história local. Pesquisadores e professores reúnem esforços, no percurso do tempo, tendo em vista que:

Muitas vezes no ensino fundamental, em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. (BRASIL, 1997, p. 25)

Para que o ensino de história não fique centrado na mentalidade eurocêntrica e sim consiga realizar os mecanismos de ensino e aprendizagens condizentes com a realidade do ambiente escolar, em especial a dos educandos, é essencial que estes se sintam sujeitos formadores de sua própria história, para tanto:

Os historiadores transitam em torno da Nova, da Nova História Cultural (na qual a micro-história se insere enquanto prática) e pensadores da pós-modernidade, ao questionarem os limites epistemológicos do iluminismo e valorizaram interpretações que incorporam parâmetros retirados da hermenêutica, são responsáveis, em muito, por alguns princípios que norteiam as novas abordagens da história local. (FAGUNDES, 2006, p.93)

Mesmo assim durante muito tempo o ensino de história no Brasil recaí ao descuido de ser relacionado a uma matéria “chata”, com referente acúmulo de informações e memorizações, o que torna o conhecimento superficial, e desconecta com a realidade do aluno. A autora Selva Guimarães Fonseca (2006) elenca dificuldades recorrentes ao ensino de história local, dentre estas estão: a fragmentação rígida dos espaços e tempos; a centralidade do estudo nos aspectos políticos da cidade, culto aos grandes vultos da história local; as fontes disponíveis para uso na sala de aula em sua maioria são oficiais ligadas as prefeituras, que evidenciam uma memória da elite local (FONSECA, 2006, p.128).

Ainda se pressupõe que o material didático de história esteja carregado destas significações, e se tratando de história local talvez este tema não se faça presente, alias são destacados os heróis de certo espaço e tempo, mas é a “gente como a gente”? Para tanto, “A opção pela História Local tem como proposta desenvolver a noção de pertencimento do aluno a um determinado grupo social e cultural, por meio, do estudo da diversidade dos modos de viver no presente e no passado da localidade.” (GERMINARI, 2014, p. 357). A história local não deve seguir a dinâmica da história nacional, em que “A parte relevante desse conteúdo é apresentada sob a forma de culto aos sujeitos históricos, de glorificação dos atos individuais, portanto, uma história personalista que enfatiza determinadas datas, personalidades e fatos isolados de patriotismo.” (BARBOSA, 2006 p.58).

Contudo no mundo globalizado, é indispensável que seja possível buscar interações e sinergias entre as diferentes disciplinas, aproximando o conteúdo da prática, buscando novas formas educativas que possam ser desenvolvidas dentro e fora da escola, propiciando a aprendizagem e a sociabilização do conteúdo.

. Para que possamos compreender de que forma se dá o processo do conhecimento histórico para a transposição didática em sala de aula e ver na história oral um instrumento de ensino e aprendizagem para história local, é de suma importância as análises de RÜSEN (2015), em relação à matriz do pensamento histórico. Ele apresenta cinco fatores que compreendem o processo de formação do pensamento histórico:

O pensamento histórico é disparado pelas *carências de orientação*. Em seguida, ele transforma essas carências, no processo de sua satisfação mental, em perspectiva acerca da experiência do passado – em uma *perspectiva*

de interpretação. Nesta perspectiva são inseridos, então, metodicamente, *conteúdos experienciais* concretos. O saber acerca do que aconteceu no passado, assim obtido, torna-se representação do passado em *forma historiográfica*. (RÜSEN, 2015, p. 74)

Estes cinco caminhos cognitivos proposto por RÜSEN, nos leva ao saber histórico a partir das divergências temporais, estas que devem ser compreendidas e experienciadas na aprendizagem histórica. As diferenças temporais serão apreendidas a partir da carência de orientação onde o “conhecimento transforma as carências históricas de orientação em interesses do conhecimento.” (RÜSEN, 2015, p. 75)

Neste sentido o autor não nega a crítica ao distanciamento que o pensamento histórico científico especializado toma em relação às carências de orientação e a vida prática. E neste ponto em que a história oral e o ensino de história estabelecem uma linha tênue, à medida que a carência de orientação começa a ser trabalhada e a partir de indagações, instigando os educandos e gerando novas expectativas para a aprendizagem histórica.

Dentre os cinco fatores a narratividade é de suma importância para perceber a projeção cognitiva que o educando tem em relação a determinado conteúdo histórico. Doravante lembra-se que a centralidade da narrativa não se dá pela sua totalidade factual ou por um modelo interpretativo, mas sim em poder relacionar passado, presente e futuro.

Neste intento, as narrativas só podem ser compreendidas (quando apropriadas pelos professores) e elaboradas (educandos), quando fazem sentido para a orientação cultural “da vida humana prática” (RÜSEN, 2015, p. 81).

As narrativas só farão sentido se manterem uma relação intrínseca com a vida prática e a partir da tomada de consciência de sujeito histórico dos indivíduos, podendo se enxergar no processo histórico. Neste caso torna-se relevante a consciência histórica que é a “[...] realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária.” (RÜSEN, 2001, p. 56) O autor expõe que a consciência histórica tem que fazer sentido na vida prática do ser, por isso acredita-se que a partir da tomada de consciência nas aulas de história será possível o aluno desenvolver processos cognitivos que o leve a compreender por que estudamos história e qual seu papel na sua vida no decurso do tempo, possibilitando “se enxergar na história” e valorizá-la.

É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar intencionalmente sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 57)

Assim a consciência histórica possibilita a reflexão da história da cidade sobre o cotidiano e a realidade. A partir deste breve recorte das contribuições teóricas do autor, e que se tenta compreender o processo cognitivo que perpassa o ensino histórico. Agora pretende-se refletir sobre o campo da história oral na tentativa de buscar sinergias teóricas desta metodologia tendo em vista sua aplicabilidade no ensino de história local, por isso é conveniente destacar a importância do contato dos alunos com elementos da pesquisa histórica, que na maioria das vezes não ultrapassam os muros da academia e que são de grande importância para a constituição do saber histórico escolar. Entende-se que as:

Intervenções pedagógicas específicas, baseadas no trabalho de pesquisa histórica, provocam significativas mudanças nas compreensões das crianças pequenas sobre quem escreve a História. Por exemplo: passam a considerar a diversidade de fontes para obtenção de informações sobre o passado, discernindo sobre o fato de que épocas precedentes deixaram, intencionalmente ou não, indícios de sua passagem que foram descobertos e conservados pelas coletividades. Podem compreender que os diferentes registros são fontes de informação para se conhecer o passado. (BRASIL, 1997, p.39)

Partindo desta consideração e prevendo a aplicabilidade da história oral ao ensino é pertinente falarmos sobre a epistemologia da história oral. Deve-se salientar novamente as mudanças significativas no campo da história, com a geração de historiadores da *Ecole des Annales*. Segundo Marieta de Moraes Ferreira (1998), esta nova geração de historiadores passou a questionar a hegemonia da história política, este grupo passa a defender,

[...] uma nova concepção, em que o econômico e o social ocupavam lugar privilegiado. Esta nova história sustentava que as estruturas duráveis são mais reais e determinantes do que os acidentes de conjuntura. (FERREIRA, 1998, p.02)

Neste contexto observa-se que esta “nova história” que vem a tona procura sentido nas conjunturas que levaram a determinado fato histórico a se desencadear e não no fato em si. Neste caminho esta escola

histórica também jogou luz aos estudos para a história do tempo presente e assim a metodologia história oral para estes estudos torna-se relevante. Mesmo assim muitos embates historiográficos entorno das fontes orais utilizadas por esta metodologia persistiram. Pois na utilização das fontes de pesquisa, não se valorizou as fontes orais, continuou a se utilizar de documentos escritos e oficiais,

O século XX manteve o estigma de objeto de estudo problemático, e a legitimidade de sua abordagem pela história foi constantemente questionada. A impossibilidade de recuo no tempo, aliada à dificuldade de apreciar a importância e a dimensão a longo prazo dos fenômenos, bem como o risco de cair no puro relato jornalístico, foram mais uma vez colocados como empecilhos para a história do século XX. (FERREIRA, 1998, p.3).

Estudos do tempo presente eram considerados “ser matéria das ciências sociais em geral, mas não da história. Com isso, a história do século XX tornou-se uma história sem historiadores.” (FERREIRA, 1998, p.3). A medida em que as fontes orais não eram valorizadas no campo da história neste momento se desqualifica-se o uso de relatos pessoais e de histórias de vida. Em contraponto estão os estudiosos que valorizam esta subjetividade questionada, em que podem ser revelados novos signos, tendo aí a possibilidade de novos cursos para a pesquisa científica. Michael Pollak (1992) esclarece que,

Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. (POLLAK, 1992, p. 207).

Para tanto na segunda metade do século XX, engendra um período onde é concebida a voz ao outro, em que a história oral:

[...] permite acesso à experiência não documentada – inclusive as vidas de líderes e ainda não escreveram suas autobiografias – e, mais importante, às ‘histórias ocultas’ dos marginalizados: trabalhadores, mulheres, indígenas, minorias étnicas e membros de outros grupos oprimidos, ou excluídos. (THOMSON, 2000, 51)

O uso das fontes orais, para o ensino de historia local pode servir como um instrumento de aproximação entre o aluno e as historias e memórias do espaço em que vive, pois:

As entrevistas de história oral também permitem explorar aspectos da experiência histórica que raramente são registrados, tais como relações pessoais, vida domestica e a natureza de organizações clandestinas. (THOMSON, 2006, p.51)

Nos registros oficiais raramente estão presente estes agentes por conta disso é que a história oral permite contrapor a história oficial. Philippe Joutard colabora quando compreende que:

É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional. (JOUTARD, 2000, p.34)

É no cerne da história oral que está à possibilidade de diálogo do conteúdo com o cotidiano, do passado com o presente e suas projeções para o futuro. Contudo torna-se pertinente a conceituação de memória por Jacques Le Goff, pois a memória alimenta a história:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 1990, p.424).

A memória permite a rememoração do passado no presente, além do mais, traz sentidos as representações que são preservadas e consideradas tradicionais. Maurice Halbwacs, elucidada que para a construção de uma memória coletiva, “Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança.” (HALBWACS, 1990, p.22). É relevante que se trace uma lembrança comum entre os indivíduos,

É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que

só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. (HALBWACCS, 1990, p.22)

A partir da história oral é possível se pensar em ensinar a história local associando-a ao cotidiano e as vivências presentes com o passado. Todavia a memória pode servir como meio para manter um diálogo entre o vivido e o ensinado, permitindo assim a compreensão do mundo a sua volta, tanto aos alunos quanto aos professores, tendo como base as vivências cotidianas a partir das memórias, na construção cognitiva do conhecimento histórico.

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (BRASIL, 1997, p. 26)

Neste sentido acredita-se que quando a história oral for aplicada como uma metodologia nos espaços escolares poderá assumir a função de prática pedagógica para o ensino de história local nas series iniciais, que permite chegar às memórias constituindo o pertencimento histórico e indenitário, neste caso podemos pensar:

Do ponto de vista de uma proposta pedagógica, podemos construir uma “pedagogia de memória” que faça frente aos problemas de identidade, pertencimento, pluralidade cultural, étnica e religiosa e exclusão social que marcam as nossas escolas. Nesse sentido, a história local pode ter um papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração. (FONSECA, 2006, p.132)

A fim de trazer a tona os esquecimentos rememorando o passado, buscando trabalhar com as perturbações e amnésias de forma que estas venham a elucidar os fatos ocorridos, tendo em vista que a formação de uma memória grupal, “a memória coletiva, é uma corrente de pensamento contínua, com limites irregulares e coexistente com outras memórias coletivas.” (OLIVEIRA, 2010, p. 132).

Partindo deste principio é que acredita-se que a memória coletiva, como construção social, tem relação com a identidade cultural, elementos de grande relevâncias para o ensino de história local, pois, “A questão da

memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local.” (BITTENCOURT, 2011, p.169). Para isso ao pensar nos sentidos do local e do cotidiano FONSECA (2006) elucida que:

O local e o cotidiano da criança e do jovem constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver; logo podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia-a-dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens. [...] A memória das pessoas, da localidade, dos trabalhos, das profissões, das festas, dos costumes, da cultura, das práticas políticas, está viva entre nós. Nós, professores, temos o papel de, juntos com os alunos, auscultarmos o pulsar da comunidade, registrá-lo, produzir reflexões e transmiti-lo a outros. A escola e as aulas de História são lugares de memória, da história recente, imediata e distante. (FONSECA, 2006, p.132)

É neste contexto que a história oral como metodologia nos brinda com sua capacidade de ter acesso à memória dos indivíduos, é definida como “um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas.” (MEIHY;RIBEIRO, 2011, p.12), alcançando a representação do passado por traz das simbologias carregadas nas narrativas. Sendo assim MEIHY e RIBEIRO (2011) afirmam que: “No ‘tempo presente’, trabalhos com entrevistas ou com a memória viva, oral, são alternativas para o entendimento da dinâmica social e para o trabalho de consciência dos cidadãos.” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 46).

No entanto “O professor desempenha o papel de coordenador, o gestor das ações educativas, o mediador capaz de repensar, religar pesquisa e ensino, saberes e práticas.” (FONSECA, 2006, p. 137). Para isso é interessante que seja proposto que cada educando entreviste uma pessoa de mais idade de seu bairro, o roteiro da entrevista com as perguntas devem ser montado em conjunto em sala de aula, para que sejam trazidos os registros para serem apresentados e discutidos em sala.

Os depoimentos então recolhidos nas entrevistas vão permitir que o aluno construa sua própria narrativa histórica sobre o que puderam desvendar sobre a história do seu bairro e cidade, percebendo processos de transformações sociais do espaço no tempo. O que permite perceber as alternâncias e permanências ao longo do tempo, nos modos de vida, trabalho, vida escolar e etc. O que se faz fundamental a compreensão da relação do eu e nós e os outros de tempos e espaços diferentes.

O conhecimento do “outro” possibilita, especialmente, aumentar o conhecimento do estudante sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diferentes. Conhecer o “outro” e o “nós” significa comparar situações e estabelecer relações e, nesse processo comparativo e relacional, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sobre seu grupo, sobre sua região e seu país aumenta consideravelmente. (BRASIL, 1997, p.27)

A história oral como prática pedagógica permite que o aluno possa perceber o outro e assim se colocar frente ao outro e pensar então em nós. Cabe salientar que para esta proposta “não existe uma única ‘maneira certa’ de entrevistar, e a maneira que o ‘bom senso’ indica como ‘certa’ para entrevistas com membros da elite política branca do sexo masculino pode ser completamente inadequada em outros contextos culturais” (THOMSON, 2000, p. 48).

Então sendo o espaço escolar um lugar múltiplo, deve se ter em vistas as diferentes situações sociais em sala de aula, para isso THOMSON (2000), ao relatar sobre o caso dos historiadores orais namibianos, destaca que eles recebem a orientação de usar lápis e papel para registrar suas entrevistas visto que, não são todos que tem condições para ter um gravador ou vídeo gravadoras. O que também vale para a aplicabilidade desta metodologia em sala de aula.

Diante do exposto percebe-se a história oral trabalha com elementos, como memória, identidade, cotidiano, transformações sociais, entre outros. Aos quais podem contribuir para o ensino de história à medida que vão de encontro aos objetivos e finalidades das propostas para esta área do saber escolar. A história oral torna-se fundamental à medida que possibilita que partam das crianças as percepções do lugar onde elas vivem, e o educador poderá trabalhar com estes elementos, e a partir destes problematizar o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões teóricas sobre o ensino de história local permitem que sejam percebidas certas problemáticas entorno do ensino e aprendizagem para histórica local que desafia os professores. Para tanto o material didático, a formação de professores, o conteúdo eurocêntrico, o distanciamento do local e global, são problemáticas que levaram a pensar em uma prática pedagógica para o ensino de história local.

Para isso contra partida no que tange estudos sobre história oral pode-se enxergar nesta metodologia um possível instrumento facilitador de ensino e aprendizagem histórica, o que não descarta as diversas formas de se trabalhar a história local, como o uso de fotografias, filmes, jornais e documentos, turismo, tendo o sentido de complementar estas práticas.

Conclui-se que é a partir da história oral, que as memórias em forma de narrativas servirão de insumo para a construção do conhecimento histórico local. Além disso, a história oral permite o contato dos educandos com novas interpretações históricas que envolvem noções de investigação, pesquisa e produção do saber, levando a formação da consciência histórica, e que cada um possa se enxergar na história, se sentido um agente histórico do seu tempo.

Podendo revelar uma história para além dos livros, pois verão que a história não é estática esta viva nas memórias dos cidadãos. Neste caso o contato com a memória dos entrevistados através do trabalho com entrevistas aproximará o educando de um passado distante e oficial para o cotidiano, despertar o sentimento de pertencimento para sua própria história e identidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de história local: redescobrimos sentidos. *SEACULUM – Revista de História*. p. 57- 85. João Pessoa, Jul./ dez. de 2016. Disponível em: <<http://www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/viewFile/11357/6471>> Acesso em: 06/06/2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.), *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : história, geografia*. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da. DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.31, n° 62, p. 173-191, 2011. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/14376/9703>> Acesso em: 06 de junho de 2016.

FAGUNDES, José Evangelista. *A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceára-Mirim*. Natal – RN, 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: ma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de história. *História Oral*, v. 9, n. 1, p.125-141, jan.-jun. 2006. Disponível em: < <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=193>> Acesso em: 27/07/2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História oral: um inventário das diferenças*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.); ABREU, Alzira Alves de e. *et al. Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998.

GERMINARI, Geysa D. O ensino de história local e a formação da consciência histórica de alunos do 6º ano do ensino fundamental: uma experiência com a unidade temática investigativa. *XIV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA 1964 – 2014: 50 anos do golpe militar no Brasil*. 7 a 10 de Out. de 2014. Disponível em: < <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/335.pdf>> Acesso em: 8/06/2016.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Maria Tania; ALBERTI, Verena. (Orgs.), *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Casa Oswaldo Cruz, CPDOC, Fundação Getulio Vargas, 2000.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 1990.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades e famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

MATOS, Júlia Silveira. *Ensino de história, diversidade e livros didáticos: história, políticas e mercado editorial*. Rio Grande: Ed. Da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

NORONHA, Isabelle de Luna. Livro didático e ensino de história local no ensino fundamental. *Associação Nacional de História – ANPUH, XXIV Simpósio Nacional de História*, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo Romero. Memória, história e patrimônio: perspectivas contemporâneas do pesquisa histórica. *Revista Fronteiras*, Dourados, MS: v. 12, nº 22, p. 131-151. jul./dez. 2010.

PEREIRA, Maria Aparecida Batista; BIANCHEZZI, Clarice. O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades em uma escola municipal de Parintins/ Amazonas. *FRONTEIRAS Revista Catarinense de História*, ANPUH – seção SC, n. 25, 2015. Disponível em: <http://www.anpuh-sc.org.br/revfront_25_sumario.htm> Acesso em: 15/05/2017

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SILVA, Marcos Antônio da. FONSECA, Guimarães Selva. Ensino de História hoje; errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.31, nº 60, p.13-33, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/VOvTHqqQ.pdf> Acesso em: 06 de junho de 2016.

THOMSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Maria Tania; ALBERTI, Verena. (Orgs.), *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Casa Oswaldo Cruz, CPDOC, Fundação Getulio Vargas, 2000.

A UTILIZAÇÃO DAS MEMÓRIAS INFANTIS COMO FONTE HISTÓRICA ATRAVÉS DA HISTÓRIA ORAL

Fabiola Delsale Diniz Guerreiro¹

INTRODUÇÃO

O artigo a seguir tem o objetivo de articular os conhecimentos adquiridos na disciplina de: *Memória e práticas na formação de professores* que discutiu sobre Memória e História Oral com o projeto de pesquisa: “Os diálogos e reflexões infantis acerca do ensino de História nos Anos Iniciais: um estudo de caso da Rede Salesiana em Rio Grande/RS”. O presente texto pretende trazer algumas reflexões relacionadas ao uso da História Oral na produção do conhecimento histórico e sua articulação com a memória. O projeto citado fez parte da seleção para o Mestrado 2018 do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande. Com os saberes construídos durante a proposta da disciplina com suas respectivas leituras e discussões, será possível fazer a relação com o problema do projeto, que é identificar como crianças do 5º ano do Colégio Liceu Salesiano Leão XIII (Rio Grande/RS) se apropriam dos conhecimentos históricos desenvolvidos nas aulas de Ciências Humanas e da Natureza (essa aula é composta pelas disciplinas de História, Geografia e Ciências).

¹ Mestre em História pelo PPGH/FURG, Pedagoga e Especialista em Pedagogia Gestora.
E-mail: fabioladiniz@yahoo.com.br

MEMÓRIA, SEUS CONCEITOS REDEFINIDOS COM O TEMPO E REFLEXÕES

A definição do termo Memória tem sofrido ressignificações com o passar do tempo. Habitualmente, as pessoas se referem a ela como um processo utilizado para que sejam lembrados fatos que ocorreram em épocas passadas e que estão lá apenas aguardando para serem resgatados. A memória nessa perspectiva é tida como estanque, onde ocorre apenas um depósito de lembranças e que, quando necessário o indivíduo recorre a ela para buscar o que está guardado, conservado apenas esperando para ser reproduzido.

Atualmente, a definição de memória já alcança outros significados diferentes do que usualmente se costumava “rotular”. Ao invés de se pensar a memória como passiva e estática, já se concebe esse caminho de apenas lembrar situações, como um percurso onde essas mesmas situações sofrem uma releitura. CHANGEUX (1972, p.356) faz notar que a Memória vem cada vez mais sendo concebida como fenômeno complexo: não envolve apenas a ordenação de vestígios, como também a releitura de vestígios. Ao narrar o que aconteceu em tempos anteriores, novas versões são expostas, visto que esquecimentos, distorções, apropriações, reconstruções e até mesmo omissões podem ocorrer nesta trajetória. O indivíduo que narra acontecimentos está situado em um tempo histórico diferente do passado e participando de grupos sociais com diversas características e, quando relembra o passado, lança mão de opiniões e ideias de forma dinâmica e interativa que antes se pensava ser impossível. A memória é uma fonte de dado histórico e tem sua peculiaridade na subjetividade ou imprecisão. A memória parte das vivências do sujeito e não é algo homogêneo, compacto, ao contrário, mostra-se algo fluído, plural, movediço. Atreladas ao momento histórico, social e cultural do sujeito podem se formar memórias diferentes, observado o mesmo acontecimento.

A memória é uma construção que acarreta uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um sujeito inserido num contexto maior que inclui a família, diversos grupos sociais, enfim, a sociedade como um todo. Existem três palavras que permeiam o processo da memória: narratividade, linguagem e

sociedade. Segundo Barros (2011, p.319): “Se a memória envolve um comportamento narrativo, e a narratividade é necessariamente um processo mediado pela Linguagem – esta que em última instância é produto da Sociedade – tem aqui maior clareza de como a dimensão coletiva também interfere na Memória Individual”.

A partir dessa colocação de Barros, podemos pensar como a socialização da memória através da linguagem adquire uma dimensão coletiva podendo-se reconhecer assim que memória individual e memória coletiva se inter cruzam, pois por diversos grupos de pessoas e sob a visão de diferentes agrupamentos sociais, ocorre uma construção de referenciais sobre o tempo passado e sobre um tempo presente. As mudanças culturais que acontecem na sociedade são baseadas em ações de sujeitos, mas eles próprios se encontram imersos em um grupo maior com posicionamentos e influências capazes de intervir um no outro, nos outros e pelos outros através da narração de fatos que se transformarão em memória. Há uma engrenagem que move de maneira harmônica a relação entre memória individual e memória coletiva, pois nessa relação estão presentes experiências de pessoas que interagem entre si e que ressignificam pensamentos a todo o momento por causa de diferentes descobertas ou novas interpretações.

A memória coletiva tem Maurice Halbwachs como precursor de toda uma definição sobre essa memória e sua constituição como campo de estudos. Este autor desmistifica a ideia de que a memória só poderia existir a partir de um único indivíduo, pois para ele as lembranças tanto poderiam partir das ideias de uma única pessoa como também serem lançadas através dessa mesma pessoa, mas reconhecendo-a como participante de uma sociedade conseguindo evocar dessa forma lembranças interpessoais.

As diferenças e interações entre memória individual e memória coletiva eram pontos de reflexões e discussões postas por Halbwachs. Para ele a memória individual em muitos momentos contava com a memória coletiva, assim como a memória coletiva estaria envolvida por memórias individuais. Barros (2011) nos coloca que:

...longe de ser processo que apenas se dá no cérebro humano a partir da atualização de vestígios que foram guardados neurologicamente pelos indivíduos, havia uma dimensão social tanto na Memória Individual como na memória coletiva. Isto porque o mesmo indivíduo que se empenha em reconstituir e reorganizar suas lembranças irá inevitavelmente recorrer às lembranças de outros, e não apenas olhar para dentro de si mesmo em conexão com um processo meramente fisiológico de reviver mentalmente fatos já vivenciados. Isso sem considerar o que ainda é mais importante: a memória individual requer como instrumental, palavras e ideias, e ambas são produzidas no ambiente social. (Barros 2011, p.322)

Ao realizar-se uma separação para que se entenda melhor a diferença entre as duas memórias se poderia dizer que a memória individual é aquela executada pelo indivíduo em si e a memória coletiva é a que provê meios para que esse mesmo indivíduo determine o que fará parte de suas lembranças e como elas serão lembradas.

Pierre Nora (1993), em suas palavras sobre Memória, nos coloca mais algumas considerações sobre ela:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p.19)

Desse modo, a explicação tradicional, na qual a memória reflete o que aconteceu na verdade parece demasiado simplista na contemporaneidade. Lembrar o passado e escrever sobre ele não se apresenta como a atividade inocente que se julgava até bem pouco tempo atrás. As memórias não mais parecem ser objetivas. Os historiadores aprenderam a considerar fenômenos com a seleção consciente ou inconsciente, a interpretação e a distorção.

Barros (2011, p.320) nos coloca como “fator de enriquecimento de perspectivas” a questão da memória não ser mais tida como estática e sim aberta a novas interpretações, proposições, pois ao se pensar o que possa ter havido no passado, uma nova história pode estar sendo delineada. A história quando contada de forma estagnada, sendo colocado que aquilo que aconteceu em determinado momento seria uma verdade absoluta e inquestionável, remete a memória como um processo simplista como já explicitado em momento anterior, não se considerando tudo aquilo que

possa ter sido excluído da história ou acrescentado de forma planejada e manipulada.

ALINHAVANDO A UTILIZAÇÃO DA MEMÓRIA COM A METODOLOGIA APLICADA DURANTE A PESQUISA

O projeto de pesquisa: “Os diálogos e reflexões infantis acerca do ensino de História nos Anos Iniciais: um estudo de caso da Rede Salesiana em Rio Grande/RS” fez parte da seleção para o Mestrado 2018 do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande. O ensino de História quando tem a preocupação por parte do corpo docente de ressignificar o sentido de experiências individuais e coletivas através do estudo histórico da vida de homens, mulheres e da sociedade em geral, consegue contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas de seus alunos. É nesse sentido que a pesquisa torna-se relevante ao tentar interpretar como as crianças percebem esse trabalho. A percepção infantil sobre o trabalho da História dentro da escola Salesiano/Rio Grande nas turmas de 5º ano será o objeto desta pesquisa. Essa proposta foi pensada por fazer parte da Linha de Pesquisa: **Prática e pesquisa no ensino de História** do Mestrado Profissional em História da FURG.

A instituição escolar escolhida para que seja feito o trabalho é o Colégio Salesiano Leão XIII, da Rede Salesiana de Escolas, a qual se apresenta como uma escola da rede privada de Rio Grande que investe de forma contínua na formação de seus profissionais. A turma do 5º ano dos Anos Iniciais desta escola foi a escolhida para a pesquisa por ser a última dos Anos Iniciais e, porque muito se afirma que crianças na idade das que estão nessa turma (10 anos) têm dificuldades de aprendizagem da história devido a questões relacionadas ao conceito de tempo e espaço, o que dificulta o entendimento da simultaneidade dos acontecimentos e das localizações espaciais dos mesmos. Alguns autores (COOPER, 1995; ASHBY e LEE, 1987; EGAN, 1994), a partir de pesquisas realizadas ao final do século XX, investigaram a possibilidade de crianças pequenas aprenderem História. Esses autores argumentam:

que crianças destes níveis etários dispõem já de um conceito de causalidade, que se observa no seguimento coerente de uma narração; não será o conceito “formal” de causalidade, mas é já o narrativo que o

ajudará a formalizar posteriormente o conceito de causalidade histórica. (SOLE, 2004, p. 100).

O objetivo geral da pesquisa é identificar junto aos alunos do 5º ano da Escola Salesiano como eles concebem, aprendem e/ou interpretam o conhecimento histórico trabalhado na turma e os objetivos específicos são: ouvir dos alunos suas opiniões, impressões, sentimentos sobre as aulas que abordam o ensino de história; analisar as estratégias desenvolvidas e artefatos utilizados pelos docentes para que as aulas sejam

desenvolvidas e o conhecimento histórico construído e interpretar as narrativas dos alunos em relação ao mesmo.

Essa pesquisa se valerá do uso das memórias das crianças, visto que após observações das aulas que contemplam o ensino de História que serão realizadas nas turmas em questão, será utilizada a **metodologia da História Oral** com os alunos. A História Oral foi o método escolhido para esta pesquisa, pois ela apresenta-se como a metodologia que mais se aproxima com o presente, dependendo da memória “viva” dos alunos para que sejam revividas suas impressões, lembranças, aprendizados e sentimentos em relação ao ensino de História. Importante salientar que as entrevistas não serão o resultado final que concluirá o processo de pesquisa. As mesmas serão interpretadas e analisadas como fonte, uma fonte oral. Elas serão transcritas e estando no formato de texto, serão analisadas como qualquer documento fazendo-se perguntas e verificando-se como se pode usufruir dessa fonte, tirando dela as evidências e os elementos que contribuirão para resolver o problema de pesquisa.

Matos e Senna (2011) explicam o que a História Oral pretende enquanto método de pesquisa:

Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos (MATOS e SENNA, 2011, p. 97).

As autoras afirmam que o compartilhamento das memórias por aqueles que se colocam à disposição para dividi-las pela oralidade, enriquece de uma maneira significativa um trabalho de pesquisa,

pois muitas lembranças são trazidas à tona por vezes com muito mais entusiasmo e significado do que se fosse apenas respondido em um questionário, por exemplo.

A História Oral produz narrativas orais, que são narrativas de memória. Essas, por sua vez, são narrativas de identidade na medida em que o entrevistado não apenas mostra como ele vê a si mesmo e o mundo, mas também como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade. Nesse sentido, “a dependência da memória, em vez de outros textos, é o que define e diferencia a história oral em relação a outros ramos da História”. (FENTRESS; WICKHAM, 1992 apud ERRANTE, 2000, p. 142).

As narrativas de memórias das crianças das turmas dos quintos anos da escola Salesiano possibilitarão fazer com que sejam conhecidas, depois de interpretadas, as impressões e as aprendizagens que os alunos estão construindo (ou não) pelo ensino de História com a professora, com as experiências vivenciadas, com os colegas, com o contexto que elas estão sendo apresentadas e convidadas a rememorem sobre o passado juntamente com situações do tempo presente. A apropriação da consciência histórica pelas crianças será analisada através de seus relatos orais. Assim como será analisado o aproveitamento por parte das crianças do que é ensinado e constituído com a turma acerca do ensino de História, poderemos também ter um panorama sobre como o docente considera seus alunos, pois pelas características do trabalho oferecido à turma poderá se analisar que tipo de cidadão ele está ajudando a formar, serão eles pessoas na sociedade com poder de crítica, de atuação, de intervenção, de opinião fundamentada? Ou serão apenas receptores, passivos, conformados com o que aconteceu e com o que está por vir?

Por último e não menos importante, inerente a essas análises, a filosofia salesiana também será observada com vistas à confirmação ou não de uma coerência entre a proposta da RSB-Escolas (Rede Salesiana Brasil de Escolas) e a prática docente no cotidiano. Essa confirmação se dará no resultado final que é a interpretação das narrativas dos alunos. Enfim, tudo está imbricado, entrelaçado, pois a proposta da escola refletirá (ou não) no trabalho do professor que resultará (ou não) na aprendizagem das crianças.

BREVE TRAJETÓRIA DO APARECIMENTO E RECONHECIMENTO DA HISTÓRIA ORAL COMO FONTE HISTÓRICA

Inicialmente o surgimento da coleta de depoimentos pessoais com a utilização de gravador que se denominou história oral teve um enfoque no estudo das elites, mais especificamente na atuação de grupos dominantes norte-americanos, com o principal objetivo de acrescentar fatos ou recuperar informações que poderiam não se encontrar em registros escritos anteriores. Na continuidade da expansão da metodologia da história oral quem passou a ser privilegiado através da busca de suas narrativas foram os excluídos da sociedade, os que eram colocados no anonimato sem direito à memória para que fosse dessa forma revisto o percurso dos grupos que eram dominados. Nesse sentido, a história oral não almejava uma história totalizante a partir dos depoimentos desses indivíduos nem tão pouco provar uma verdade absoluta. O intuito era dar espaço aos sujeitos anônimos da História na sua produção e divulgação, procurando articular suas narrativas aos contextos sociais.

Porém, com a ascendência da história oral com o objetivo de formação de identidade de grupos que não possuíam voz nem vez rumo a uma transformação social, a resistência por parte de historiadores e da comunidade acadêmica foi muito grande. Neste processo, se reconhece que mesmo não havendo boa recepção pelos historiadores, em alguns países como Inglaterra e Estados Unidos, a aceitação foi muito boa sendo bastante considerado o estudo da classe trabalhadora e das minorias.

A comunidade dos historiadores exaltava um apreço muito grande pela documentação escrita, creditando veracidade e objetividade nessas fontes. Debates teórico-metodológicos dos historiadores sobre a história oral eram muito restritos pela falta de interesse nessa nova fonte histórica.

Mas, foi a partir de transformações que ocorreram no campo da história em geral e na história do século XX que a história oral ganha um novo olhar nos debates historiográficos. A “história do tempo presente” faz parte das modificações ocorridas durante este século. Uma das características desse tipo de história é contar com relatos, testemunhos vivos o que faz com que os depoimentos orais sejam de extrema

importância neste tipo de prática, condicionando assim o trabalho dos historiadores à utilização da história oral.

Outra modificação ocorrida neste período, diz respeito à revalorização do sujeito, o que estimulou o estudo dos processos que faziam esses sujeitos tomarem suas decisões e uma das formas de analisar essas situações era por depoimentos orais, pois muito do que era tratado, decidido não ficava no papel, mas sim era realizado por comunicações orais. Essas transformações, dentre outras que ocorreram neste período, propuseram uma abertura e um reconhecimento das fontes orais, mas mesmo assim muitas questões ainda desafiam e não convencem muitos historiadores da eficácia do uso desse tipo de fonte.

Segundo Ferreira (2002):

Uma avaliação mais detida do campo do que tem sido chamado de história oral nos permite detectar duas linhas de trabalho que, embora não excludentes e entrecruzadas em muitos casos, revelam abordagens distintas. A primeira delas utiliza a denominação história oral e trabalha prioritariamente com os depoimentos orais como instrumentos para preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas. (Ferreira 2002, p.327)

[...] Uma segunda abordagem no campo da história oral é aquela que privilegia o estudo das representações e atribui um papel central às relações entre memória e história, buscando realizar uma discussão mais refinada dos usos políticos do passado. (Ferreira 2002, p. 328)

Na primeira abordagem o que se privilegia é a garantia de veracidade e objetividade dos depoimentos orais. Já na segunda, o que se reconhece é que a subjetividade dos depoimentos não é vista como empecilho para a utilização da história oral, assim sendo as distorções que podem acontecer nas narrativas são tidas como recursos e complementações às histórias documentalmente já escritas.

Os historiadores mantêm certa constância nas avaliações negativas a respeito do uso da história oral, mesmo com olhares como os da autora citada anteriormente, pois acreditam que não pode existir numa sociedade moderna um “discurso oral puro” e que, somente se poderia ganhar significado quando fosse confrontado com uma documentação escrita, digna de veracidade absoluta. Porém, mesmo com todas as críticas imputadas a esse método de pesquisa se observa ser ele um instrumento que possibilita diferentes visões, compreensões de indivíduos e grupos que constroem representações acerca do passado em um tempo presente.

INTER-RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA, MEMÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História, ao qual nos remeteremos prioritariamente durante a pesquisa já explicitada neste artigo, segundo Monteiro (2003), necessita que dois processos ocorram de forma integrada através da prática dos professores para que como resultado na aprendizagem dos alunos possa ocorrer a construção e a reconstrução dos conhecimentos do seu dia-a-dia, do seu cotidiano. O primeiro processo, a autora denomina de “seleção cultural”, no qual são definidos os saberes que serão ensinados, incluindo os que já existem no meio social em conjunto com os que a ciência produz. O segundo processo chama-se “didatização”, o qual possibilita que através da mediação didática esses saberes consigam atingir os alunos, tornando-se viáveis de serem aprendidos. Monteiro (2003) complementa:

A articulação dos dois processos, que se faz em função da finalidade educativa que orienta o ensino escolar, possibilita a formação de representações e de valores pelos alunos, a produção de sentidos e atribuição de significados a partir das situações de aprendizagem vivenciadas. (Monteiro, 2003, p.11)

Nessa articulação, se faz importante destacar que nas representações formadas pelos alunos e na significância dada aos acontecimentos passados relacionando-os com o tempo presente, ocorre a operação com a memória desses sujeitos, onde há uma construção individual obtida a partir de referências culturais coletivas. Porém, no trabalho do professor em sala de aula, é comum acontecer certa confusão ou contradição entre dois termos que podem tanto se contrapor como “conversarem” entre si de modo a um complementar o outro, são eles: história e memória. Para esclarecer, o significado deles, Nora (1993), aponta a diferença entre eles:

... .A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado. ... A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória

se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (Nora, 1993, p 9)

Na pesquisa com os alunos da Escola Salesiano, eles próprios pelas suas narrativas obtidas com a metodologia da História Oral fará transparecer se pela seleção cultural e didatização na prática da sala de aula, o professor está conseguindo alcançar as memórias deles e relacioná-las com a História durante as vivências e experiências tidas nos encontros que abordam o ensino de História em específico. A utilização das memórias das crianças, daqueles saberes que elas já construíram durante sua trajetória de vida, se faz de extrema importância, pois são esses conhecimentos e representações formadas que servirão de base para que o professor dialogue, fazendo revisões e/ou críticas a opiniões já cristalizadas. O professor tem a importante missão de fazer com que o aluno entenda que as representações sociais são dinâmicas estando sempre em processo de transformação.

Hobsbawn (1995, p.13) diz que: “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”, ou seja, os jovens crescem e não sabem, não conseguem relacionar o que são, a dinâmica social na qual estão vivendo com o que ocorreu ou que possa ter havido no passado. Fatos desconexos da história são apresentados aos alunos como verdades absolutas. A falta de ação por parte da escola em tentar relacionar o que se sabe do passado com o que se vive no presente rouba do jovem a oportunidade dele construir essa “relação orgânica com o passado público em que vivem”, a qual o autor citou.

História, memória e o ensino da história sempre se inter-relacionarão na prática pedagógica, pois o professor fazendo a mediação entre fatos do passado com o tempo presente e se utilizando dos conceitos dos alunos para um diálogo reflexivo oferece aos mesmos a oportunidade de se enxergarem como sujeitos histórico, capazes de intervir numa sociedade que precisa de atitudes pautadas em reflexão/ação e, não somente por indivíduos que agem conforme a corrente em que são levados, sem questionamentos, posicionamentos e críticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, J. D'A. **Memória e história: uma discussão conceitual**. In: Tempos históricos – Dossiê: História, cinema e música./ Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus Marechal Cândido Rondon. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras. Colegiado do curso de História –v.15, N. 01. Ano XIII. 1º semestre. Marechal Cândido Rondon: EDUNIOESTE, 2011. (p. 317-343)

CHANGEUX, J-P. Discussion a J-P Changeux e A. Danchin. Apprendre par stabilisation sélective de synapses em cours de développement. In: MORIN, E.; PIATTELLI PALMARINI, M. (orgs). **L'unité de l'homme**. Invariants biologiques et universeaux culturels. Paris: Seuil, 1972, p.351-357.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. *História da Educação/ASPHE*, Pelotas: Ed. da UFPel, n.8, p. 140-174, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. *Topoi (Rio J.)* [online]. 2002, vol.3, n.5, pp.314-332. ISSN 1518-3319. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-101X003006013>.

HOBBSAWM, E. **A Era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.13

MATOS, J. S. e SENNA, A. K. História Oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**, Rio Grande, v.2, n.1, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre a História e a Memória. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>, acessado em 15/06/2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. In: Projeto História. São Paulo: Projeto História n.10. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História, 1993.

SOLE, M. G. P. S. Contributos do uso das lendas para a compreensão histórica: da teoria a prática. In: MELLO, M. do C.; LOPES, J. M. (Orgs.). **Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos**. *Actas do I Encontro Sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis*. Portugal; Universidade do Minho, p. 99-130, 2004.

CONCEITOS E TRAJETÓRIAS: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO, UM DIÁLOGO POSSÍVEL NAS PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Iryna Corrêa¹
Matheus Balbuena²

INTRODUÇÃO

A memória e os bens culturais se evidenciam como potenciais objetos para o ensino de História à medida que evidenciam diversas possibilidades de se compreender os processos históricos a partir do presente e, principalmente, das experiências dos alunos. Apresentam-se como dois campos que passaram por diversas modificações conceituais e de espaços de atuação, mas que de certa forma sempre estiveram ligados ao construto da história, seja como ciência, ou processo vivido.

Sendo assim, o presente artigo constitui algumas reflexões acerca dos conceitos de Memória e Patrimônio e suas contribuições para o Ensino de História pela mediação da Educação Patrimonial. No primeiro momento, exprime-se uma análise da formação do conceito de Memória com enfoque na sua relação com a produção do conhecimento histórico. Em seguida, entender como se definem os primeiros movimentos de preservação patrimonial e como o próprio conceito de patrimônio foi se modificando, principalmente no contexto nacional, ao ponto de se entender por bens culturais. Por fim, a partir dos aspectos sugeridos,

1 Licenciada em História. Mestranda pelo PPGH-FURG. E-mail: irynacorrea.isc@gmail.com

2 Licenciado em História. Mestrando pelo PPGH-FURG. E-mail: matheusbalbuena@msn.com

compreender a memória e os bens culturais como ferramentas efetivas nos processos de ensino e de aprendizagem em História.

As reflexões aqui destacadas buscam promover um diálogo conceitual para se pensar a área do ensino de História e as ferramentas utilizadas para tornar esse processo mais significativo e que proporcionem novas experimentações tanto para os alunos, quanto para professores, que ao se disporem a instigar novas dinâmicas de ensino também estão avaliando a sua própria prática docente. Além disso, demonstra que a História escrita e ensinada supera as fontes cátedras que se associam pura e somente à verdade generalizando. A História passa a ser entendida como fruto das ações e experiências de sujeitos que se constituem a partir de individualidades e da sua formação social coletiva, e a memória e os bens culturais são fontes possíveis para chegar a essas conclusões.

A MEMÓRIA E O CAMPO HISTÓRICO

Boa parte dos historiadores e, até mesmo, pesquisadores de outras áreas que se propõem a utilizar a memória como um recurso teórico e metodológico para seus trabalhos tendem a, em um primeiro momento, buscar entender qual o espaço ocupado pela memória na construção do campo histórico e conseqüentemente nas práticas de pesquisa em História. Esse movimento se constituiu a partir do espaço já ocupado pelo conceito de memória e como este foi se resignificando para ainda poder permear o fazer historiográfico. É sabido que, com o avanço da constituição das ciências durante o século XIX, o campo da História também se muniu de esforços para a construção do seu rigor metódico e científico. Com isso, a memória que se constituía intrinsecamente como parte do que se entendia por História, foi sendo relegada em detrimento do método e das fontes documentais e oficiais (FREIRE, 2016).

A memória, por ser um processo da capacidade humana de registrar os acontecimentos vividos individualmente ou coletivamente, já foi associada, de forma pejorativa, aos aspectos de indução ao erro, de um mau registro do passado, por não estar ligada somente ao “fato dado”, mas sim às características pessoais e de “seleção” da memória – o que deve ser lembrado/enaltecido e o que deve ser esquecido. Talvez, essa seja a justificativa em defesa do afastamento da memória e do campo de produção histórica. A História, enquanto ciência, necessita de fontes que reconstruam a verdade sobre o passado, e a memória, entendida como

fenômeno humano subjetivo, não atendia a demanda científica imposta ao campo histórico, pois não correspondia à verdade histórica.

A reaproximação da memória ao fazer historiográfico se deu a partir de meados do século XX quando se iniciou uma preocupação com a ampliação das fontes históricas e do *métier* do historiador. Com a instituição da *Escola dos Annales* (1929) passou-se a compreender que a História também é um fenômeno humano, feita por homens e mulheres que interpretam o passado a partir do presente (BURKE, 2010), e que a História é composta por verdades baseadas em fontes diversas e que passam pelo método científico e pela interpretação do historiador. O conceito de memória foi se definindo através das suas características biológicas, mas também pelos seus aspectos sociais e históricos. Sendo assim, para entender a memória como ferramenta de análise e de ensino em História, a define-se como

[...] uma das mais importantes características humanas. Está tanto na constituição do indivíduo quanto na base da civilização, de maneira que é possível identificá-la nas lembranças pessoais, na oralidade, nos lugares, nos símbolos, nas comemorações, nos calendários, nos documentos, nos monumentos e etc. Assim, por constitui-se traços do passado é para o historiador uma ferramenta importante para a análise das experiências humanas ao longo do tempo e para o professor de história um conceito fundamental para fazer pensar historicamente. É a memória nas palavras de Burke (2000) a dupla descoberta da História pois é tanto fonte histórica quanto fenômeno histórico. (OLIVINDO, 2017, p. 02)

Assim, os usos da memória no campo da ciência histórica evidenciam diversas formas de analisar o passado, no que tange à área da pesquisa, e de se reconhecer como parte integrante nos processos históricos, nas relações de ensino e de aprendizagem em história. A memória se entrelaça com múltiplas referências do cotidiano que fazem parte de contextos históricos, ela traz pertencimento a lugares e às formas de pensar e agir, evidencia permanências e mudanças que constituem as relações sociais e históricas e, principalmente, possibilita evocar o sujeito como parte integrante da história, que reflete uma relação dialética entre o individual e o coletivo, na sua formação como indivíduo integrante de uma sociedade. O Ensino de História pode se valer da memória como um recurso de fontes e de metodologias e instigar os alunos a entenderem que a História que a eles é ensinada não é estática e generalizante. Antes, é constituída a partir de indivíduos e de particularidades que

se entrecruzam com as estruturas sociais que formam a coletividade, e essas experiências do vivido formam as diversas categorias de memórias que podem ser ferramentas para entender os homens e as mulheres no tempo, e, assim, constituírem o campo do conhecimento histórico nas atividades de pesquisa e de ensino.

TRAJETÓRIAS DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL

O conceito de patrimônio tem sua origem etimológica no latim, *patrimonium*, e se referia a tudo o que pertencia ao pai – chefe da família. Estava diretamente ligado à noção de direito à propriedade privada e comando sobre seus bens (FUNARI; PELEGRINI, 2006). Foi sendo agregado a outros fatores de acordo com o contexto político e social vigente, mas sempre ligado à propriedade e ao poder exercido por líderes políticos, e, no auge da idade média, pela Igreja Católica.

A discussão acerca da importância de salvaguardar bens históricos, artísticos e arquitetônicos se evidencia, em uma esfera global, em decorrência das modificações geradas na França com o processo revolucionário de 1789. Os anseios de acabar com o Antigo Regime permearam não só os aspectos políticos, econômicos e sociais, mas também se efetivaram na destruição de edificações e de espaços que foram construídos nesse período anterior à revolução, ou que ainda fizessem menção à monarquia absolutista. Ou seja, não se fazia necessário somente superar o Absolutismo, era preciso esquecê-lo. Com isso, a partir do caso francês, a preocupação em resguardar a memória e o patrimônio se transmitiu a outras nações, que passaram a buscar formas de preservar parte da sua história e da sua trajetória de conquistas ao longo do tempo. O tombamento se tornou a forma mais efetiva de resguardar o patrimônio histórico e de dar bases para a sua salvaguarda e manutenção para a sua existência ao longo do tempo.

No Brasil, as primeiras considerações sobre patrimônio se dão em fins da década de 1930, e já inauguram políticas para pensar a preservação patrimonial. Em 1937, com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), sob a Lei nº 378 de 13 de Janeiro de 1937, ficou regulamentado o órgão encarregado de reconhecer e tomba os bens de caráter histórico e artístico pertencentes ao Estado brasileiro. Somado a isso, também são criados museus de história e de artes, dentre eles destaca-se o Museu Nacional que era

“mantido como estabelecimento destinado a guarda, conservação e exposição das relíquias referentes ao passado do *Paiz* e pertencentes ao patrimônio federal” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1937). Apesar de seu caráter inovador, de também entender a arte como patrimônio, as definições estabelecidas nesse período se distanciam do que se tem hoje por definição de patrimônio, eram bens materiais de valor histórico e artístico. É importante destacar que o contexto histórico em que é organizada essa primeira legislação entorno da preservação histórica e artística interfere diretamente naquilo que se busca preservar. Com a instauração do Estado Novo (1937-1945), fortificou-se a busca pela construção da “identidade nacional”, e a história e memórias que se tornam passíveis de serem enaltecidas estavam ligadas ao ideal de nação e de indivíduo brasileiro que se queria formar. Assim, o patrimônio e sua preservação se mantiveram a serviço do Estado e dos interesses de uma parcela da sociedade que configuravam os moldes a serem seguidos.

O patrimônio edificado, ou de alguma forma materializado (no caso das artes), a partir dos anos 1970 já não correspondia à totalidade do que se estava pautando por patrimônio histórico. Nem mesmo a designação “histórica” contemplava as diversas formas de pertencimento e de relações humanas que se constituíam nesses espaços. Em decorrência das demandas surgidas em meados da década de 1980, com a instauração da Constituição Federal de 1988 “ficou estabelecido que ao poder público, em colaboração com a comunidade, cabia promover e defender o patrimônio cultural brasileiro” (PELEGRINI, 2009, p. 29). Os artigos 215 e 216 da Constituição passaram a definir que

[...] O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...] A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. [...] Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. (SENADO FEDERAL, 1988)

Diante disso, chega-se a uma perspectiva mais ampla de patrimônio que entende o patrimônio cultural como “[...] o conjunto de bens materiais e práticas culturais que se destacam no ambiente urbano e nas manifestações populares por representarem heranças técnicas,

estéticas e culturais de diferentes épocas e gerações” (ROSSI, 2009, p. 9). Esse patrimônio cultural, portanto, sob tais definições, evidencia a heterogeneidade cultural brasileira e a importância de se estabelecer um diálogo com as comunidades para entender o que de fato lá se identifica como patrimônio a partir do sentimento de pertencimento e das vivências dos indivíduos, com seus lugares, seus costumes e seus saberes.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A AÇÃO

A Educação Patrimonial pode ser entendida como uma metodologia específica de trabalho e também como um conjunto ações educativas voltadas à apropriação e à preservação do patrimônio. Nesse caso, entende-se, aqui, o patrimônio a partir de uma perspectiva cultural que – além do tradicional edificado e “canônico” – dá conta das mais diversas manifestações populares por meio de suas diferentes expressões. Dessa forma, valoriza-se a “desnaturalização do patrimônio” (OLIVEIRA, 2009) para que afaste-se do conceito de patrimônio a imagem única e exclusiva do antigo e do arquitetônico. A partir disso, torna-se possível compreender a visão de Educação Patrimonial proposta pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN):

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (IPHAN, 2014).

Diante disso, para uma instrução metodológica a partir da Educação Patrimonial, chega-se a uma concepção de “bens culturais” definidos por Grunberg (2000, p. 162) como “[...] aqueles através dos quais podemos compreender e identificar a cultura de um povo, em determinado lugar e momento histórico”. Esse bens culturais, então, são representativos da identidade de um povo e, por conseguinte, elementos constitutivos de sua cultura que a partir deles é desenvolvida, mas

também exposta. Logo, vale ressaltar que esses bens culturais, ainda segundo Grunberg (2000, p. 163), “[...] podem ser também consagrados ou não, de acordo com os valores e a ideologia que ditaram e ditam os critérios para sua preservação”. Com isso, percebe-se uma aproximação entre os objetos de estudo da Educação Patrimonial – bens culturais – e a memória, pois o reconhecimento de algo como um bem cultural e sua possível patrimonialização, passa, necessariamente, pelos caminhos da memória.

Assim, uma das fundamentações da Educação Patrimonial é o desenvolvimento de uma “consciência preservacionista” (LONDRES, 2012) nos sujeitos envolvidos no processo a fim de que se concretize a relação entre o reconhecimento do patrimônio e sua consequente preservação com seu caráter pedagógico. A memória é um dos eixos dessa relação, tendo em vista que acaba por delimitar quais bens culturais podem vir a ser significativos para um indivíduo ou para um grupo e, com isso, alcançarem um sentido enquanto patrimônio. Nesse sentido, garante-se ainda que a Educação Patrimonial “[...] também pode se desenvolver a partir do próprio estudo da história local ou da história pessoal dos alunos a fim de garantir o uso ampliado da noção de patrimônio cultural [...]” (SALVADORI, 2008, p. 38). Portanto, percebe-se que a metodologia, ainda que guiada por uma série de especificidades, oferece uma ampla possibilidade de trabalho para o estabelecimento do nexo entre memória, patrimônio e ensino de História.

MEMÓRIA E PATRIMÔNIO NO ENSINO DE HISTÓRIA: BENS CULTURAIS COMO OBJETOS DE ESTUDO

O ensino de História é um campo privilegiado por contar com um espaço de possibilidade de trabalhos ricos e diversos que valorizem a construção do conhecimento histórico e que, por meio dele, consigam contribuir com a complexa formação dos sujeitos envolvidos no processo. Sendo assim, apresenta-se um caminho para que a memória e o patrimônio possam atuar nesse sentido como elementos mediadores nos processos de ensino e de aprendizagem. A partir das considerações iniciais, sabe-se que é viável a interlocução entre esses conceitos e o ensino de História, valorizando-se, aqui, a Educação Patrimonial como uma proposta para o desenvolvimento dessa dinâmica.

A memória, percebida de forma individual e coletiva, acaba por ser uma das bases que vem a definir o próprio conceito de patrimônio. A relação mais direta pela preservação exemplifica essa conexão, isto é, uma referência cultural (material ou imaterial) passa a ser entendida como patrimônio também a partir da disposição da comunidade em preservá-la em decorrência do significado que as memórias atribuem a ela. Ademais, a apropriação dessas referências pelos sujeitos reforça a demonstração desse laço com as memórias quando essas impactam suficientemente para que as mudanças e as permanências do processo histórico garantam uma ressignificação das referências para os indivíduos e para a comunidade.

Um bem cultural, portanto, manifestação do patrimônio, está permeado pela memória que assim também o constituiu. O campo do ensino de História pode ser entendido como um espaço adequado para as discussões que relacionam a influência da memória naquilo que se escolhe preservar e na história que se pretende contar. Para tanto, faz-se valer a relação com a Educação Patrimonial que, segundo Salvadori (2008 p. 37), “[...] envolve de modo evidente o ensino de história enquanto entendimento de mudanças espaço-temporais, reconhecimento de permanências e embate entre diferentes sujeitos e grupos em torno de suas propostas políticas, simbolizadas pelos bens que procuram preservar/destruir”. Com o tema transversal do patrimônio em debate, o ensino de História passa a contar com os bens culturais como objetos de estudo.

Diante disso, percebe-se que “numa realidade em que a carga horária reservada à disciplina História já se apresenta reduzida, faz-se necessário elaborar formas dinâmicas e eficazes de relacionar a educação patrimonial aos conteúdos canônicos” (VIANA; MELLO, 2013, p. 50). Logo, o recurso dos bens culturais como objetos de estudos contribui positivamente tanto para a reflexão acerca de patrimônio e memória quanto para o próprio currículo de História. Leva-se em conta a realidade docente que, muitas vezes, precisa conciliar aquilo que julga necessário e produtivo para os momentos de sala de aula com a estruturação pontual desses “conteúdos canônicos” que compõem o “núcleo duro” da disciplina.

Ao menos desde o fim do século passado, como demonstra o Guia Básico de Educação Patrimonial organizado pelo IPHAN, pensa-

se no patrimônio também como um recurso de ensino que contempla discussões complexas e que pode ser uma das bases do fazer pedagógico, pois “a metodologia da Educação Patrimonial pode levar os professores a utilizarem os objetos culturais na sala de aula ou nos próprios locais onde são encontrados, como peças chave no desenvolvimento dos currículos e não simplesmente como mera ilustração das aulas” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 9). Assim, seja *in loco* ou na escola, os bens culturais podem ser entendidos como o centro do teor dos processos de ensino e de aprendizagem e não como meros coadjuvantes ou apêndices para reforçar a retórica docente de que aquilo que está sendo trabalhado é realmente importante e tem algum significado prático para o cotidiano na real atualidade.

Portanto, ainda que “muitas vezes a educação patrimonial nas escolas se paute apenas nas visitas dos tais ‘espaços de memória’, como se a História se limitasse a pontos determinados” (AQUINO, 2014, p. 27-28), articula-se aqui a inserção do conceito de memória como um dos pilares para a fundamentação dessas práticas pedagógicas. Nesse caso, a própria visita aos limitados “espaços de memória” pode vir a ser repensada diante do questionamento do porquê ela acontecer justamente nesses locais e não em outros, ou seja, qual a representatividade desses espaços e quais seus laços com a comunidade na qual estão situados. Ademais, oferecer-se-iam novas possibilidades para que outras referências culturais possam ser pensadas e/ou repensadas diante das conceituações de memória e de patrimônio. Então, chega-se a noção de que as diferentes experiências alcançadas pelo mesmo bem cultural são todas válidas e repercutem no meio social em que foram formadas e em que estão sendo retomadas, sendo esse um dos preceitos pelos quais a memória instrui o ensino de História no sentido de que aqueles que estão o vivenciando tenham a certeza de que a disciplina generalizante sendo estudada é também fruto das individualidades e coletividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões conceituais aqui estabelecidas possibilitam concluir que o ensino de História é um campo de estudo (e de pesquisa) aberto ao exercício de um diálogo proveitoso, para todos os envolvidos, com as fundamentações sobre memória e patrimônio. A intencionalidade do exposto foi justamente oferecer um caminho de mediação entre

essas partes a fim de qualificar ainda mais os processos de ensino e de aprendizagem. A figura dos bens culturais, portanto, passa a ser vista como a de objetos de estudo para a concretização dessa mediação. A conceituação de memória e o debate sobre sua efetividade nas múltiplas dinâmicas ligadas às diversas experiências orienta o debate sobre o desenvolvimento de uma consciência preservacionista coerente. O patrimônio cultural é entendido, então, como fonte para o ensino de História e não mais como um conjunto de meras ilustrações para os conteúdos tradicionais do currículo da disciplina.

Enfim, acredita-se na proposta de ação garantida pela aplicabilidade da metodologia da Educação Patrimonial ao ensino de História diante da inserção das temáticas da memória e do patrimônio. Vale frisar, portanto, que “não se trata, é claro, da criação de mais uma disciplina a ser incluída na grade curricular” (SALVADORI, 2008, p. 36), mas sim de um desenvolvimento significativo do currículo já consolidado da História. As práticas docentes passam a se apropriar de estruturas, ferramentas e objetos que facilitam o relacionamento do ensino de História com o presente, podendo se aproximar da realidade dos sujeitos e construir conhecimento também a partir de suas experiências. Assim, valida-se a concepção que entende como positiva a relação dialética entre as diferentes temporalidades históricas e também entre o conhecimento histórico produzido a partir dos processos de ensino e de aprendizagem e o saber histórico acadêmico-científico.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Cristiane Valdevino de. Educação Patrimonial na sala de aula: a escola como patrimônio cultural. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade*. João Pessoa: IPHAN, 2014.

BURKE, Peter. *Escola dos Annales 1929-1989: a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Unesp, 2010.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Lei nº 378 de 13 de Janeiro de 1937*. Rio de Janeiro, DF, 1937.

FREIRE, Diego José Fernandes. O (des)encontro entre história e memória. *História e Historiografia*. Ouro Preto, v. 21, p 132-139, ago. 2016.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GRUNBERG, Evelina. Educação Patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. *Cadernos do CEOM*, Chapecó, n. 12, p. 159-180, 2000.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

IPHAN. *Educação Patrimonial*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

LONDRES, Cecília. O Patrimônio Cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História, a memória e o patrimônio cultural. *História & Ensino*, Londrina, v. 15, p. 119-130, ago. 2009.

OLIVINDO, Mário Sergio P. Ensino de História e Memória: usos do passado e os desafios do historiador e do professor. *XXIX Simpósio Nacional de História*. ANPUH, p. 1-14, 2017.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. *Patrimônio cultural: consciência e preservação*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

ROSSI, Alessandra Vanessa. *Patrimônio cultural: entenda e preserve*: Guia de atividades de educação patrimonial. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas; Secretaria Municipal de Cultura, 2009.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. *História, ensino e patrimônio*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

SENADO FEDERAL. *Constituição Federal*. Brasília, DF, 1998.

VIANA, Iamara da Silva; MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. Educação Patrimonial e ensino de História: diálogo. *Encontros*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 49-62, 2013.

ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: VIVÊNCIAS DE AULAS REMOTAS

Janete Cristiane Jarczeski¹

A crise humana, aprofundada pela ameaça viral, coloca na berlinda a humanidade. Suscita questionamentos e impele à análise o *modus vivendi* da produção e do consumo, impondo a busca da construção de alternativas sustentáveis para equidade dessas duas ações, além de lições de convívio entre as pessoas e sua organização social.

Essas e outras reflexões são propostas por Boaventura de Souza Santos, em *A cruel pedagogia do vírus*, ao afirmar que “a atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade” (SANTOS, 2020, p. 05). Ou seja, a perversidade em aprofundar o que há séculos já estava ruim aos grupos de vulnerabilidade, discriminados e invisibilizados, terá sua justificativa em decorrência da crise sanitária. Diante da necessidade de aplicação extra de recursos públicos imprevistos para controle de tal crise, cortes financeiros em outros setores e serviços essenciais à população, bem como descontos salariais de servidores públicos encontram apoio junto à opinião pública. Sendo assim, torna-se legitimado ao rumo econômico, de acordo com as normas capitalistas, a extinção gradual dos funcionários públicos, substituídos por contratações terceirizadas ou privatizações dos setores da esfera pública. Nesse contexto conturbado e por vezes tratado pelos representantes governamentais com descaso, em relação à preservação das vidas dos mais humildes e desprovidos, encontra-se a escola pública com sua estrutura humana e física, ou a falta delas.

¹ Mestre em História pelo PPGH/FURG, Licenciada e Especialista em História. E-mail: janetecj@hotmail.com

Portanto, ser educador/a tem sido uma árdua tarefa. Além das históricas desvalorizações salariais, atualmente cria-se o senso comum da falta de competência e pouco comprometimento dos profissionais do serviço público. Vivenciamos a realidade que objetiva retroceder e retirar os avanços trabalhistas, conquistados com duras mobilizações sociais e políticas. O projeto do grande capital busca dar cabo à categoria dos trabalhadores efetivos do setor público. Tenta instituir a falácia de que muitos podem ser empreendedores ou empresários de si próprios, de que a estabilidade no trabalho, é sinônimo de descompromisso, logo, desqualificação do público. Diante disso, percebemos que o papel da escola, é cada vez mais relevante, no sentido de educar para a autonomia do Ser.

Provavelmente a maioria das redes de ensino, devido a pandemia da Covid 19, estão experienciando as aulas remotas nesse ano de 2020, a exemplo da rede pública estadual do RS. Uma situação nova, para a qual não houve tempo de formação inicial, e que, de certa forma distancia ainda mais de uma parcela dos estudantes, uma vez que, as diferenças sociais são cada vez mais evidentes, diria, gritantes.

As aulas remotas iniciaram em condições precárias, diante da realidade econômica desfavorável de professores e de famílias da comunidade escolar, com a falta de acesso aos aparelhos eletrônicos e redes de conexão adequados. Dessa forma, verifica-se o acirramento da desigualdade social e da desvalorização dos profissionais do serviço público há mais de 5 anos com seus salários defasados, atrasados e parcelados. Estes são cobrados a realizarem um trabalho ao qual não possuem a estrutura necessária à efetivação laboral, nem ao menos o conhecimento ou a formação básica prévia. Esta, começou a ser disponibilizada através de webinários, após um mês do início das aulas remotas. Nesse sentido, cabe mais um dos destaques de Boaventura de Souza Santos, no que tange ao mal proporcionado pela pandemia. O autor demonstra a injustiça da sociedade capitalista pela sua histórica constituição discriminatória, a qual tem acirrado violentamente as desigualdades, de forma a atingir grupos de vulneráveis e colocar outros tantos em situação de humilhação e desfavorecimento econômico. Com a pandemia, essas diferenças escancararam tais discriminações históricas, por vezes mascaradas e escamoteadas pelo poder público, como demonstra as palavras do autor: “É evidente que são menos

discriminatórias que outras violências cometidas na nossa sociedade contra trabalhadores empobrecidos, mulheres, trabalhadores precários, negros, indígenas, imigrantes, [...] etc.” (SANTOS, 2020, p. 23).

As violências referidas pelo autor foram naturalizadas pelo modelo econômico no qual vivemos. Foi-nos imposto percebê-las como resultado próprio da ação única do sujeito, como, por exemplo, a administração individual desfavorável de sua vida financeira, sendo justificadas as consequências boas ou ruins de acordo com a força de vontade e empenho próprios. A esfera pública exime-me de sua responsabilidade diante das desigualdades e, quando ameniza alguma, através de destinação de recurso, apresenta-a como ação benevolente. A crueldade e a crueza impostas às pessoas, pelo sistema capitalista explorador da força de trabalho e da injusta divisão de renda, não são deveras problematizadas com a profundidade necessária.

Nesse contexto, nos questionamos sobre a eficácia em trabalhar o ensino da História, ou mesmo, qualquer outra disciplina ou modalidade da Educação básica, através de aulas remotas. Nesse novo normal, indagamos: Qual o papel da História diante desse tempo histórico que vivemos?

Sabemos que com a pandemia tornou-se mais difícil escamotear as desigualdades sociais. A falta de acesso a equipamentos ou redes de internet é mais um dos fatores que contribui para o distanciamento da possibilidade de aprendizagem nestes tempos de afastamento social. No qual, as telas e as plataformas digitais, dentro do espaço do ambiente domiciliar, transformaram-se nas salas de aulas possíveis.

Para além dessa situação estarecedora e agonizante da educação pública, nos perguntamos também sobre qual será o produto humano, produzido através desse mundo digital? Nos parece ser urgente, o aprofundamento e estudo da Sociologia do mundo digital. Qual a sociedade que estamos formando? Apenas adequando os sujeitos aos padrões de exigência do consumo imposto como algo natural? Enquanto escolas públicas fazem campanhas, para seus estudantes, de doação e arrecadação de celulares obsoletos para pessoas com melhores condições econômicas, nos alertamos em problematizar sobre a devastação ambiental para produção eletrônica? Ou então, abordamos a exploração do trabalho infantil no continente africano nas extração de minérios pelo grande capital, para produção dos eletônicos? Esses e outros

questionamentos nos inquietam e nos mobilizam em continuarmos buscando experiências e reflexões de profissionais envolvidas com a saúde e a educação.

A autora Tamara Benakouche (2006), em seu artigo “Transformações da Aprendizagem na sociedade da informação: uma introdução”, sugere refletir sobre possíveis problemas decorrentes dos usos equivocados das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação. Mesmo sua análise centrada principalmente nos cursos de educação a distância (EAD), favorece pensar sobre conceitos fundamentais para o processo educativo. Nesse sentido, destaco a análise sociotécnica da construção e da utilização dos artefatos tecnológicos, uma consequência de discussões, em países como Estados Unidos, França, Holanda e Inglaterra, a partir de questões como:

Por que estabelecer limites entre ambas, se a técnica tem sempre um conteúdo social, do mesmo modo que a sociedade contemporânea tem um conteúdo essencialmente tecnológico? Quem define a tecnologia que está “determinando os impactos”? Quem a controla? Os “impactos” são necessariamente os mesmos em todas as sociedades? Se não, por quê? (BENAKOUCHE, 1999, p. 02).

Os questionamentos em destaque, em torno dos impactos sociais da técnica, sugerem a análise da dicotomia entre tecnologia geradora dos impactos e a sociedade que os sofre. Segundo Benakouche, essa linha de análise, conhecida como social-construtivista ou apenas construtivista, tem como precursor o holandês Wiebe Bijker, o qual denomina quatro grupos principais em sua análise social da tecnologia: grupos sociais relevantes, estrutura tecnológica, flexibilidade interpretativa, estabilização ou fechamento. Benakouche destaca a relevância do estudo da técnica como corrente sociológica no Brasil, mesmo que pouco difundida, devido à sua contribuição crítica:

Considero que entender o significado da técnica é uma tarefa essencialmente política, na medida em que uma clareza sobre a questão é fundamental tanto na tomada de decisões a respeito do seu desenvolvimento, como no planejamento da sua adoção ou uso, seja por indivíduos, unidades familiares ou organizações. Responsabilizar a técnica pelos seus “impactos sociais negativos”, ou mesmo seus “impactos sociais positivos”, é desconhecer, antes de mais nada, o quanto - objetiva e subjetivamente - ela é construída por atores sociais, ou seja, no contexto da própria sociedade (BENAKOUCHE, 1999, p. 02).

Conforme destacado nas palavras da autora, compreemos que, para realizar uma análise fundamentada em conceitos de contextualização e constituição de uma realidade, é preciso o afastamento de abordagens maniqueístas. A análise histórica nos deixou o legado de evitar anacronismos e julgamentos descontextualizados, para tanto, faz-se necessário a busca incessante do levantamento de dados e informações sobre as situações configuradas. As problematizações constantes em torno das dúvidas e dos porquês fazem parte do método de pesquisa do historiador, sendo que a esfera política, como destaca Benakouche, se configura como uma das situações a serem desveladas.

Mesmo diante dessa situação pouco motivadora e difícil, procuramos adequar nosso planejamento a partir da lógica da prática educativa comprometida com a construção social do conhecimento, na perspectiva da Educação Histórica. Propomos atividades e reflexões a partir dos pressupostos da aula oficina.

O planejamento das aulas de História através da concepção da aula oficina, facilita a mobilização da aprendizagem histórica, na qual os estudantes são sujeitos pensantes de seus processos, uma vez que, seus conhecimentos prévios são relevantes e a interpretação das fontes históricas multiperspectivadas auxiliam na produção e análise da evidência histórica. Dessa forma, os estudantes desenvolvem pela narrativa, a habilidade da expressão de sua análise e orientação. Porém, ao planejarmos as atividades, é preciso considerar que o estudante realizará a mesma, em casa, de forma individual, sem o debate com a turma ou problematizações do docente.

Esse limite das aulas remotas, que é a falta do diálogo direto e da discussão coletiva, tem demarcado o maior desafio para as disciplinas da Área das Humanas, em especial nas aulas de História. O professor comprometido com o pressuposto da dialogicidade, assume o desafio em planejar suas aulas a partir do que é significativo para seus estudantes, mesmo diante da exigência de cumprimento de referenciais curriculares impostos pelas mantenedoras das redes públicas.

Quem assume a prática educativa na dimensão político-pedagógica, mobiliza sua ação de forma comprometida com a educação histórica e afasta-se da mera transposição de conteúdos.

Temos como desafio a busca do diálogo entre a prática e a teoria. Destaca-se na Didática da História de Rüsen, um aporte fundamental

sobre os processos de ensinar e aprender a “formação histórica”. Esse conceito da Didática da História se efetiva como uma possibilidade de compreensão do processo de aprendizagem histórica escolar, expresso nas narrativas dos estudantes. Sendo ela, entendida como um campo da teoria da História e não uma disciplina que esteja reduzida a tratar sobre métodos e técnicas de aprendizagem de história.

Buscamos nos alicerces da Educação Histórica, os pressupostos para o planejamento da prática pedagógica histórica. Destaca-se em Rösen (2014), a compreensão da aprendizagem histórica como “um processo de digestão de experiências do tempo em formas de competências narrativas” (RÜSEN, 2014, p. 74). Portanto, passa a ser intencional o planejamento e desenvolvimento de aulas de História, que objetivem desenvolver a habilidade da competência narrativa histórica na vida prática com orientação no tempo, através de sua expressão em três habilidades: experiência (realidade passada); interpretação (experienciar o passado – compreender o presente - prognosticar o futuro); orientação na vida prática e no tempo. Por consequência, indaga-se sobre a aprendizagem produzida, bem como a mobilização da consciência histórica através das aulas remotas.

Em Rösen, o conhecimento histórico mobilizado, não é uma repetição do que a humanidade acumulou ao longo do tempo. Ele se efetiva pela vivência, comparação, interpretação e compreensão histórica, percebendo o passado como consequência histórica atual. Sendo que, a aprendizagem se constitui a partir das três operações da consciência histórica:

As operações (narrativas) da consciência histórica se tornam processos de aprendizagem quando se concentram em aumentar o conhecimento sobre o que aconteceu no passado. Para ser capaz de fazer isso, é necessário que a consciência se abra para novas experiências. A aprendizagem histórica depende da boa vontade em selecionar experiências que têm um caráter especificamente histórico. [...] Nada é histórico porque simplesmente tem um passado. O caráter histórico de algo existente está em uma qualidade específica do tempo: a experiência, assim, é a diferença qualitativa entre o passado e o presente (RÜSEN, 2014, p. 85).

Rösen aponta sobre a relevância das vivências e dos experimentos como a análise e discussão para interpretação de fontes históricas, para a mobilização da experiência histórica e efetivação da aprendizagem

histórica. O ato de reconhecer que algo ou um fato aconteceu, identificando sua localização espacial e temporal, bem como suas causas e consequências, está distante dos pressupostos da aprendizagem histórica balizados pelos princípios da Educação Histórica.

O que mais sentimos falta é a vivência pedagógica interventiva, ou seja, aquela potencializada pela problematização direta entre professor/a e estudantes. Como esse contato presencial não é possível, pois a Vida precisa ser preservada pela distanciamento social, e, sendo a escola em atividade, borbulhante de movimentações, abraços, falas, sorrisos e partilhas, ou seja, tudo o que a pandemia nos exige como privação no momento, nos caiu sem paraquedas, o ensino remoto.

Planejar aulas remotas que instiguem a reflexão através de fontes, nem sempre é fácil. Se por um lado, temos as fontes digitais ou digitalizadas à nossa disposição para o planejamento das aulas, por outro, temos estudantes sem acesso a equipamentos eletrônicos ou redes de conexão.

Destacamos a possibilidade do trabalho com fontes históricas disponíveis no cotidiano da vida dos estudantes e suas famílias, como por exemplo: objetos de memória afetiva, fotografias, documentos pessoais, enfim, objetos de significância, que instiguem o conhecimento, análise e interpretação, facilitando assim a construção própria do conceito sobre fontes históricas.

Diante das reflexões constantes sobre a prática pedagógica histórica, em relação à mobilização da aprendizagem por fontes históricas, compartilhamos aqui uma atividade remota desenvolvida com o primeiro ano do Ensino Médio.

O conteúdo em questão foi: formação da polis na antiguidade clássica (Europa). (Lembrando que, o planejamento postado na plataforma oficial utilizada pela rede de ensino, deve atender ao Referencial Curricular definido para a rede. O Conteúdo/habilidade deve estar listado no planejamento). Foi proposto aos estudantes assistirem um vídeo com imagens atuais de Atenas, do que na antiguidade se chamava de polis, destacando a Ágora como local importante por ser considerada símbolo da democracia ateniense. Após, foi disponibilizado um conceito genérico de Ágora e duas fotos: uma da Ágora de Atenas e outra da Ágora romana de Tiro; as quais serviram para observar as semelhanças ou diferenças, bem indicação o período histórico.

Na sequência solicitamos a seguinte atividade:

1)Pense sobre como as praças atuais de nossa cidade estão estruturadas e organizadas. O que existe nelas? Quais as formas de utilização atual que a população realiza nesses espaços? Existe alguma relação das praças atuais com a Ágora antiga? Nas praças atuais acontecem algum tipo de comércio com feiras livres? Elas são ocupadas para algum tipo de movimento, ação ou acontecimento que proporcione discussão pelos cidadãos/ãs na atualidade?

Enfim, pense sobre essas questões e escreva um comentário reflexivo relacionado as praças e seus usos atuais com a Ágora antiga.

2)Pesquise imagens na internet ou selecione uma foto da praça preferida por ti e escreva: o que te atrai nessa praça? Com quem costumavas frequentá-la? O que fazias nela? Como te sentes nesse lugar? Quais os elementos que compõem essa praça?

Ou seja, descreva a tua praça preferida, destacando o que consideras como importante pela sua existência e qual o significado dela para ti.

Esse planejamento é uma tentativa de afastamento do trabalho do conteúdo pelo conteúdo, ou seja, da transposição didática. A lógica da proposta, perpassa a mobilização da memória individual, no intuito da busca da aprendizagem histórica com sentido e orientação.

Ao refletir sobre o significado de uma praça atual no seu cotidiano, dialogando com informações de seu uso no passado, os estudantes passam a perceber o processo histórico atual como uma consequência humana histórica. Sendo assim, em consonância com o teórico alemão Jörn Rüsen, o brasileiro Fernando Cerri destaca que a manifestação da experiência da consciência histórica acontece através da habilidade da competência narrativa, sendo que através dessas representações torna-se possível a orientação da vida prática. Nas palavras de Cerri:

“Consciência histórica não é memória, mas a envolve: o tempo significado é a experiência pensada em função do tempo como expectativa e perspectiva, compondo um sistema dinâmico. A consciência histórica não é definida aqui como conquista particular, mas como aquisição cultural elementar e geral, na qual os sujeitos fazem suas sínteses entre objetivo e subjetivo, empírico e normativo.” (CERRI, 2017, p. 48)

Dessa forma, a proposta em que os estudantes narram sobre a sua praça preferida, configura-se numa ação de sentido e expressão da consciência histórica, mobilizando a memória de forma significativa.

A atividade proposta, promove a mobilização da memória individual de cada estudante, a qual dialoga com as informações do passado sobre a utilização dos espaços públicos, no caso as praças. Maurice Halbwachs, destacado por Barros, propõe entender a memória para além do cérebro humano. Segundo aponta Barros, para Halbwachs, “as lembranças poderiam ser agrupadas em torno do ponto de vista de uma só pessoa, ou se distribuindo no interior de uma determinada sociedade.” Ele refletia sobre o “contratante e a interação mútua” na imbricação de ambas as manifestações das memórias. De tal forma que, a memória individual poderia apoiar-se na coletiva ou vice-versa, porém, sem confundir-se ou sobrepor-se. Fica expresso nesse entendimento a “dimensão social da memória”, na qual cada indivíduo para reconstituir suas lembranças recorre a dos outros, através de “palavras e ideias” que são produzidas no ambiente social. (BARROS, 2011, p. 321-322)

Barros afirma que a memória não é dada como um processo espontâneo, mas necessitando de incentivo e mecanismos para sua ativação, onde a “memória é a vida”. (BARROS, 2011, p. 320)

Como princípio orientador, reafirmamos o foco problematizador do planejamento, bem como o desenvolvimento das aulas no sentido da constituição da aprendizagem histórica. Analisar e interpretar os processos da aprendizagem histórica a partir dos princípios epistemológicos da Educação histórica, dentro do contexto das aulas remotas, é um desafio, bem como apontar possibilidades e limites para a mobilização da consciência histórica, nesse novo paradigma educativo.

CONSIDERAÇÕES:

Penso, que assumir a Educação Histórica como fundamentação da prática, revela-se também como estratégia de ousadia e resistência diante da realidade desconcertante que vive a educação, devido aos encaminhamentos dos gestores públicos no sentido da precarização, meritocracia e mercantilização da educação pública.

Propor aos estudantes situações de análise, interpretação a partir de suas memórias, possibilitando o conhecimento na perspectiva de proposições a outras relações ou alternativas diante das injustiças sociais,

é o trunfo que temos para a construção de uma sociedade diferente. Isso é possível a partir da problematização da realidade percebida pelos estudantes.

Em sendo nossa prática pedagógica e política, no sentido da contribuição para a humanização das relações e dos processos de construção social do conhecimento, destacamos a escuta sensível dos educadores/as, para a organização da prática pedagógica histórica. Aquela comprometida com os verbos esperar e resistir! Mobilizar o conhecimento com significado e perspectiva, é um desafio. Mas se chegamos até aqui, então, o “inédito viável”, é possível (FREIRE, 2014). E, o sonho que sonhamos juntos, vira realidade.

Um dos objetivos sustentados é proporcionar aos estudantes situações de reflexão, onde se reconheçam também como agentes que constroem a história, a partir de outras marcas da história deixadas pela humanidade, entendendo ainda seu potencial de interferência no processo histórico da sociedade em que vivem.

Como anunciado pela mantenedora da rede pública estadual do RS, as aulas remotas não foram apenas uma estratégia para o tempo pandêmico. O ensino híbrido será uma realidade regulamentada na Educação Básica. Diante disso, reconhecemos o caráter embrionário das discussões aqui postas, mas de relevância para o paradigma educativo que se coloca. Ele foi antecipado devido à pandemia, mas faz parte de um projeto maior, na dimensão política, econômica e social. Mais uma vez a indagação se torna pertinente e urgente: A educação está a serviço de quem?

REFERÊNCIAS:

BARROS, José D' Assunção. **Memória e História: uma discussão conceitual**. Tempos Históricos, v.15, 1º semestre de 2011, p. 317-343
Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/5710>, acesso em 13/11/2020

BENAKOUCHE, Tamara. Transformações da aprendizagem na Sociedade da Informação, uma introdução. **Liinc em Revista**, v. 2, n. 1, mar. 2006.

BENAKOUCHE, Tamara. Tecnologia é sociedade: contra a noção de impacto tecnológico. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 17, PPGSP/UFSC, set. 1999.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Editora FGV: Rio de Janeiro, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos, BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

CONSIDERAÇÃO DA MEMÓRIA EM HISTÓRIA

Jarbas Greque Acosta¹

1 MEMÓRIA EM HISTÓRIA: NOVAS POSTURAS?

Há mais de um jeito de se fazer história? Vamos melhorar a pergunta. Há consenso nos modos de se pensar a pesquisa histórica e a construção historiográfica? É lógico afirmar, claro, se levarmos em consideração os termos da pesquisa científica e a obediência ao ritual científico como postulações de uma construção historiográfica. Nesta linha, a historiografia seria primazia exclusiva da academia. Entretanto, o homem ao iniciar seus rudimentos de comunicação falada e escrita de modo a passar adiante seu dia a dia, seu cotidiano, ao produzir seu primeiro registro de memória se reconhece como ente inteligente capaz de, além de produzir, registrar fatos, acontecimentos, descobertas e assim, dentro destas possibilidades, representar experiências em um determinado contexto e perpetuá-las. Ao registrá-las para fins políticos, religiosos, bélicos, econômicos, culturais, científicos ou de qualquer natureza tornou-se senhor de sua historiografia.

História é viva. Viva por uma abordagem onde a narrativa pode ser preservada como registro histórico, portanto passível de disseminação como informação histórica. Viva por seu dinamismo como ciência humana e social - do homem e para o homem - que se modifica e se renova no decorrer de seu percurso no tempo e em seus contextos. Viva, portanto, como ciência humana quando leva em consideração o sujeito dessa história, não apenas como objeto, mas como agente da história. O homem, em seu papel como produtor de história em seu cotidiano, seu grupo social, sua atuação profissional,

¹ Mestrando em História pelo PPGH/FURG, Bacharel em Biblioteconomia e Especialista em Metodologia do Ensino Superior. E-mail: jarbasgreque@yahoo.com.br

independentemente de intencionalidade. Surge aí um “código” da história que pode ser simplificado, como “conhecer o passado, reconhecer o presente e posicionar o futuro”. Cerri (2001, p.94). Raciocínio exposto posteriormente por Reis (2003, p. 9) apud Villas Bôas (2015, p.246), “O presente exige a reinterpretação do passado para se representar, se localizar e projetar o seu futuro. Cada presente seleciona um passado que deseja e lhe interessa conhecer”. Equivale dizer que, para cada representação histórica há um presente que lhe é respectivo.

Tal “código” exige, em nosso entendimento, desdobramentos necessários, pontos que sejam comuns e inerentes ao processo historiográfico e permitam a flexibilidade que o dinamismo proporciona, Cardoso e Vainfas (2012) em sua apresentação do livro intitulado *Novos domínios da história*, exemplificam esse dinamismo da História, mesmo entre divergências e diversidade de interpretações constatarem o compartilhamento de pontos comuns, uma extensão do código, uma preconização ética:

“Vale lembrar, a propósito, que um ano antes da primeira edição de *Domínios da história*, o historiador francês Gérard Noiriel constatava que, entre historiadores, nos últimos tempos se assistiu à multiplicação das polêmicas, mas, paralelamente, a uma retração das controvérsias. Com isso, ele queria expressar, em primeiro lugar, que, nas décadas que se seguiram imediatamente à Segunda Guerra Mundial, os debates podiam enfrentar pesquisadores com posturas bem variadas, até mesmo situados em pólos opostos de sua disciplina às vezes também do espectro político. No entanto, falavam a mesma linguagem e compartilhavam algumas convicções e regras – por exemplo, quanto **à verdade, às formas de validação e à objetividade do conhecimento histórico** – aceitáveis para a maioria dos profissionais”. (CARDOSO; VAINFAS; 2012; p. xii, grifo nosso)

Preconização que novamente ilustra o dinamismo mencionado anteriormente e necessário como afirma Cerri (2010):

[...] para que não se ensine e não se aprenda que o presente tal como o conhecemos era a única possibilidade, com o que acabamos organizando o conhecimento do passado em função do presente, o que é um objetivo cognitivo central na formação da competência narrativa para a contemporaneidade. Assim, pode-se perceber que a realidade não é una, e que por ser histórica é modificável e dependente da ação humana. (CERRI, 2010, p. 277)

O homem, como protagonista e produtor da história, dentro de um grupo ou não, não se contenta-se em apenas aceitar o que lhe é oferecido como verdade única. Cerri (2010, p.268) em sua definição de consciência histórica sugere como um processo individual, onde pode ser definida como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Ele, mnemônico e crítico por natureza, irá buscar compreender seu lugar no meio e momento em que vive - consciência histórica, e em que medida é responsável por determinada situação.

2 MEMÓRIA E HISTÓRIA: ELEVAÇÃO À FONTE HISTÓRICA

Novas questões surgem ao introduzirmos o tema “Memória” na abordagem da produção historiográfica, uma delas é o da validade do uso dos vestígios por ela apresentados, seja pela memória coletiva ou individual. Por memória entende Barros (2011, p.317): “[...] na sua designação mais habitual, vulgar e cotidiana, corresponde muito habitualmente a um processo parcial e limitado de lembrar fatos passados, ou aquilo que um indivíduo representa como passado “ ou, “uma categoria estática relacionada a depósito de dados [...] mera atualização mecânica de vestígios”(IDEM, p.318). O que diminuiria demasiadamente seu valor como recurso da História, ou seja como fonte válida.

Barros alerta que as concepções de profissionais como psicólogos, biólogos e neurologistas sobre a Memória mudou nos últimos anos e que:

“os progressos no reconhecimento da complexidade da Memória Individual, lembraremos que o estudo dos processos biológicos de produção da memória tem permitido o crescente abandono das concepções que associavam a Memória à mera atualização mecânica de vestígios”. (BARROS, 2011, p.319)

E complementa citando Changeux (1972, p. 356) apud Barros (2011, p.319), onde ela concebida como fenômeno complexo e não envolve apenas a ordenação de vestígios, mas também a releitura de vestígios. Deixando portanto para o mesmo a compreensão de um “processo ativo, dinâmico, complexo, interativo”.

Esta complexidade, relativa a aceitação ao processo de validação da memória como fonte histórica, tem o seu mote, ao nosso ver, em Halbwachs (2006, p. 71) apud Barros (2011, p.321) quando menciona que “Sua idéia era a de que as lembranças poderiam ser organizadas de duas maneiras: agrupadas em torno do ponto de vista de uma só pessoa, ou se distribuindo no interior de uma determinada sociedade”, para o autor isso permitiu uma abordagem mais complexa da memória individual que produziram uma ressignificação da noção de memória coletiva. E esta, diz ainda Barros, sobre memória coletiva:

[...] se refere não apenas a este processo de registro de acontecimentos pela experiência humana, como também à construção de referenciais sobre o passado e sobre o presente de diferentes grupos sociais e sob a perspectiva de diferentes grupos sociais, ancorados nas tradições e intimamente associados a mudanças culturais. (BARROS, 2011, p.320)

A Memória, deixa de ser limitação para a historiografia, e passa a ser contribuinte de possibilidades de perspectivas, um enriquecimento do processo historiográfico com a aceitação desse tipo de fonte histórica, uma vez que havia no pensamento de Halbwachs “uma dimensão social tanto na Memória Individual como na memória coletiva”.(BARROS, 2011, p.322).

Essa virada na compreensão da Memória apresenta vários desdobramentos para a História: desde uma possibilidade para que a própria Historiografia possa repensar seus pressupostos fundamentais, até as possibilidades de uso da Memória – coletiva ou individual – como fonte histórica. (BARROS, 2011, p.320-321)

Para além, esta contribuição interpela, não apenas em favor da Memória como fonte aceita, mas também como uma mudança de pensamento da filosofia do fazer História, entendida “tanto no sentido do que ocorreu como no de conhecimento do ocorrido, de modo a restituí-lo de maneira inteligível, por meio de formas argumentativas, de acordo com o espaço de experiência e horizonte de expectativa de uma dada época” (VILLAS BÔAS, 2015, p.246)

Como lembram Roussiau e Bonardi (2002, p. 41) apud Villas Bôas, 2015, p.248)

[...] a inteligibilidade dos processos de construção de uma representação reclama que se faça um apelo ao passado, à história, à memória tanto para reconhecer o que do passado se insere nas novas representações – a marca do passado e, por consequência também, as especificidades do presente –, quanto para compreender como a memória e o conhecimento se articulam, como o pré-construído que age sobre a aquisição de informações e de novos saberes. (VILLAS BÔAS, 2015, p.248)

O que nos remete a uma breve apresentação sobre história do tempo presente abordada por Villas Bôas (2015, p.252), onde destaca até meados do século XVIII nas sociedades européias, o pensamento orientado sobre a ideia de que o futuro estaria ligado diretamente ao passado. Seguindo o autor esse modelo historiográfico ou o “regime de historicidade” que deveria ser imitado naquele período foi alterado entre o final do século XVIII e meados do XX onde, o futuro passa a ser visto como não mais determinado pelo passado; ao contrário, ele passa a ser interpretado como um projeto completamente diferente do passado.

Para Hartog (2001, 2003, 2005) apud Villas Bôas (2015, p.252), o momento atual configura-se como um novo regime de historicidade. O que caracteriza a atualidade é o que ele chamará de presentismo, onde o passado ou o futuro não são categorias dominantes. Assim, se anteriormente:

Se se acreditava que a competência do historiador se devia ao fato de que somente ele podia interpretar os traços materiais do passado, seu trabalho não podia começar verdadeiramente senão quando não mais existissem testemunhos vivos dos mundos estudados. (FERREIRA, 2002, p.315)

Para nós, quem melhor traduz essa mudança e o abandono da prática mencionada acima é o próprio Ferreira (2002), nas citações que se seguem, respectivamente:

A valorização de uma história das representações, do imaginário social e da compreensão dos usos políticos do passado pelo presente promoveu uma reavaliação das relações entre história e memória e permitiu aos historiadores repensar as relações entre passado e presente e definir para a história do tempo presente o estudo dos usos do passado. (FERREIRA, 2002, p.321)

a partir da década de 1980, registraram-se transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa histórica. Revalorizou-se a análise qualitativa e

resgatou-se a importância das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares. Paralelamente, ganhou novo impulso a história cultural, ocorreu um renascimento do estudo do político e incorporou-se à história o estudo do contemporâneo. (FERREIRA, 2002, p.319)

Em defesa da memória como fonte histórica para construção do passado atribuímos às emoções e as experiências de quem as cede, um fator a ser considerado em contrapartida a frieza materialista de outros tipos de fontes e a inflexibilidade momentânea as necessidades do presente. Nesse sentido, o próprio Ferreira (2002), a observa como recurso válido para a pesquisa, ao indicar:

Essa perspectiva que explora as relações entre memória e história possibilitou uma abertura para a aceitação do valor dos testemunhos diretos, ao neutralizar as tradicionais críticas e reconhecer que a subjetividade, as distorções dos depoimentos e a falta de veracidade a eles imputada podem ser encaradas de uma nova maneira, não como uma desqualificação, mas como uma fonte adicional para a pesquisa. (FERREIRA, 2002, p.321)

Essa mudança trouxe a tona a ênfase ao homem, como protagonista e produtor da história, posto que ele - ser social - deixa de ser representado em documentos arquivados, ou não, deixados como vestígios e passa a ser considerado como uma fonte direta através de sua memória, como é o caso da história oral. É em última análise uma a representação direta do passado ao presente por ele próprio.

CONCLUSÃO

O homem ser social, como protagonista e produtor da história, dentro de um grupo ou não, não se limita ou contenta-se em apenas aceitar o que lhe é oferecido como verdade interpretada. Ele sempre irá buscar compreender seu lugar no meio e momento em que vive - consciência histórica, e em que medida é responsável por determinada situação. O homem, cremos, sempre buscará uma perspectiva de futuro, se para tanto olhar para o passado, cumprirá esta expectativa para si e seus descendentes, ele encontrará meios de buscar sua consciência histórica. A parte de tendências, influências e movimentos a pesquisa

em História e o uso da Memória são ferramentas que proporcionam, em nosso entendimento, atingir esta busca.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. Memória e história: uma discussão conceitual. **Tempos Históricos**, v. 15, p. 317-343, 1º semestre de 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266567026_MEMORIA_E_HISTORIA_UMA_DISCUSSAO_CONCEITUAL Acesso em: 26/06/2019.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. 338p.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v.6, n.2, p. 93-112, Inverno 2001.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v.15, n.2, p. 264-278, Inverno, 2010.

CHANGEUX, J-P. Discussion a J-P Changeux e A. Danchin. Apprendre par stabilisation sélective de synapses en cours de développement. In : MORIN, E.; PIATTELLI PALMARINI, M. (orgs). **L'unité de l'homme**. Invariants biologiques et universeaux culturels. Paris: Seuil, 1972, p.351-357.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro 2002, p. 314-332.

HALBWACHS, Maurice. **Mémoire Collective**. Paris: PUF, 1950 (Memórias Coletivas. São Paulo: Centauro, 2006).

HARTOG, François. Note de conjoncture historiographique. In: HARTOG, François; REVEL, Jacques. **Les usages politiques du passé**. Paris: EHESS, 2001. p. 13-24.

_____. **Régimes d'historicité**: présentisme et expérience du temps. Paris: Seuil, 2003.

_____. **Évidence de l'histoire**: ce que voient les historiens. Paris: EHESS, 2005.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 6. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

ROUSSIAU, Nicolas; BONARDI, Christine. Quelle place occupe la mémoire sociale dans le champ des représentations sociales? In: LAURENS, Stéphane; ROUSSIAU,

Nicolas (Dir.). **Lamémoire sociale**: identités et représentations sociales. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2002. p. 33-49. (Didact, psychologie sociale).

VILLAS BÔAS, Lúcia. História, memória e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.156, p.244-258 abr./jun. 2015.

USOS DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA ORAL NO TRABALHO COM A CULTURA AFRO- BRASILEIRA NO ENSINO DE HISTÓRIA

*João Vitor Xavier de Lima¹
Leonardo de Melo Belém²*

É crescente a inserção do uso de memórias na constituição de trabalhos historiográficos, principalmente pelos novos conceitos de fonte historiográfica e pelas novas formas de se trabalhar com estas. Esse alargamento das fontes, presente no campo histórico desde a chegada da Escola dos Annales, no século XX, pode ser considerado um avanço na pesquisa em História, que passam a versar sobre mais temas e de formas mais variadas.

Entretanto, podemos analisar certo receio entre a comunidade de historiadores (acadêmicos, em sua maioria) no uso das memórias, o que pode ser explicado pelo afastamento que este ela possui em relação ao campo histórico, que ao buscar o chamado “método científico”, estipulou como “fonte” somente o documento oficial, pois seria necessário buscar a “verdade”. Por essa visão, o uso das memórias no trabalho historiográfico não resultaria em um trabalho tão válido, precisando ainda de documentos oficiais que *comprovassem* o conteúdo das fontes orais. A despeito desse distanciamento, Lúcia Villas Bôas nos apresenta que

1 Mestrando em História pelo PPGH/FURG, Licenciado em História. E-mail: jubesxl@gmail.com

2 Mestrando em História pelo PPGH/FURG, Licenciado em História. E-mail: leonardomelobelem@hotmail.com

[...] enquanto a história era caracterizada como crítica, conceitual e problemática, a memória era vista como flutuante, concreta, vivida e múltipla. Essa oposição radical, fundamentada na perspectiva durkheimiana, faz com que a história apareça como espaço da objetividade absoluta, encarnando uma espécie de saber abstrato e teórico que restitui um passado fora da dimensão do vivido, este sim, território da memória (VILLAS BOAS, 2015, p. 249).

Além do afastamento entre memória e História, podemos perceber também o afastamento entre o campo histórico e a escola, pois ainda está enraizada na academia uma percepção de que a escola apenas *reproduz* conhecimento, enquanto a Universidade, sim, o *produz*. Dessa forma, as discussões a respeito do campo acabam não levando em conta a dimensão didática do conhecimento histórico, excluído da discussão por um apreço excessivo ao método e ao cientificismo, de onde a didática não faria parte, por ser pertencente à área da Pedagogia, ou ao menos estar mais próxima dela.

Indo por outro lado, o artigo que escrevemos busca analisar a inserção da memória e da história oral no campo histórico, reconhecendo nesse campo uma dimensão fundamentalmente didática e prática, pois acreditamos que a História, como bem afirma o historiador alemão Jörn Rüsen, “é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (RÜSEN, 2006, p. 2).

Além disso, como meio de apresentar o uso das memórias e da história oral na sala de aula, buscamos sua relação com os temas ligados à cultura afro-brasileira, por percebermos a emergência de uma análise do trabalho com estes temas e também por crermos que as memórias são parte fundamental da discussão, e, portanto, devem ser trazidas à sala de aula.

HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA

Antes de nos atermos à relação dos usos da memória com o ensino de cultura afro-brasileira nas escolas, acreditamos ser necessário trazer uma discussão conceitual a respeito da Memória e do uso da história oral no campo histórico (e, portanto, na escola). Dessa forma, ficará claro o conceito de memória que estamos utilizando e como percebê-la como possibilidade no ensino.

É importante destacar ainda o afastamento entre Memória e História, oriundo da busca que o campo histórico teve por seu método

científico. Nesse momento, dentre diversos fatores que foram fixados enquanto método, se encontrava a necessidade de a História se dedicar ao passado. Além disso, não qualquer passado, mas um passado *distante*. Esse distanciamento do historiador de seu objeto contribuiria para anular ao máximo possível a subjetividade do historiador em seu fazer. Dessa forma, é possível perceber que o uso das memórias enquanto fonte era extremamente complicado na época, como o foi até o surgimento do gravador, facilitador do processo de produção das fontes orais.

O primeiro fator a ser analisado ao trabalharmos com a memória, portanto, diz respeito à similaridade que esta possui com o próprio campo histórico ao percebermos a questão das temporalidades. Em uma visão rasa do que seria a Memória, a colocaríamos como sendo fundamentalmente passada, destinada a salvaguardar o que passou, da mesma maneira que a História seria a “ciência do passado”. Entretanto, percebemos que as *lembranças* que possuímos somente se tornam *memórias* ao serem resignificadas no presente, o que torna a memória transitória entre as temporalidades, pois nascem da relação entre passado e presente e podem servir ainda para projetos futuros. Sobre essa transitoriedade, Barros afirma:

A Memória, portanto, já não pode mais nos dias de hoje ser associada metaforicamente a um “espaço inerte” no qual se depositam lembranças, devendo ser antes compreendida como “território”, como espaço vivo, político e simbólico no qual se lida de maneira dinâmica e criativa com as lembranças e com os esquecimentos que reinstituem o Ser Social a cada instante (BARROS, 2009, p. 37).

Ainda a respeito da memória, podemos destacar as proposições de Maurice Halbwachs, em que fica claro o caráter coletivo que a memória pode possuir, quando as memórias individuais de um grupo são abarcadas por uma memória mais ampla, denominada *memória coletiva*, que muitas vezes serve de apoio, dando base e se constituindo como ponto comum entre os indivíduos de determinado grupo. Além disso, Halbwachs chama atenção para a necessidade de que haja certo diálogo na relação entre as diversas memórias individuais. Segundo ele,

para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma

e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum (HALBWACHS, 1990, p. 33).

Definido o conceito de memória com o qual trabalhamos, em sua relação com as temporalidades, partimos então para a forma com a qual o historiador chega à estas memórias, ou seja, com qual método se produz e utiliza a fonte oral: a história oral.

A história oral é um método de pesquisa histórica que consiste na obtenção de relatos através de entrevistas, que, ao serem transcritas e aprovadas pelo entrevistado, se constituem em fontes a serem analisadas pelo pesquisador. Vale ressaltar que o pesquisador (neste caso, o historiador), além de trabalhar com as fontes, deve, se possível, dar o retorno de seu trabalho àquela comunidade com o qual trabalhou.

A história oral, apesar de poder se constituir como um método de pesquisa de qualquer temporalidade histórica, tem na história do tempo presente seu chão mais sólido, pois a pesquisa pode ir até onde for a memória do entrevistado. Um projeto em história oral deve atender ainda a algumas etapas, definidas por Meihy e Holanda como:

[...]planejamento da condição das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY; HOLANDA, 2014, p. 15).

Assim como a memória, a história oral sofre com a resistência do campo histórico em aceita-la enquanto válida na pesquisa histórica. É comum termos apontamentos em relação ao uso de “outras fontes” além das orais em pesquisas que trabalhem com esse método. O afastamento da história oral do campo se dá por esse motivo, mas também pelo fato de que o uso da história oral ainda é muito recente, visto que somente após a invenção do gravador seu uso enquanto método foi validado.

É importante ressaltar o cuidado com o qual o historiador deve ter ao trabalhar com a história oral, pois ele lida diretamente com a criação de suas próprias fontes, e além disso, para a obtenção de tais fontes é necessária uma relação humana direta, onde certamente se percebe a interdisciplinaridade prevista em tal método. Em nenhum momento, por exemplo, o pesquisador pode perder de vista que as memórias podem

não ser *exatas*, mas mesmo os esquecimentos e os vazios dizem muito a respeito da história que se quer contar. Janotti nos lembra, portanto, que “testemunhar não é apenas dizer o que viu ou ouviu, mas é também a construção de um discurso sobre o factual” (JANOTTI, 2010, p. 14). Com esses testemunhos, esses *discursos*, é que se produz o trabalho historiográfico.

Destacamos ainda o caráter fundamental que a memória tem enquanto formação do indivíduo, pois é através dela, entre outros fatores, que se constitui a identidade. Dessa forma, ao trabalhar com a história oral, temos a responsabilidade de evidenciar e valorizar as memórias individuais e coletivas daqueles junto aos quais pesquisamos.

Outra característica da história oral diz respeito a sua intencionalidade. A história oral surge e é vastamente utilizada enquanto método para dar voz aos sujeitos históricos que antes não possuíam valorização na historiografia. Ou seja, escrever em história oral passou a escrever de uma forma que fosse contra ao estabelecido, contando a história dos “excluídos”.

Nessa característica podemos situar de duas formas a cultura afro-brasileira e sua utilização no ensino de História. Em um primeiro momento, destacamos que a própria cultura se constituiu e se mantém na oralidade, sendo impossível que se abdique desse método na pesquisa nesse meio. Vale ressaltar que para ministrar sua aula, o professor é sim pesquisador, tanto dos conteúdos quanto de sua própria prática, e que o conhecimento produzido na sala de aula tem características próprias diferentes das do campo histórico, mas ainda assim devem ser valorizadas por ele.

Além disso, trabalhar com a cultura afro-brasileira nas aulas de História é deixar claro que a História não deve e não pode seguir contando somente a história oficial (invariavelmente do lado “vencedor”) e perpetuando conceitos equivocados que de nada contribuem para a constituição de um ensino de História mais humanitário e libertador.

Acreditamos que ao aproximar as memórias do ensino de História, podemos potencializar a humanização do processo de ensino-aprendizagem, tanto no sentido de formar indivíduos que se compreendam enquanto possuintes e atuantes em uma História, mas também para trazer uma história que não apresente somente processos

generalizantes, e sim processos em que fique clara a atuação dos sujeitos ao longo do tempo.

Por fim, após definirmos os conceitos de memória e história oral com os quais trabalhamos, podemos nos ater na relação que estes possuem com o trabalho com cultura afro-brasileira no ensino de História. Ressaltamos, desde já, que o artigo não se propõe a tornar rígida nenhuma de suas proposições, mas sim, trazer possibilidades do uso das memórias nesse sentido.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'assunção. História e memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço. **MOUSEION**, Canoas, vol. 3, p. 35-76, Janeiro-Julho, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 1ª edição. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

JANOTTI, M. de L. M. A incorporação do testemunho oral na escrita historiográfica: empecilhos e debates. **História Oral**, vol. 13, n. 1, p. 9-22, jan.-jun. 2010.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2014.

RÜSEN, JÖRN. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

VILLAS BÔAS, Lúcia. História, memória e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, vol. 45 n. 156 p.244-258 abr./jun. 2015.

ORALIDADE, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Lucio Antonio Felipe¹

Este artigo ora iniciado tem em seu texto a intenção e como o resultado dialogar com a metodologia e práticas na formação de professores, memória e história oral. E uma vasta gama de outros objetos e novos modelos para os estudos. Pois ao longo do semestre interagi com os demais colegas e as professoras, balizando os debates em sala de aula. Portanto, e como minha formação na graduação foi o bacharelado, tentarei embasar todo o texto em artigos que foi disponibilizado nas discussões. Além de mostrar alguns pontos em comum com o projeto que qualifiquei no mestrado. Fato que nos faz compreender que o historiador é tributário de sua época, e sua subjetividade e principalmente sua escrita são produtos de uma época, por isso caracterizado como apaixonante. Essa percepção estimula o pesquisador a querer compreender seu contexto de produção e notar em sua análise, que qualquer leitura sobre os eventos é sempre dirigida por um problema do presente. Até porque como cita Cerri (2005) “usar a história deriva da vida prática cotidiana” (CERRI, 2005, P.02).

Esta ideia molda a reflexão do conceito de história, tanto que não pode ser entendido ou desenvolvido sem consciência de seu papel na cultura histórica de seu tempo. Pois, há os desafios da História como ciência, e a distância qualitativa e quantitativa, mesmo com recursos avançados e sofisticados, aqui relato que os critérios para a reconstrução do passado ao selecionar o material de trabalho. Devemos fazer a crítica e interpretar o material histórico coletado. Nós, como historiadores é

¹ Mestrando em História pelo PPGH/FURG, Licenciado em História. E-mail: lucio_felipe@yahoo.com.br

que devemos assegurar o padrão de explicação em relação a orientação do tempo.

Tanto que o objeto da ciência histórica deixava de ser simplesmente alcançado pelas fontes para ser construído pelo historiador, a partir das demandas do seu presente, modificando a relação do historiador com o passado. E segue com o pensamento de Peter Burke (2008), em “O que é história cultural? ”, que trata da relevância da grande diáspora para a estruturação e ascensão da história cultural na Europa, destacando a ideia de “cultura popular” ou *Volkskultur*, originada na Alemanha.

Nada mais justo de que iniciar pela prática docente, e deste modo os argumentos nos levam em direção a constituição do código disciplinar da Didática da história, como método, e uma teoria de aprendizagem, cuja preocupação central é o desenvolvimento da consciência histórica como fator de orientação para a vida prática. Portanto deve ser estabelecido na formação inicial dos professores. Consiste em mostrar que o código foi se alicerçando ao longo do tempo, e agregou debates discussões e ideias, do modo de ensinar e aprender. Tanto que moldou regras e conteúdos voltados a formação de professores.

Vale lembrar que a Didática da História, se faz presente no curso de formação de professores, e também povoa o pensamento de acadêmicos da graduação. Deste modo a necessidade de investigar e trazer autores como os citados ao longo deste texto. E usados como aporte teórico no caso Jörn Rüsen, e Maria auxiliadora Schmidt.

Tanto que há uma necessidade de se fazer uma retrospectiva sobre as discussões do teórico alemão Jörn Rüsen sobre a historiografia e o ensino da história que constituem uma contribuição importante para o campo de pesquisa no Brasil. E deste modo, já há uma considerável parte de suas obras traduzidas para o português. Esses manuais são apontados como um elemento de mediação entre a história acadêmica e o conhecimento histórico escolar. Pois destaca a emergência do ofício de historiador, a interdição da história recente e do uso de testemunhas diretas.

Assim Schmidt, aponta seguindo as ideias de Rüsen que é possível verificar o aspecto que marca a metodologia do ensino de História, dando a possibilidade de usar fontes históricas na relação presente passado. Em seu texto “O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos” a autora nos remete (...) o passado

como ponto de partida de aprendizagem histórica pressupõe uma ida ao passado por meio dos vestígios que dele encontramos no presente, (...) Nessa perspectiva ir ao passado pode ser considerado uma atividade de construção de pontes, a partir de fragmentos do passado que existem em um determinado presente e que tenha continuidade com partes do passado que sejam objetos de interesse, mas estariam desconectados do presente (SCHMIDT, 2011, p. 83-84).

Alguns colegas já tinham conhecimento do que José Carlos Libâneo chama de “espinha dorsal” da prática docente, ou seja, o objetivo, conteúdos e metodologias. Bem como outros fundamentos teóricos, neste caso a disciplina de história e o ensino aprendizagem. E deste modo ponderar algumas reflexões sobre a prática do ensino e o professor de história.

Para entrar neste aprofundamento cito para corroborar com o artigo a citação de Rodrigo Davi Almeida, em seu trabalho ele levanta constatações:

Os professores da educação básica e os alunos das licenciaturas, em geral, conheciam pouco a importância da manutenção da unidade entre objetivos, conteúdos e metodologias, isto é, a “espinha dorsal” da prática docente; Os professores da educação básica e os alunos das licenciaturas em geral, conheciam pouco as concepções de história (positivista, materialista e “presentista”), as concepções de ensino-aprendizagem (tradicional, histórico – crítica e “renovada”) e as suas relações, em suma, os fundamentos teóricos da prática docente. Notemos bem, o “conhecer pouco” não quer dizer que os docentes não professam suas concepções. O professaram e, na maioria dos casos, nem se davam conta disso, o que é pior. (ALMEIDA, 2006 P 01- 02)

Nas indagações iniciais, algumas respostas se apresentam como o ponto chave para um coletivo, e individual como preocupação para a prática e o que cada escola pede para interagirem com os seus currículos. No entanto Almeida nos brinda com reflexões que ele afirma que não se tratam de uma pesquisa científica, mas sim das constatações feitas por ele.

Inicialmente ele nos fala da “espinha dorsal”, que é a manutenção da unidade entre objetivos, conteúdos e metodologias, ou seja, as experiências vivenciadas na vida do docente, como a sociedade do próprio homem que faz a história, da educação e a escola, que em certo momento está em nossas vidas por demanda dos governos.

O resultado do processo de ensino aprendizagem, e para tanto o pressuposto fundamental que nos deparamos com a leitura do texto, é que em relação à questão do conhecimento, a separação que existe entre sujeito e o objeto de conhecimento. Invoca que o questionamento existente, se os conteúdos selecionados tendo em vista os objetivos educacionais estabelecidos de antemão, e que de, deveriam estar alinhados com os da escola, como projeto político pedagógico. E qual o modo e maneira de iniciar uma discussão sobre estes temas, e se as escolas, sejam elas públicas ou privadas, avaliam os seus projetos político-pedagógicos.

Escrevo aqui também sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, e se dialogam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, e sobre a Lei de Diretrizes e Bases de talvez o fato, de toda esta discussão fosse resultado que esperamos demonstrar na visão de mundo do docente. Assim como nos aponta Rodrigo Davi Almeida (2015).

Como métodos de ensino-aprendizagem destacam-se os aspectos construtivos e dialógicos vinculados ao cotidiano do aluno, despreocupando-se, portanto, com a primazia dos conteúdos disciplinares. (...) consideramos a concepção materialista de história e a sua correspondente concepção de ensino-aprendizagem, baseada na Pedagogia histórico-crítico, cujo principal expoente é Demerval Saviani. (Almeida, 2015, p. 06)

O autor segue com suas explicações embasado no que relata Saviani,

“O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2005, p. 13)

Diz o autor que devemos analisar a estrutura das sociedades, as forças produtivas e também as relações sociais de produção.

Diante do exposto, podemos nos utilizar dos objetivos, os conteúdos e as metodologias de educação. Então têm estas concepções mais recorrentes: concepção positivista, materialista e presentista. Para a concepção positivista, a separação mostra a neutralidade do sujeito

do conhecimento, excluindo do processo de investigação científica a parcialidade e a subjetividade. Deste modo o historiador apenas narra os fatos descritos nos documentos, a maneira de heróis da história política, diplomática, religiosa usando a cronologia, sem espaço para as outras classes sociais, apartando todos os coadjuvantes da função social da História.

A história, tradicionalmente, “ocupa-se, de um lado, com as bases materiais e sociais da existência humana, e de outro, com as ideias mediante as quais os homens representam essa existência”, afirma Castanho (2006, p. 139). Dita como moderna e se afirmando como científica no século XXI. Até porque na primeira metade do século XIX, os historiadores só escreviam histórias nacionais, recuperando os heróis e seus grandes feitos, no objetivo de construir os Estados nacionais e estimular o surgimento da identidade nacional.

A concepção de ensino-aprendizagem que corresponde à concepção positivista de história é a própria concepção pedagógica tradicional. Nessa trilha, o professor exerce o papel de protagonista do processo de ensino-aprendizagem, portanto, explora os conteúdos cognitivos em sua maioria desvinculados da realidade histórica e social em que a escola e o aluno se inserem. Pelo método expositivo, o professor apenas transmite os conhecimentos escolares ao aluno, tido como mero receptáculo passivo.

E do aluno apenas se exige o seu esforço, que tenha disciplina e concentração, e neste momento, e por meio de exercícios mecânicos, repetitivos e mnemônicos, pretende-se assegurar que assimile a crítica e a sua reprodução nas avaliações, estas, no final do processo

de ensino aprendizagem e criadas como instrumentos de punição e/ou redenção do aluno. Para a definição da concepção “presentista” (ou historicista) de História, deste modo devemos recorrer a uma afirmação do historiador medievalista francês Georges Duby (1920-1996), bastante sugestiva para o propósito, é dar voz aos excluídos, recuperar as trajetórias dos grupos dominados, e tirar do esquecimento o que a história oficial tem sufocado.

A didática da história mostra sim o modo de interagir com o aluno, nos provoca a um novo significado e uma nova postura de trabalhar a história, como bem esclarece Pesavento (2005), de pensar temas e

problemas pertinentes ao imaginário, como forma de construção da realidade histórica.

Em outros contextos apontavam para o novo campo que denominamos história cultural.

No século XX que a história cultural desabrocha, quer como história das ideias, quer como história intelectual ou ainda como história cultural propriamente dita. Relembra Pesavento (2005) que, nos anos 30, dois grandes intelectuais tiveram a ousadia de a mudança no pensar, em momento tão conturbado pela emergência dos fascismos e da eclosão da guerra mundial: “Walter Benjamin, na Alemanha, e Antonio Gramsci, na Itália, de dentro do pensamento marxista, trilharam outros caminhos de análise”, interessando-se pela área cultural, que passaria doravante a interessar ao pensamento marxista. Deste modo tantos outros pensadores também deram suas contribuições.

A contribuição dos Analles, neste mesmo período foi outro marco de suma importância. Em sua crítica à historiografia tradicional, Bloch e Febvre tinham por objetivo substituí-la por uma história que contemplasse todas as atividades humanas e atingisse outras áreas do conhecimento a nova história buscava novos objetos de pesquisa.

Tanto que trago para a discussão o artigo de Ferreira (2002), que faz um apanhado da história no tempo presente, e relatos sobre a história oral. Segundo a autora são muitas as transformações sobre os debates historiográficos, até porque muitos historiadores ainda preservam a crença na produção do conhecimento, e recuperar o passado na totalidade. Porém sem esquecermo-nos de manter a distância do objeto estudado, ou seja, a subjetividade.

No século XIX, França e Inglaterra já dispunham da disciplina de História, porem com o domínio da Literatura e Filosofia ensinada em especial por eruditos tradicionais, sem especialização do ensino da história, e avessos à República. E deste modo a autora mostra que:

Gabriel Monod,(...) declarava no primeiro número dessa revista que quase todos os seus predecessores eram autodidatas. Dois tipos de pessoas se destacavam como autores dos livros de história. Nas cidades, eram os profissionais liberais, notadamente os advogados, que faziam papel de historiadores; no mundo rural, eram os quadros da sociedade tradicional, membros da Igreja e da nobreza, que dominavam os estudos históricos. (FERREIRA, 2002, p.315)

A mudança e as regras para a prática de ensino da história acontecem na França a partir dos anos de 1870. Rompendo barreiras para acabar com os antigos vícios, parte-se para as novas elites republicanas, deste modo os historiadores profissionais passam a fazer uma história científica, ou seja, aquela que possuía um método de estudo de textos que lhe era próprio, e prática regular de decifração de documentos, tendo por objetivo a distância em relação aos problemas do presente.

A definição das regras da escrita da história, segundo Ferreira (2002) ficou com “Seignobos e Langlois, (...) definição, a história tinha como objetivo descrever por meio de documentos”. Como era preciso deixar claro e a separação entre passado e presente, tirando da competência o monopólio dos eruditos, e deixar os historiadores das universidades no século XIX com suas especialidades, e deste modo apartar os verdadeiros historiadores daqueles amadores, que faziam história por domínio.

Embora se perceba o desprezo dos historiadores universitários, em relação a história recente. Pelo fato de que o período recente não tem uma preponderância em relação a farta cultura clássica, e tampouco o controle da feitura do método histórico. Agregava-se a pesquisa histórica o meio de ação política. Deste modo a história contemporânea, é essencialmente pedagógica, e furtando-se as regras básicas do método histórico. Sem esquecer que todo historiador é tributário de sua época.

Mas é nesta mesma França que a transformação em relação a prática de ensinar história, e se difundiu nos outros países. No modo a valorizar o estudo das estruturas, dos processos de longa duração, fontes seriais e as técnicas de qualificação. Em contrapartida, desvalorizou a análise do papel do indivíduo, das conjunturas, dos aspectos culturais e políticos, além de não dar importância para o uso dos relatos pessoais, das histórias de vida, das autobiografias. Justamente por levantar dúvidas sobre os objetos, dizendo-se que os relatos poderiam não ser fidedignos.

E entendendo que o meu projeto, terá um questionário para alimentar a pesquisa sobre como os educadores e educando da rede municipal de ensino, entendem o ensino de história.

O porquê de uma formação continuada para os professores, e também como planejar aulas, uma vez que há o modo de se ensinar as práticas de história além da sala de aula, como visitas a museus e outros espaços museológicos, é que nos afastamos dessa visão que não dá voz aos indivíduos.

E como usar a história oral, e ter as fontes orais? Há toda uma conjuntura de interpretação. A própria sala de aula é um ótimo laboratório, onde o aluno se torna cooperativo sobre as histórias deles enquanto sujeitos, e pertencentes à comunidade escolar. A memória não está apenas no passado, mas está presente em nossos corpos, em nosso idioma, tanto que nenhum documento pode nos dizer mais do que aquilo possamos estudar a historiografia.

Nada disso significa alguma coisa, até que o historiador trabalhe sobre este material e o decifre-o. Tanto que existe um conjunto de técnicas utilizadas no preparo e utilização de memórias gravadas para servirem de fontes primárias para historiadores e cientistas sociais. História de tempo presente.

A história oral de vida tem como meta retratar ou fazer os caminhos de vivências pessoais que, contudo se explicam em grupos afins; sejam familiares, comunidades coletivas que tenham destinos comuns. Há outros tipos de história oral, como: História oral temática, aquela que tenha a necessidade de elaborar questionários prévio e estabelecido, sem esquecer de todos os aparelhos e mídias para elaboração das gravações. Outro modo é a Tradicional oral, é aquela que decorre da prática do levantamento e estudo de mitos fundadores, que trabalha questões éticas ou morais e habituais do cotidiano de certos grupos.

A maneira de se processar a entrevista se justifica com perguntas amplas e sempre colocadas em grandes blocos, assim na forma indicativa dos grandes acontecimentos, usando a sequência cronológica da trajetória do entrevistado. Deixando o mesmo participar e o entrevistador jamais fazer comparações ou falar mais do que as perguntas, também levar em conta recursos econômicos, disposição de tempo, recursos humanos disponíveis. Desse modo entender que história oral, é um laboratório de reflexão do sujeito inserido na sociedade.

Vale ressaltar que, embora historiadores tradicionais critiquem veementemente à história oral, tal crítica servem de permanente reflexão e avaliação para se ter uma permanente feitura por este tipo de pesquisa. Mesmo com as dificuldades inerentes a este campo rico e com potencial para seu uso. As abordagens para a utilização nos mostram dois tipos de linhas de trabalho. A primeira é justamente chamada de história oral, e trabalham com os depoimentos orais. A segunda verifica o estudo das

representações e atribui como centro as relações entre memória história. Assim como citado por Marieta de Moraes Ferreira (2002):

A primeira delas utiliza a denominação história oral e trabalha prioritariamente com depoimentos orais como instrumentos para preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas. A segunda abordagem no campo da história oral é aquela que privilegia o estudo das representações e atribui um papel central às relações entre memória e história, buscando realizar uma discussão mais refinada dos usos políticos do passado. Nessa vertente a subjetividade e as deformações do depoimento oral não são vistas como elementos negativos para o uso da história oral. (FERREIRA, 2002, P. 327-328)

Verificamos que surgem transformações e que provocam marcas no campo da história, e assim abrindo espaço para o estudo do presente, no campo político, da cultura, e fazendo uma reincorporação do papel do indivíduo no processo social, vêm, portanto numa crescente incitação ao uso das fontes orais e restringindo as desconfianças no modo da utilização da história oral. Entretanto, mesmo com estas transformações, o debate a respeito, se existe ou não legitimidade da história oral não é assunto resolvido. Por isto se fazem constantes as avaliações de historiadores de vários países ou que trabalham com diferentes abordagens desqualificando esse método de pesquisa.

As resistências em relação à rejeição são completas, a partir do modo de ver de que o depoimento oral apenas relata intrigas, e o uso de uma memória seletiva em relação ao que o entrevistado relata ao questionamento da expressão história oral em favor de fontes orais. A citação de Ferreira é abrangente no que se refere ao relatado acima, vejamos:

A principal crítica à expressão "história oral" liga-se ao fato de que nas sociedades modernas não existe um discurso oral puro, e à perspectiva de que um depoimento oral só ganha sua plena significação em confronto com o documento escrito. Além disso, a "história oral" traria embutida a intenção de se constituir em disciplina capaz de uma interpretação científica, escamoteando-se assim sua finalidade de produzir fontes que serão objeto de análises e interpretações. Finalmente, critica-se a noção de que a história oral seria uma outra história, uma história alternativa, mais comprometida com a militância política do que com o rigor dos métodos acadêmicos. Na visão desses críticos, a história oral, tanto dos vencidos como dos vencedores, estaria marcada por deformações ideológicas. Diferentemente, o uso da expressão "fontes orais" parece encontrar uma aceitação maior. A denominação é ampla e pode ser aplicada a qualquer

depoimento oral, produzido por qualquer indivíduo e em qualquer circunstância, sem nenhuma preparação prévia. Há aí uma diferença em relação à história oral, que pressupõe a produção de uma fonte oral específica resultante de um processo de elaboração e pesquisa por parte de um especialista. (FERREIRA, 2002, P 328-329)

Parece que ao usar o termo fonte oral, estamos induzindo o leitor a perceber, que estamos relacionando o termo a fonte produzida pelo historiador, semelhante às outras fontes que o historiador produz. E a intenção seria burlar o método da história oral.

Para dirimir este imbróglio, devemos usar outras terminologias para falar de história oral, como, segundo Ferreira, traz para a discussão Danieléle Voldman, que mostra terminologias adequadas como: “documentação sonora” e “documentação oral” parece estarem mais assertiva e acabando de vez com a dúvida.

Deste modo nada mais justo que incorporar nos dias atuais, o relato dos testemunhos que de maneira direta destaca problemas na maneira de se fazer a história, confrontando Historiadores que estão definitivamente comprometidos com o fazer história. E os amadores na luta incessante por espaço em abocanhar fatias do mercado, em que se relacione a história política e pedagógica. Embora ainda se tenha indagações sem uma resposta definitiva. Mas entrelaçar a história com as regras disponíveis para que todo o modo de história flua e mesmo consolidada seja harmoniosa para as futuras gerações. Pois segundo Maria de Lurdes Janotti, (2015) “Testemunhar não é apenas dizer o que viu ou ouviu, mas é também a construção de um discurso sobre o factual” (JANOTTI, 2010, P 14)

Há um desdobramento em relação aos episódios contados e gravados, e a necessidade de transcrever o relato pelas condutas e regramentos metodológicos próprios para que a história gravada, e analisada de maneira a trazer os significados de todo objeto. E saber que a passagem do tempo de modo geral nem sempre será a culpada por possíveis alterações no que está gravado na rememoração oral.

Dessa maneira, reforçamos a necessidade de estudar sobre a História Oral a fim de poder utilizá-la corretamente, agregando essa metodologia em nossas pesquisas sobre o Ensino de História para compreendermos a dimensão dessa prática. Relacionando História e Memória para reconstruir as histórias daqueles envolvidos nos processos

de ensino aprendizagem e, assim, entender cientificamente como a História está sendo ensinada/aprendida.

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Rodrigo Davi. **Ser professor de História: A importância da Fundamentação Teórica Da Prática Docente**. 2006.

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. São Paulo: Jorge Zahar, 2008.

CERRI, Luis Fernando. A didática da história para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa ANPUH – **XXIII Simpósio Nacional de História** – Londrina, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DUBY, Georges. **Diálogos sobre a nova história**. Lisboa: Dom Quixote, 1989.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332. História, Tempo presente e história oral.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. **História Oral**, v. 13, n. 1, p. 9-22, jan.-jun. 2010, A incorporação do testemunho oral na escrita historiográfica: empecilhos e debates.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RÜSEN, Jörn, **TEORIA DA HISTÓRIA**, Uma teoria da história como ciência, editora UFPR, Curitiba, Paraná, 2015.

SCHMIDT, Maria A. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In. CAINELLI, M./ SCHMIDT, M.A. **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Unijui, 2011, p.81-90

MINHAS MEMÓRIAS: O FAZER E AS INQUIETAÇÕES DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA APOSENTADO

Maria do Carmo Brandão Schwab¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo revisitar memórias, mas não se tratando apenas do exercício de lembrar: o lembrar aqui, tem o propósito de buscar a relação de uma trajetória vinculada ao exercício do magistério com a carga teórica adquirida enquanto aluna do curso de mestrado no ensino de história. Ele surge como um primeiro passo, na busca de respostas para as indagações gestadas numa fase em que, absorvida pela aposentadoria, sinto a necessidade de mais. Busco entender como outros professores aposentados, da mesma forma que eu, pensam o fazer pedagógico no campo do ensino de história e o quanto suas experiências podem trazer de contribuição para a pesquisa no campo da didática da história.

A proposta de pesquisa encontra ressonância em Barom e Cerri, ao analisarem a obra de Rüsen, apontam para importância de partirmos de "modos de recuperação e interpretação das experiências do passado" a fim de dar "sentido ao presente" (2011. p,8). Portanto a ideia de dedicar-me a pesquisar experiências de professores que, já abandonaram a sala de aula, em função da aposentadoria, apresenta-se como uma área ainda pouco explorada e que pode gerar uma infinidade de novos

1 Mestranda em História pelo PPGH/FURG, Licenciada em História e Tecnóloga em Eventos pela Universidade Federal de Rio Grande-FURG, professora da rede pública no RS por 28 anos e mestranda em ensino de história pela Universidade Federal de Rio Grande-FURG. E-mail mariaschwab@furg.br

dados. Pesquisas neste sentido encontram respaldo ainda nos autores já citados, quando estes apontam para a necessidade de que a didática da história se constitua numa disciplina científica ocupada com o ensino e a aprendizagem (2011, p.8).

Considerando como meu universo de pesquisa o professor de história aposentado, parece-me natural que o primeiro passo desta caminhada seja justamente o confronto de minhas memórias, uma vez que me encontro nesta condição. Neste sentido as palavras de Immaculada Lopez respaldam e justificam o presente trabalho quando esta afirma:

“Ser autor da história da sua vida, da de seu grupo, instituição ou comunidade significa perceber que as experiências podem ser narradas e registradas por seus protagonistas. Nesse sentido, nada melhor do que entrar em contato, então, com sua própria trajetória.” LOPEZ (2008p.18)

Desta forma a abordagem feita aqui, respalda-se, no conceito de “memória social” evidenciada por LE GOFF (1997):

“A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”.

A BAGAGEM INICIAL

Partindo do conceito denotativo de “bagagem” como “soma de conhecimentos e experiências de uma pessoa” e buscando relacionar essa bagagem cultural ao processo do fazer pedagógico no ensino de história, impõem-se a reflexão sobre a bagagem que possuo e que me fez chegar a esta etapa da vida. O quanto essa bagagem interferiu no meu exercício profissional? Que bagagem é esta?

Filha de uma família de classe média com origem migrante italiana e alemã, fui educada no lar a dar total importância à formação escolar e ao hábito de leitura. O pai professor foi o grande mentor deste valor.

Sempre como aluna de escola pública, em pleno período militar; recebi uma formação calcada no controle do Estado sobre a sociedade na qual não se questionavam os rumos políticos dados ao país. Aspecto este

que refletiu-se em minha educação e acredito ter influenciado meu fazer como professora de história.

A busca pela formação acadêmica ocorreu durante a década de 80 do século XX, período marcado pelos movimentos de reabertura política e de contestação. Os anos de universidade proporcionaram a formação em história, além da oportunidade de participar em um de grupo de teatro, dos movimentos estudantis e o engajamento em movimentos políticos e sociais, bem como o acesso ao mercado de trabalho quando, aos 19 anos, tornei-me professora da Rede Municipal do Município de Rio Grande (RS).

Relembrar este momento, frente à proposta deste artigo, torna necessário destacar o fato de que toda a minha formação básica deu-se durante o Período da Ditadura Militar Brasileira (1964/1985) no qual, o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau e o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, inserido na grade curricular, com carga horária máxima de duas horas semanais, durante um ano deste curso (SCHMIDT, 2012)

Partindo deste pressuposto fica evidente que, minha visão de história, enquanto disciplina escolar, foi construída dentro dos parâmetros escolares impostos pela ditadura militar embora a atuação de alguns professores tenha deixado um sentimento muito positivo ao qual credito a vontade de tornar-me professora.

A FORMAÇÃO ACADÊMICA E O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais, no período entre 1964 e 1984, em detrimento à história nos currículos e do ensino básico e as perseguições e censuras aos professores e profissionais da História foram fatores marcantes no meu processo de escolaridade (SCHMIDT, 2012). Acompanhei de perto estas perseguições quando um amigo de meus pais e de quem fui aluna, enfrentou problemas com o regime militar e a censura diante de um trabalho realizado por seus alunos, e em função de sua atuação profissional.

Acredito terem sido vivências como estas que contribuíram para o encantamento com a área de história e que me impulsionaram na escolha de uma formação acadêmica voltada para o ensino da disciplina. Esta, deu-se entre os anos de 1984 e 1987 em uma universidade pública

federal, Sobre o período, é marcante a grande efervescência política na história brasileira que também se faz presente no âmbito da educação com o crescimento de movimentos que defendem a volta da história para os currículos escolares (SCHMIDT, 2012).

Meus anos de universidade portanto, foram marcados pelas discussões que permeavam os rumos do ensino de história no país. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt:

“... a partir de meados da década de 1980 até o fim da década de 1990, ocorreu um confronto de propostas que buscam novos referenciais para o ensino de História. De um lado, diferentes projetos reformistas que acolhem, alguns deles, perspectivas teóricas e metodológicas mais pertinentes à história dos movimentos sociais e do trabalho; de outro, projetos inovadores que sugerem adoções de novas concepções metodológicas como a introdução da história temática mais articulada a alguns autores dos Annales...” (SCHMIDT, 2012)

Acredito terem sido estas discussões elementos fundamentais que nortearam minha prática pedagógica ao longo dos anos seguintes. É justamente esta prática que busco analisar à partir das teorias com as quais entro em contato agora, enquanto aluna de mestrado, principalmente os textos de Jörn Rüsen e seu estudiosos no Brasil.

Trabalhei durante os anos oitenta do século XX como professora de séries iniciais do ensino fundamental. Mais precisamente com alunos de 3ª série, sendo responsável pelo desenvolvimento de um programa curricular que incluía os “Estudos Sociais” com conteúdos relacionados ao município em que estavam inseridos meus alunos. Consigo encher-me durante este período como um profissional conteudista.

Na prática valia-me de uma metodologia de mera transposição de um conjunto de informações prontas repassadas por colegas, as quais eu sequer tinha noção dos autores.

Tratavam-se de textos com pequenos resumos da história e da geografia do município, carregados de informações selecionadas para apresentar em sua maioria os lugares e os “heróis” do município. Em determinados momentos os textos continham informações erradas ou até ultrapassadas, principalmente quando tratava-se de temas relacionados à geografia local.

Segundo Manuel:

“A idéia chave dos Estudos Sociais é bastante atraente: levar o aluno do conhecimento da parte ao conhecimento do todo, do conhecimento de sua rua, ao conhecimento do seu bairro e deste ao conhecimento de sua cidade e finalmente do próprio mundo e das relações que os homens estabeleceram ao longo do tempo até o presente. Para se forjar esse conhecimento era necessário o entrelaçamento da sociologia, geografia e história”.(MANOEL, 2012)

Através da análise de minha prática consigo perceber que, de fato, o que se fazia era transformar os alunos em meros reprodutores de um conjunto de informações desconexas e que não faziam muito sentido. Respaldam a análise as palavras de Manuel que:

“De uma perspectiva teórica e metodológica, a criação dos Estudos Sociais provocou um dano quase irreparável ao ensino de História, ou melhor, a qualquer tentativa de levar o aluno a algum tipo de raciocínio mais abstrato e inquiridor sobre a sociedade.”(MANOEL, 2012)

O autor ainda aponta para o empobrecimento do ensino devido ao caráter tecnicante embutido na LDB 5692/71 e da inexistência de um fundamento filosófico no ensino de estudos sociais (MANOEL, 2012).

Com a conclusão da licenciatura em história no final dos anos 80 foi natural a migração para as séries finais do ensino fundamental. Passei a atuar com a disciplina de história em turmas de 6º ao 8º ano. Foi nesta etapa de minha atuação profissional em que passei a questionar e modificar meu fazer pedagógico. Meus questionamentos não se deveram à formação acadêmica, mas sim foram frutos da minha inquietação diante da incapacidade de envolver meus alunos nas atividades propostas. Era a falta de interesse dos alunos a mola propulsora de minha busca por novas metodologias, que os envolvessem e despertassem nas turmas o gosto pela história.

Outro fator preponderante neste caminhar pedagógico foram as discussões vivenciadas no espaço escolar com colegas que, como eu, sentiam a necessidade de buscarem novos caminhos para uma escola que, muitas vezes, mostrava-se inadequada diante das mudanças políticas e sociais que o Brasil vivenciava à partir da abertura política pós ditadura militar. Segundo Luiz Fernando Cerri (2010) “superadas as ditaduras, a crise de identidade social que se manifesta no ensino de História pode ser traduzida na seguinte pergunta: qual indivíduo queremos formar, para qual projeto de nação?”. Estas perguntas, percebo, traduzem claramente minhas inquietações naquele momento.

Um aspecto que marca esta etapa de meu exercício profissional foi a percepção da falta de vocabulário dos alunos, das dificuldades em entenderem os textos apresentados justamente por desconhecerem as palavras e seus significados. Para atender esta demanda, adotei como prática em todas as minhas aulas, o uso de um dicionário. A leitura dos textos se davam em conjunto com a turma, o exercício de seleção das palavras, por eles desconhecidas, era o foco de uma busca de seus significados frente ao texto, seguidos de um debate que os remetiam às suas vivências, com o intuito de que os alunos reconhecessem situações em que os significados se fizessem presentes.

Hoje esta prática ganha contornos teóricos nas palavras de Maria Helenice Rocha, quando afirma que “aprender história não só requisita o conhecimento prévio da leitura e da escrita, mas requisita o domínio da leitura, da escrita e da narrativa histórica, como forma de organizar o discurso sobre o tempo.” (ROCHA, 2010).

Outro aspecto apontado por Rocha:

“Em uma breve análise dos números do Saeb de 2005 vemos que a insistência dos professores, em especial os da escola pública, em apontar a ausência de condições dos alunos para aprendizagem de sua disciplina específica, no que se refere ao domínio da leitura e escrita, é algo que não se pode ignorar na discussão do ensino de história”. (ROCHA, 2010)

Dados como este corroboram para a análise da importância da prática do uso do dicionário em sala de aula, não como um mero material escolar, mas sim como uma ferramenta para o desenvolvimento e ampliação da capacidade de leitura, escrita e interpretação por parte dos alunos.

Na busca de novas formas de trabalho com os alunos, buscando sempre despertar entre eles o interesse pela disciplina e a capacidade de compreensão que fosse além da simples memorização de nomes, datas ou fatos. Na ânsia de percebê-los envolvidos com o que se discutia em sala de aula. Outro aliado que muito contribuiu para o trabalho foi o livro didático. Ao longo dos anos alguns elementos tornaram-se de grande importância na hora de escolhê-lo, bem como a maneira de utilizá-lo em sala de aula. O livro só faria sentido se fosse capaz de despertar no aluno alguns interesse e, para tanto, as informações nele contidas eram trabalhadas através de discussões que permitissem a relação das mesmas

com as vivências da turma, e com outras tantas informações por eles trazidas para o debate, geralmente com fatos do momento.

“Entendido atualmente como um suporte cultural que opera para além da escola, já que constitui, muitas vezes, o único material de leitura que entra nas casas dos estudantes de escolas públicas brasileiras, o livro didático é também considerado um importante instrumento de trabalho para os processos de ensino-aprendizagem escolares, um significativo auxiliar para o trabalho do professor e um elemento bastante presente na formação das novas gerações”. (CAIME, 2010)

As palavras de Caime apontam para a importância do livro didático e respaldam a necessidade de um bom uso do mesmo, ponto de preocupação ao longo dos meus anos de trabalho com alunos de ensino fundamental, bem como o uso de outras tantas fontes escritas ou não que buscava agregar às atividades propostas em sala de aula.

A busca de novas formas de desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos sempre foi desencadeada pela expressão de desinteresse que os alunos apresentavam frente às minhas aulas. Este tipo de situação era extremamente inquietante fazendo com que eu considerasse novas “fórmulas”. Estas brotavam em minha mente provocadas pelas discussões com alguns colegas, mas raramente como fruto de leituras. O fato que a carga horária de 40h semanais com uma média de 300 alunos distribuídos entre as quatro séries do ensino fundamental e mais algumas turmas de ensino médio interferiam de forma muito profunda em qualquer tentativa mínima de aperfeiçoamento.

Cerri (2010) aponta para alguns questionamentos que permeavam minhas discussões dentro do âmbito escolar. Nossa preocupação em formar um cidadão que fosse informado, crítico, questionador, portador da dúvida e da desconfiança que formam o senso crítico. Foi na busca destas respostas que adotei como prática de trabalho a produção textual. Pareceu-me o melhor caminho para motivar meu aluno e despertar-lhe o senso crítico.

Nesta etapa de trabalho o aluno era incitado a ler diferentes fontes sobre o tema abordado, após a leitura a turma desenvolvia um debate no qual se procuravam estabelecer diferentes relações do tema com suas vivências, com o mundo em que estavam inseridos, de formas que, numa etapa posterior, construíssem seus textos com a liberdade de exposição das suas interpretações. Na última etapa do processo os alunos eram

incitados a apresentarem suas produções para os colegas, o que permitia uma nova rodada de debates.

À luz da teoria, hoje encontro consonância de tal prática com o conceito de “consciência histórica” desenvolvido por Jörn Rüsen e apresentado por Cerri (2010):

“A consciência história pode ser definida como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Nossos debates em sala de aula permitiam o aprofundamento de diferentes conceitos, o desenvolvimento de uma noção ampla dos aspectos referentes a temporalidade que envolviam os conteúdos em estudo. Para o aluno os conteúdos trabalhados em sala de aula ganhavam sentido à medida que ele era capaz de relacioná-los com suas vivências cotidianas. Neste aspecto novamente encontro fundamentação teórica para a prática desenvolvidas através das leituras envolvendo a teoria de Rüsen.

“...podemos aqui ousar em afirmar que existem três pilares que fundamentam a teoria da história de Jörn Rüsen e que se repetem em suas preocupações: a experiência do passado, a interpretação deste passado e o sentido produzido a partir desta interpretação.” (BARON e CERRI, 2011)

Parece-me perceptível, o quanto esta prática adotada nos meus últimos anos de trabalho, permitiam aos alunos percorrer as etapas propostas por Rüsen a medida em que estes conseguiam produzir seus textos e posicionarem-se frente as questões propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A medida em que, revisito minha prática, durante os anos de trabalho como professora de história no ensino básico, frente a carga teórica que me deparo enquanto aluna de mestrado, consigo perceber o quanto esta prática foi ditada pelas angustias que delimitam o fazer profissional de muitos educadores que atuam nas redes públicas de ensino no Brasil, principalmente devido ao grande número de turmas e de alunos, o que dificulta a busca da formação continuada para respaldar a prática pedagógica. Neste sentido as discussões com grupo de colegas tornaram-se a base de muitas das alterações que se desenvolvem dentro da escola.

Meu exercício profissional desenvolveu-se numa trajetória ascendente em que, saí de uma prática tradicional, ancorada na visão positivista para uma postura transformadora em que, não temi experimentar novas metodologias influenciada pela necessidade de propiciar ao meu aluno melhores condições de aprendizagem.

A partir desta revisão do que fiz enquanto professora de história vejo-me frente a necessidade de ouvir outros professores que, assim como eu, encontram-se na condição de aposentados para tentar definir suas possíveis contribuições no campo da pesquisa do ensino de história.

BIBLIOGRAFIA

BARON, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. **O Ensino da História a partir da teoria de Jörn Rüsen**. Seminário de Pesquisa do PPE. UEM, maio de 2011, p. 01-09

BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. **Psicol.** USP v.4 n.1-2 São Paulo .1993

CAIME, F.H. Escolhas e usos do livro didático de História: O que dizem os professores. In: AL., V.L.M.B.E. **Ensino de História: desafios contemporâneo**. Porto Alegre: Est; Exclamação: ANPUH/RS, 2010.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática **Revista de História Regional** 15(2): 264-278, Inverno, 2010

GONDAR, Jô. Quatro Proposições sobre Memória Social, in: GONDAR, Jô; DODEBEL, Vera. **O que é memória social**, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **Enciclopédia Einaudi**: volume 1 – Memória e História. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997.

LOPEZ, Immaculada. Memória social: uma metodologia que conta histórias de vida e o

desenvolvimento local. 1. ed. São Paulo: Museu da Pessoa: Senac São Paulo, 2008

MANOEL, Ivan. O ensino de História no Brasil: do colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais, 2012. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/01d21t11.pdf>

POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social. Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, nº10, 1992.

ROCHA, Helenice. Sem bagagem não se ensina e nem se aprende História. In SILVA, Cristiani Bereta da ; ZAMBONI, Ernesta. (organizadoras). 1.ed., Curitiba: CRV, 2013, p.151 – 168

ROCHA, M. H. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. *Revista Brasileira de História*, 2010. 121-142.

RÜSEN, Jörn. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006

SCHMIDT, M. A. M. D. S. HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA PROPOSTA DE PERIODIZAÇÃO. *Revista História da Educação - RHE*, Porto Alegre, v. v.16, n. n.37, p. 73-91, Maio/ago 2012.

PÓS-EMANCIPAÇÃO DA ESCRAVATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS: DESAFIOS, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA

Paulo Gutemberg de Noronha e Silva¹

1. INTRODUÇÃO

Estamos a alguns meses de completar quinze anos de promulgação da Norma que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.), alteração esta que torna obrigatório o Ensino de História da África e de Cultura Afro-Brasileira História da África e do negro no Brasil (Lei nº 10.639, de 09 janeiro de 2013) nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, público e privado de todo território nacional.

A referida lei possibilitou a incorporação dessas histórias em documentos curriculares e livros didáticos, chamando a atenção para uma História até então silenciada no Brasil. Por outro lado, os esforços de implementação nos últimos anos tem demonstrado que apesar das temáticas africanas e afro-brasileiras terem sido normatizadas, ainda estamos longe de arrancá-las de uma invisibilidade e certa marginalidade.

O presente texto pretende abordar questões do Ensino de História observando o conteúdo bibliográfico e as discussões contempladas na disciplina Memória e práticas na formação de professores, dentre outras do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e foi parte integrante do pré-projeto de pesquisa do programa citado, que pretende analisar o final da escravidão brasileira

¹ Mestre em História pelo PPGH/FURG. Bacharel e Licenciado em História e Especialista em História da África e do Negro do Brasil. E-mail: paulo.gutemberg@gmail.com

a partir de 1884, ano da ação abolicionista na província de Porto Alegre com eco deste influxo chegando ao interior da província de São Pedro do Rio Grande do Sul, avançando até o período pós-emancipatório com seus conflitos, desafios, resistência e relação com a terra dos Afro-descendentes e os quilombos, bem como esses entroncamentos na referida lei, que orienta o Ensino de História e a implantação de políticas como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, de que maneira são retratadas nos livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio de História, que é um instrumento pedagógico, sobretudo como único material de consulta de diversos esudantes. Pré-projeto este que encontra-se em fase de modificações e adequações para o formato definitivo de Projeto do programa.

2. ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O ensino da História estuda e busca caminhos para levar o produto da pesquisa histórica em diversidades de raciocínio, dessa forma inclui “o papel da História e as representações nos meios de comunicação de massa” (RÜSEN, 2010, p. 32-33). Compreendendo assim o ensinar História, necessário para discernir sobre a aprendizagem histórica para transformação e diversas possibilidades. Conforme Jörn Rüsen, “Aprender História é um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem.” (ibidem, p.43).

Conduzir a consciência histórica como objeto central, significa direcionar o olhar para os processos mentais fundamentais. Experimentar, interpretar e orientar, unificadas em forma de pensamento histórico através da narrativa. É mediante a narrativa que o sentido histórico pode ser explicitado, dessa medida aprimorando a constituição de sentido sobre a experiência dos períodos. Pela perspectiva apresentada por Rüsen:

O pensamento Histórico é disparado pelas carências de orientação. Em seguida, ele transforma essas carências, no processo de sua satisfação mental, em perspectiva acerca da experiência do passado – em perspectiva de interpretação. Nessa perspectiva são inseridos, então, metodicamente, conteúdos experienciais concretas. O acerca do que aconteceu no passado, assim obtido, torna-se representação do passado em forma historiográfica.

Assim formatado, o saber histórico adquirido torna-se ativo nos processos atuais da orientação histórica (RÜSEN, 2015, p. 74).

Dessa forma a aquisição de sentido histórico e analítico permite o indivíduo a se relacionar com o saber histórico de forma consciente, possibilitando a interpretação deste saber para conectá-lo na vida prática.

Historiadores analisam linguagens em suas diversas fontes, e as linguagens estabelecem resultados, formas e contextos em que comparecem e são formulados e constituídos como presente passado na medida em que incorporam o campo de experiências – e as demandas do presente. Utilizaremos a interpretação e contribuições à semântica dos tempos históricos de Koselleck (2006), que formula duas categorias que dão suporte à sua compreensão de temporalidade: campo de experiências e horizonte de expectativas. Para ele,

Experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político (KOSELLECK, 2006, p. 308).

Para Keith Jenkins, “nenhum historiador consegue abarcar e assim recuperar a totalidade dos acontecimentos passados, porque o conteúdo desses acontecimentos é praticamente ilimitado”. Dessa medida, “nenhum relato consegue recuperar o passado tal qual era.” A História, para o autor, “está sempre fadada a ser um constructo pessoal, uma manifestação da perspectiva do historiador como narrador. O passado que conhecemos é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio presente” (2011, p. 31-33). Logo, a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, ou algum um recorte temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente.

A argumentação de Jenkins parte da consideração de uma diferença entre passado e História: se a História tem por objeto de estudar o passado, este só pode ser alcançado através de discursos, da leitura e elaboração de textos, do trabalho de interpretação. Explica ele que “o mundo ou o passado sempre nos chegam como narrativas e que não podemos sair dessas narrativas para verificar se correspondem ao

mundo ou ao passado reais, pois elas constituem a ‘realidade’” (KEITH, 2011. p.43). A partir disso poderíamos chegar a uma conclusão de que o passado como vinha sendo buscado pelos historiadores, como um objeto estático a espera de ser desvelado, não existe. Jenkins não abraça esse tipo de descrição, já que busca mediar à dialética dentre os que vão perceber o passado como não existente e os que vão ver este como um significante sem significado, aberto a qualquer interpretação.

Sobre o ensino de História a epistemologia da história e do conhecer escolar, os autores Keith Jenkins (2011), Reinhard Koselleck (2006) e Jörn Rüsen (2015), nos remetem que a linguagem articulada permite interpretar e analisar as fontes dentro dos livros de história com diligência e conexões teórico-metodológicas contribuindo para a transformação, independente do momento atual vivido pela nação.

3. ELEMENTOS DA PROBLEMÁTICA

Este texto como já citado foi parte do pré-projeto de pesquisa que foi apresentado no processo de Seleção no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, mas ainda em vias de amplas modificações e amadurecimento, ainda assim, visa analisar as comunidades quilombolas no extreme sul do Brasil em especial do município de Rio Grande-RS, distritos e circunvizinhanças, como fruto de lutas, conflitos, desafios e resistência, utilizando a relação com a terra, identificando as articulações, mostrando a diversidade de relações e interações no fim do sistema escravocrata e pós-emancipatório brasileiro, bem como grau de socialização dos quilombos na região e, como os livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio apresentam esses entroncamentos.

É Partindo desse pressuposto que foi delimitado o recorte temporal no período entre 1884, ano da ação emancipatória organizada principalmente na Província, em Porto Alegre e o eco desta ação por toda região, chegando ao interior da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, até um ano após a grande depressão, em 1930, final da chamada República Velha.

O pretenso trabalho tem como proposição não permanecer com olhar engessado no período sugerido, principalmente quando a necessidade de uma maior referência e determinados esclarecimentos de evidências disponíveis requeram, fato que não será improvável, onde

mergulharemos em períodos anteriores e examinaremos o desembocar do transcorrido das análises.

A ligação entre os objetos, resquícios antigos, pontos de coleta de material nas matas preservadas, topônimo referentes a famílias tradicionais e ao próprio(s) quilombo(s), entre outros objetos, fundindo-se com a reconstituição dessa memória coletiva, como intenção de entender e ajudar aos diversos mecanismos utilizados pelas famílias de ex-escravos e seus descendentes, para manterem e preservarem seus territórios e locais de habitação, apesar das diversas investidas expropriatórias no transcorrer do tempo, e apreender o significado destes objetos e lugares, associando-os intrinsecamente a resistência escrava no pós-emancipatório e ainda presente. Atentando assim, relação entre os relatos orais, documento escrito e cultura material, e entre História, Arqueologia, Antropologia e outros saberes, estabelecendo diálogos entre os diferentes tipos de fontes, tornando-se importantes para as análises e reflexões que serão feitas entre o ensino de História e o livro didático.

As novas pesquisas da historiografia brasileira, vem demonstrando que a escravidão e pós-emancipatório apresentou vivências e experiências diversas, o escravo, o ex-escravo e seus descendentes não foram sujeitos passivos, mas sim agentes de sua história. É dentro dessa perspectiva que avançaremos na contramão de privilegiar culturas europeizadas traduzidas por meio dos imigrantes no Brasil, e em certa medida cooperar significativamente para desconstruir embaraços e resgatar a diferença de uma realidade polissêmica, multiculturalista da identidade sul riograndense.

Propomos ainda, avançar para além da emancipação da escravatura, salientando que não findaram as lutas e constantes resistências, e as informações relativas à Abolição presentes em livros didáticos do ensino fundamental e médio permanecem pífias. Boa parte desses livros trata o fim da escravidão como um processo findo com a assinatura da Lei Áurea em maio de 1888. Não fazem referência, no entanto, ao fato de que em várias Províncias, a escravidão estava em processo de emancipação alguns anos antes da assinatura da referida lei, e que as lutas por cidadania, além de apenas letra da lei e palavras, transpunham o imaginário de dignidade trabalhistas, de acesso a terra, de educação e de saúde digna, acessos que não ocorreram e ocorrem na rapidez,

dinâmica e simplicidade do apresentado por diversos livros didáticos. Distanciando dessa maneira a promoção da valorização identitária por meio do conhecimento histórico, ofícios, artes e fazeres cotidianos.²

Desde 2003 passa a vigorar a lei 10.639, dessa forma no ano vindouro completando 15 anos e, que orienta o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino, exigência essa para que as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio ministrem, principalmente nas disciplinas história brasileira, educação artística e literatura, a história e cultura africana e afro-brasileira possibilitando o conhecimento, a valorização e a legitimação de saberes das comunidades negras e quilombolas³. Dessa forma, refletir sobre a necessidade de ampliar conhecimentos, atitudes e valores, regionais, além da pluralidade étnico-racial, valorização da identidade, para que as ações resgatem o olhar além de apenas datas comemorativas de 13 de Maio e 20 de Novembro. Vale ressaltar que partir março de 2008 a lei foi acrescida de história e cultura indígena (Lei 11.645/2008), aspectos que não será abordado no futuro trabalho proposto⁴.

4. CAMINHOS DE CAMPOS DE PESQUISA

Analisaremos a História Oral das Comunidades de quilombolas na cidade de Rio Grande, circunvizinhas e distritos a partir do final do século XIX, buscando compreender como os escravos, os ex-escravos e seus descendentes, através da memória dos alunos quilombolas da FURG, com vistas a rememorar a recontagem das tradições familiares, a Cultura Material e sua significação com o território, sendo esses espaços uma rica fonte de bases para as narrativas, além de um debruçar nas articulações historiográficas. Com o intuito de cooperar significativamente com a produção dos saberes da referida cidade para reflexões e ações

2 Ruben Oliven. “A invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul”. In: LEITE, Ilka Boaventura. (Org.). **Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. p. 13 -32.

3 Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

4 Lei n. 11645, de 10 de março de 2008, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

em âmbitos não escolares e escolares, entre discentes egressos do ensino Fundamental e Médio.

Partindo dessas colocações, procuraremos trabalhar com base na teoria da História Social que tem como objetivo compreender o social na sua prática, tendo como método a ser utilizado a História Oral para perceber como esses indivíduos, através de suas memórias e reflexões, como descreve José Carlos Sebe Bom Meihy e Fabíola Holanda em sua obra História Oral como fazer, como pensar: “articular ideias orientadas a registrar ou explicar aspectos de interesses planejados em projetos”, dando voz a esses sujeitos e tornando-os cooperadores e colaboradores de minhas proposições e análises, tendo como desafios “valer-se da memória estabelecendo vínculos com a identidade do grupo entrevistado e assim remete à construção de comunidades afins” (2010, p.14). Ainda nessa perspectiva Marieta de Moraes Ferreira em sua análise da História Oral corrobora com nossa proposição quando apresenta que são necessários “roteiros de entrevistas consistentes, de maneira a controlar o depoimento, bem como o trabalho com outras fontes, de forma a reunir elementos para realizar a contraprova e excluir as distorções” (1998, p.9). Ainda articulando essa metodologia considerando como “História Oral os processos decorrentes de entrevistas gravadas, transcritas e colocadas a público segundo critérios predeterminados pela existência de um projeto estabelecido” (FERREIRA, 2000, p.85), orientações que nortearam nossa pesquisa.

Será vinculado ainda, a posição histórico crítico com base na teoria que os sujeitos sociais constroem seus cotidianos, adotando para essa análise e abordagem na história social que “prioriza experiência humana e os processos de diferenciação e individualização dos comportamentos e identidades coletivos”⁵ Dessa forma o indivíduo passa a ser analisado como agente social, que fez parte do complexo mundo das relações que ainda estava estigmatizado e influenciado pelas relações escravocratas, sendo assim, influenciando e sendo influenciado pela sociedade em que vivia. Estas questões trazem para o campo da aprendizagem e do ensino de História envolvendo basicamente método e aos conteúdos a serem ensinados no ensino fundamental e médio. Dos diferentes campos do conhecimento histórico e suas linguagens, Dominiqui Borne ao tratar

5 CASTRO, Hebe. História Social. in: CARDOSO, Ciro F. S & VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.45

do ensino de História na França, alude um pensamento que pode muito bem ser utilizado para o ensino de História no Brasil:

Todo ensino é uma busca de sentido, explícita ou implícita. Por muito tempo, o professor de história orientou seu ensino de acordo com uma ideologia do progresso, que reservava à França um papel particular em sua realização. Hoje, duvida-se do progresso, afirma-se menos frequentemente a excepcionalidade francesa. O ensino ainda pode, sem dúvida, afirmar finalidades cívicas e culturais, mas hesita em ser o vetor de certezas militantes. Essa mutação deve ser assumida como libertadora (BORNE, 1998, p. 139).

Este movimento articulado entre as mudanças historiográficas e o pensar metodológico acontecem no ensino de História a partir de discussões que remetem a problemática do ensino reprodutivista nas escolas do ensino fundamental e médio.

Meneses,⁶ dialoga com a pesquisa histórica, memória e cultura material, e faz as seguintes inferências, discutindo o significado de coleções e objetos pessoais quando deslocados do espaço privado para o público, indagando sobre as implicações possíveis desse deslocamento para a pesquisa histórica, embora sendo um texto teórico, é possível vislumbrar a todo instante, pontos fundamentais de práticas, fazendo-nos pensar em espaços práticos como: museus, monumentos e sala de aula, não sendo com isso abstrato:

Objetivo é ater-me à problemática proposta pelo título deste artigo e indagar o que ocorre no deslocamento de objetos e coleções do campo pessoal para o público e que implicações precisariam ser consideradas no que diz respeito à pesquisa histórica (MENESES, 1998, p. 1).

Tanto nos museus quanto nas salas de aula, os objetos e artefatos que muitas vezes são trabalhados, são advindos de escolhas das mais diversificadas possíveis, mas quando chegam ao contato desses agentes seja em museus, seja na sala de aula, saem de uma origem privada/particular, passando imediatamente para uso público, transpondo assim, muitas vezes, usos e discursos individualizados do sujeito, para um discurso capitalista, político, transpondo todas as formas e funções

6 MENESES, Ulpiano B. Memória e Cultura Material: documentos pessoais no espaço público. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/memoriacultura_material_ulpiano_meneses.pdf

que antes pareciam definidas, os objetos nesse contexto não falam pelas pessoas, mas o público a impregna de outras falas, utilidades e impressões.

Com relação aos objetos e a cultura material temos a construção desse conceito em outro ensaio de Ulpiano Meneses:

Por cultura material poderíamos entender aquele segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem. Por apropriação social convém pressupor que o homem intervém, modela, dá forma a elementos do meio físico, segundo propósitos e normas culturais. Essa ação, portanto, não é aleatória, casual, individual, mas se alinha conforme padrões, entre os quais se incluem os objetivos e projetos. Assim, o conceito pode tanto abranger artefatos, estruturas, modificações da paisagem, como coisas animadas (uma sebe, um animal doméstico), e, também, o próprio corpo, na medida em que ele é passível desse tipo de manipulação (deformações, mutilações, sinalações) ou, ainda, os seus arranjos espaciais (um desfile militar, uma cerimônia litúrgica) (MENESES, 1983, p. 112).

É indubitável que o objeto não fala, mas nos impulsiona em questionamentos e reflexões que o tornam objetos históricos, assim através de aferição, coloca-o como documento histórico, não por si só, mas por conta das respostas que ganha, a partir das perguntas lançadas sobre ele. Mesmo aparentemente o objeto estando estático, está socialmente ativo a vida social. Como o próprio autor expressa que todo objeto tem sua biografia, “os objetos materiais têm uma trajetória, uma biografia” (MENESES, 1998, p. 5), nos fazem pensar não em uma história particular do objeto, mas dentro de um contexto, vinculado ao sujeito, a vida particular do dono do objeto. No entanto, quando esse objeto particular e vinculado a um sujeito, passa para o público, questionamentos além do indivíduo suscitam, como fabricação, produção, origem, valor empregado, lugares de venda, prática de consumo, circulação desse objeto, ou seja, problematizações muito além do anterior ambiente privado. Ao contrário do texto físico a cultura material pode oferecer construções e formas ilimitadas de interpretações, estando intrinsecamente ligado a memória. Tornando a cultura material como ponte e também documento da História.

O diálogo com o texto de Ulpiano, desperta-nos interagir com historiografia brasileira que, como já dito, vêm demonstrando que a escravidão e a pós-emancipação vem apresentando vivências e experiências diversas. É dentro dessa perspectiva que avançaremos

utilizando a relação com a terra, mostrando a diversidade de relações no sistema escravocrata e pós-emancipatório brasileiro, bem como grau de socialização dos quilombos na região. A ligação entre os objetos, resquícios antigos, pontos de coleta de material nas áreas de matas preservadas, topônimos referentes a famílias tradicionais e ao próprio(s) quilombo(s), entre outros objetos, fundem-se a memória coletiva que aos poucos vai sendo remontada, a reconstituição dessa memória coletiva tem como intenção ajudar a entender os diversos mecanismos utilizados pelas famílias de ex-escravos e seus descendentes, para manterem seu território, apesar das diversas investidas expropriatórias no transcorrer do tempo, e apreender o significado destes objetos e lugares, associando-os intrinsecamente a resistência escrava. Atentando para a relação entre documento escrito e cultura material, e entre História e Arqueologia. A transgressão da lei do lugar, mantendo uma relação entre o visível e o invisível, o material e o imaterial, constituindo-se em variantes que se retratam em projeções simbólicas e narrativas, as sombras da prática cotidiana que consiste em aproveitar a ocasião e fazer da memória o meio de transformar os lugares (CERTEAU, 1994, p.161).

5. PROCEDIMENTOS PARA LEVANTAMENTOS DE DADOS

Esta pesquisa será conduzida com a leitura e revisita de pesquisas realizadas no âmbito da historiografia e outras ciências que tem aprofundado a questão escrava e pós-emancipatória do Exterior, Brasil, do Rio Grande do Sul e por fim, do sul do Rio Grande do Sul com suas devidas particularidades, arranjos, topônimo específicos, vivências e até mesmo relações climáticas.

Também será realizada através da História Oral entrevistas semi-estruturadas realizadas com descendentes de ex-escravos (filhos, netos e bisnetos), entrelaçando e recuperando a memória individual e a memória coletiva que foi construída no período escolar, através do levantamento do cotidiano daqueles ancestrais que suportaram a escravidão, dessa maneira, usando a “história oral e as lembranças registradas na reconstrução da experiência de ser escravo e da vida dos ex-escravos e seus descendentes depois da abolição”.⁷ Segundo Schwartz,

7 Stuart Schwartz, no prefácio da Obra: RIOS, Ana Maria Lugão; MATTOS, Hebe Maria. **Memórias do cativo**: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

o interesse crescente na atual historiografia pela memória coletiva e cultural e pela maneira como a história é comemorada, celebrada, lembrada ou esquecida. Somado a levantamento oral a busca de dados que foram coletados no Projeto Quilombolas Somos Nós, que fez parte do Programa de Apoio à Extensão Comunidades FURG – COMUF, financiado pelo Programa de Apoio à Extensão PROEXT/MEC/SESu, com foco de suas ações as comunidades tradicionais negras das regiões rurais, distritais e periféricas do município de Rio Grande.

Concomitante ao levantamento da História Oral, efetuar relação entre o “indivíduo e a paisagem é, portanto, mediatizada por uma rede simbólica cuja materialidade traz também o imaterial, algo visível que mostra o invisível, um gesto que significa um valor” (COSTA, 2008, p. 153). Também a relação aos objetos e a cultura material (MENESES, 1983, p. 112).

6. APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Sobre o ensino de História, analisar de que forma ocorre o ensino aprendizagem histórica nos alunos a partir do uso da fonte em sala de aula, o passado pode ser interpretado por diferentes práticas discursos, pela descrição de Marília Gago:

A educação histórica assume-se como uma área de investigação em que se pretende obter evidência empírica, de modo a sustentar o desenvolvimento de metodologia do ensino da História numa lógica de aprendizagem significava dos alunos, em contextos educativo que poderá chamar-se ‘aula oficina’ (GAGO, 2009, p. 175).

Estudos que tem como perspectiva a compreensão das idéias de professores e alunos em contexto de ensino, tomando como referência o próprio conhecimento histórico. As investigações em cognição histórica tem procurado, entre outras questões, “explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica”⁸.

O ensino de História precisa perpassar a ruptura do passado pelo passado e, entendimento da história como estudo de vestígios do passado, entrelaçando assim presente e passado, assim, necessário se faz

8 BARCA, 2001, p.201.

conectar a aprendizagem de história aos interesses dos alunos e, que esses interesses sejam intrinsecamente ligados a vida social do alunado, ou de seus antepassados, fato que entretence a falta de pertencimento, distância e desinteresse esse pertencimento conectando diretamente na proposta que ora é apresentado neste artigo para os descendentes de ex-escravos (filhos, netos e bisnetos), entrelaçando relação entre aprendizagem da história e consciência histórica, “preocupação em relacionar a aprendizagem da História aos interesses da crianças e da vida social”⁹.

O livro didático acaba por tornar-se para muitos estudantes o único material de consulta e instrumento pedagógico, dessa maneira, os professores precisam construir e entender e determinadas dimensões da História, mesmo quando distantes dos conteúdos desses mesmos livros didáticos, erigir pontes para conectar o passado ao presente, utilizando fragmentos que existem no presente e, que podem levar o refletir, não com o passado em geral, mas com essas escolhas, que foram de alguma medida desprestigiadas, como nos apresenta Maria Auxiliadora Schmidt:

Aprendizagem Histórica necessita de uma estrada construída com mão dupla e essa construção requer um compromisso ético com o presente, a partir do qual quem ensina e quem aprende podem identificar um passado de interesse e com significados para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. (SCHMIDT, 2011, p. 84).

Essas reflexões utilizando uma memória para ir ao passado, partindo de um passado que outrora já foi presente e, que pode tornar-se um futuro, uma expectativa, um horizonte compõe a percepção de passado que Koselleck (2006) atribui em sua obra, entrelaçando a perspectiva da aprendizagem histórica das discussões de Rüsen: experiência, interpretação e a orientação:

As três operações podem ser analisadas e distinguidas uma da outra em diferentes níveis ou dimensões da aprendizagem histórica. A ocupação da consciência histórica enquanto aprendizagem histórica pode ser abordada quando raiz à tona um aumento na experiência do passado humano, tanto como um aumento da competência histórica que dá significado a essa experiência, a na capacidade de aplicar esses significados históricos aos quadros de orientação da vida prática. (RÜSEN, 2010, p. 74).

9 SCHMIDT, 2011, p. 81.

Assim sendo, o aprendizado pode ser considerado histórico quando, como atividade da consciência histórica, produz uma ampliação da experiência do passado humano, um aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece-nos de grande importância analisar o papel dos livros didáticos na formação de identidades e na construção de representações acerca do outro, tendo em vista que eles são um instrumento muito importante no ensino da História. Dessa forma, o presente artigo apresenta a nossa proposição diante desse contexto, a questão que se faz relevante é se, próximo de completar 15 anos da aprovação da Lei 10.639/2003, ela está sendo efetivamente cumprida? Na nossa percepção, os livros didáticos nos darão um bom referencial para responder a esse questionamento.

Esperamos encontrar respostas e, que sejam positivas, pois acreditamos que ao colocar a lei em funcionalidade de forma real, de fato contribuirá de forma indelével para a quebra de um paradigma e dessa forma alcancemos a valorização de um Brasil como ele verdadeiramente é: um país multirracial e multicultural, onde cada um é considerado e respeitado na sua singularidade. Apontando dessa maneira, que de certa medida, ainda existem contradições inerentes à nossa sociedade, com discriminação e diferenças dissimuladas, chegando a impedir a construção do senso crítico dos alunos.

Por fim, esperamos também, que nossa pesquisa possa contribuir para a reflexão acerca da qualidade dos livros didáticos que se apresentam às escolas do extremo sul do país, e especial onde se encontram descendentes de Escravos e quilombolas, que a cada dia consigam ter um verdadeiro sentimento de pertencimento, bem como fazer discutir questões relacionadas ao respeito ao próximo e à alteridade.

8. REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.14, n.1, 2001.

_____. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene (org). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, pp. 21 – 48.

BORNE, Dominiqi. **Comunidade de Memória e rigor crítico**. In: BOUTIER, J.; JULIA, D. (Org.). Passados Recompuestos: campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1998, p. 133 a 144.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

_____. Lei n. 11645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

CAINELLI, Marlene & OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. A relação entre aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene (org). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, pp. 123 – 140.

CASTRO, Hebe. *História Social*. in: CARDOSO, Ciro F. S & VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.45

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CORREA, Silvio M. de Souza. **O negro e a historiografia brasileira**. *Revista Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 1, 2000. p. 87-106.

COSTA, Otávio. **Memória e Paisagem: em busca do simbólico dos lugares**. In. Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, UERJ, Edição Comemorativa, p. 149 - 156, 1993 – 2008.

CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. **Quilombo: patrimônio cultural histórico e cultural**. *Revista Espaço Acadêmico* (UEM), v. 129, p. 158-167, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Edição da FGV. 1998.

_____. Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz - Casa de Oswaldo Cruz/ CPDOC – Fundação Getúlio Vargas - FGV, 2000.

GOMES, Flávio dos Santos. **Experiências atlânticas**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GOULART, Treyce Ellen Silva. **O historiador a serviço das demandas comunitárias: O Projeto Quilombolas Somos Nós e as comunidades quilombolas de Rio Grande e distritos**. XI Encontro Estadual de História da Anpuh-RS. Rio Grande-RS, FURG, p. 1153 – 1160, 23 a 27 de julho de 2012.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. ROSA, Zita de Paula. “História oral: uma utopia?” In: **Revista Brasileira de História: Memória, História, Historiografia Dossiê Ensino de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, VOL.13, nº 25/26, set 93/ago. 94. p.p 7-16.

_____. **A incorporação do testemunho oral na escrita historiográfica: empecilhos e debates**. *História Oral*, v. 13, n. 1, p. 9 - 22, jan. - jun. 2010.

KEITH, Jenkins. **A História Repensada**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011, PP. 23 – 52.

KOSELLECK, Reinhard. **Futuro do Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUCRIO, 2006, PP. 305 – 327.

LEITE, Ilka Boaventura. (Org.). **Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

MAESTRI, Mário. “Pampa negro: quilombos no Rio Grande do Sul”. In REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. pp. 291-331, 1996.

MEIHY, José Carlos e HOLANDA, Fabíola. **História oral – como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2010.

MENESES, Ulpiano T Bezerra de. **A cultura material no estudo das sociedades antigas**. *Revista de História*, NS n.115, p.103-117, 1983.

_____. **Memória e Cultura Material: documentos pessoais no espaço público.** Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/memoriacultura_material_ulpiano_meneses.pdf

PEREIRA, Nilton Mullet & SEFFNER, Fernando. ***O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula.*** Anos 90, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

RIOS, Ana Maria Lugão; MATTOS, Hebe Maria. **Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. **A administração pública imperial e as origens da invisibilidade negra no Rio Grande do Sul escravista.** 7º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, Curitiba, UFPR, de 13 a 16 de maio de 2015.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). ***Jörn Rüsen e o Ensino de História.*** Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 51 – 78.

_____. **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência.** Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SALLES, Ricardo H.; SOARES, Mariza C. **Episódios de História afro-brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A / Fase, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In SCHMID, Maria Auxiliadora &

CAINELLI, Marlene (org). **Educação História: teoria e pesquisa.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da. **A paisagem como fenômeno complexo, reflexões sobre um tema interdisciplinar.** In: Silveira, Flávio L. A. da; Cancela, Cristina D. ***Paisagem e cultura:*** dinâmica do patrimônio e da memória na atualidade. Belém: Edufpa, p.71-83. 2009.

A IMPORTÂNCIA DOS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Rafael Mendes Giordano¹

Neste artigo inicialmente será desenvolvido um relato de experiência enquanto educador, do ensino fundamental, e médio, as experiências referidas se deram no período compreendido entre os meses de abril, maio e junho de 2008, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Agnella do Nascimento, localizada no Bairro Cidade Nova, na cidade de Rio Grande RS. E nos meses de setembro e outubro de 2008, na Escola: E.T.E – Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas -Endereço: Rua: Dom Bosco s/nº Rio Grande –RS, no ensino médio. Estágios I e II obrigatórios do curso de História licenciatura da Fundação Universidade de Rio Grande. Assim buscando mostrar a importância dos estágios obrigatórios na formação de professores de História.

No primeiro dia de aula já se nota que alguns alunos ainda estavam com um certo receio, pois mostravam isto com um olhar de timidez, ou de certa forma envergonhados, mas isto passou logo, pois nas aulas posteriores se mostravam um pouco mais calmos, conversando, debatendo, fazendo perguntas e até algumas brincadeiras. Foi neste momento que pude constatar que poderia não estar preparado para tal função, a priori um impacto, pois enquanto uns estavam perguntando ou tentando colaborar com minha proposta de trabalho outros estavam fazendo brincadeiras.

¹ Mestrando em História pelo PPGH/FURG, Bacharel e Licenciado em História e Especialista em Educação Ambiental e em Orientação Educacional. E-mail: rmmgiordano@gmail.com

Começou então um tumulto pois os que estavam colaborando, começaram a serem contagiados de certa forma por brincadeiras dos outros, então que atitude poderia ter, como poderia fazer algo para que isto melhorasse. Então a professora titular da escola e da turma volta para a sala, e pede para que se acalmem e respeitem um pouco mais, explica que mesmo que estejam sendo orientados por um estagiário este teria total liberdade para tirar alunos da sala, ou até mesmo tirar nota. Neste contexto a professora mostra a forma de como fazia, isto parecendo ser normal naquela escola onde só se teria uma boa aula de desta forma sendo esta não ideal.

Onde o que poderia ser feito de alguma forma era conquistar a confiança daquela turma, mas não parecendo ser da forma citada pela professora, então dando uma maior liberdade para os alunos deixando que em certos momentos se descontraíssem e fazendo algumas brincadeiras com os mesmos. Daí por diante a situação mudou a aula passava de forma mais descontraída não só para os alunos, saía da sala no final dos períodos pensando em como seria a próxima aula, com uma sensação de bem estar, pois poderia contar com a colaboração daquele grupo. De fato pude contar mesmo, pois quando estava sendo observado pelo orientador à colaboração ainda era maior, e após sua saída os alunos perguntavam “professor passou no teste ou não?”, “quando vai saber se passou?”.

De certa maneira o grupo no geral estava gostando de minha presença como professor, também devo salientar o respeito e a colaboração que tive de todos, professores, diretores o em geral de todos os funcionários da escola desde o principio chamavam de professor, e fui tratado de forma simpática.

No estágio II, ensino médio a situação não foi diferente a principio, saliento o nervosismo inicial, porém pude me sentir mais confiante pois no estágio anterior no ensino fundamental, de certa forma não tinha atingido tal confiança, confiança esta minha em relação aos próprios alunos suas atitudes, e com relação as minhas próprias atitudes pois ficava muito nervoso perante a turma em primeiro momento logo após consegui dominar este processo com a turma em si, por outro lado a presença do orientador ainda me deixava inseguro em como proceder na aula, isto porque nos dias os quais o orientador estava presente não consegui proceder com uma aula suficiente, mas por incentivo do próprio

orientador e a liberdade que o mesmo me fez perceber pude melhorar e proceder aulas razoavelmente boas em sua presença principalmente no estágio II no ensino médio.

Na primeira observação que foi proposta pelo professor, a turma estava composta por um número bem razoável de alunos que no caso colaboraram fazendo perguntas e com um comportamento, e atitudes que em toda a aula serviram como uma ajuda ao estagiário. Desta forma pude me sentir mais tranqüilo e com capacidade de ministrar uma boa aula.

Em seu segundo dia de orientação foi um pouco diferente pois sendo últimos períodos a turma começou a sair foi quando cheguei à sala e notei que lá só estavam três alunos foi motivo a princípio de preocupação pois ali na escola já estava o orientador, que veio verificar meu desempenho na aula, mas pude então contar com a ajuda destes três que tiveram um bom comportamento e acabaram auxiliando para um bom andamento da aula, até mesmo dando liberdade para certas brincadeiras referentes ao conteúdo dado. Um problema que surgiu foi o horário de saída dos alunos que na primeira observação do meu orientador, passou uma das serventes da escola dizendo que iríamos ficar presos na escola pois a mesma estava sendo toda fechada por isso tive que apressar parte da aula mas isto aparentemente não gerou problemas quando avaliação.

Daí a relevância do estágio para formação de professores, mesmo que o aluno de nível superior neste caso do curso de história, seja aplicado atinja os objetivos do curso e das disciplinas, não que dizer mesmo que seja um licenciando que esteja preparado para atuar na sala de aula mesmo porque neste contexto não existe um manual o qual deva ser seguido cada escola, cada sala de aula é diferente em todos sentidos. Mesmo o período de estágio ainda sendo respectivamente pequeno, é um dos primeiros encontros com a possível realidade das escolas. Conforme SCHMIDT citado no artigo de Rafael Saddi

Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento deve ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História (SCHMIDT, 2009, p. 210).

Este contexto deve ser significativo para o estudante de licenciatura, pois para atingir objetivos maiores no ensino de história, este processo o mesmo deve estar consciente que em primeiro lugar está em um local onde forma opiniões, ainda com maior relevância por ser na área de história, não basta apenas ser bom em conteúdos, ou escrever muito bem, dentre todos os processos deve andar junto com o aluno de forma racional, fazendo um link com suas memórias e vivências.

Não como alguém que sabe e simplesmente transmite, mas sim unindo os conhecimentos que seus alunos já tem em sua bagagem, traçar paralelos e assim fazer com que o aluno se sinta útil, e pegue o gosto por seus conteúdos, mostrando que é fácil explorar. Com esta ligação se torna mais possível, o desenvolvimento em uma sala de aula. E esta uma das importâncias dos estágios. Sendo desta forma importante também para os alunos, não somente para o estagiário.

O período de estágios deve ser muito bem explorado, pois marca todo processo pratico e neste poderá ter não só uma noção sobre o que é ou qual é o papel fundamental do professor, mas sim ser o divisor de águas, para realmente este estagiário saber qual rumo vai tomar e se realmente é isso que busca, para si. E sempre em cumplicidade com aluno. Segundo Paulo Freire e a concepção problematizadora e libertadora da educação.

“É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação”. (FREIRE, 1982: 71).

“Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador”. (FREIRE, 1982: 71).

Segundo o autor Paulo Freire nesta situação o educador deve ser ainda mais ligado a seus educandos, pois para que tal medida tenha um sucesso, somente será possível se houver cumplicidade, ou seja os agentes participantes de tal processo devem ter uma cumplicidade. De certa forma um respeito mutuo. Isto se torna contraditório aos preceitos criados pela educação “bancária”, pois esta ainda prega que

deve haver um distanciamento ou uma separação entre educadores e educandos. Desta forma como seria possível este processo ocorrer se dele pertencessem pessoas que não tivessem tais ideais aí está a idéia principal, a do contraditório, muitas pessoas ainda confundem o papel do educador.

Para alguns mesmo atualmente o papel do educador se ressalta sendo um papel de maior valor, onde somente o educador é o centro, desta forma o educando só pode perguntar e ouvir explicações, mas concordando com Freire, não somente o educador se limita a ser um centro de informações mas também o educando não se limita a ser alguém que somente irá repetir, ou seja estes dois possuem um papel muito maior. Onde quem educa é educado e quem é educado educa. Devemos salientar bem que dentre estes dois grupos um acaba dependendo de forma muito grande do outro, pois o que seria o educando sem o educador e ao contrário como seria. É um processo de certa forma fechado onde cada um tem seu papel, mas sendo assim estes papéis não devem ser separados nem mesmo bloqueados por nenhum dos lados.

Por exemplo, um educador pode muito bem se servir de uma vivência de um educando para usá-la em benefício próprio e em benefício também do educando que passou por tal experiência. Usando a visão do educando pode chegar a ter um maior conhecimento, um maior número de dados para aplicar em seu trabalho, sendo isto muito válido e bem aceito pelo grupo que também irá acabar compartilhando.

É notável a impossibilidade de uma pessoa saber de todos assuntos ou até mesmo saber tudo de um único assunto proposto, sendo assim sempre haverá possibilidades de educando aprender junto com educador, e educador com educando. Mas o principal para que este processo ocorra é a liberdade colocada em uma dose certa entre ambos, isto para que um não tente se sobressair. Certamente haverá discordâncias, desta forma onde há um tipo de discordância acaba havendo um debate, isto de forma controlada traz inúmeras informações, interpretações e opiniões, assim auxiliando para o crescimento do ensino e educação. Então a educação deve ter dois âmbitos um a problematizar outro a liberdade, é justo citar que isto não é algo fácil, muito pelo contrario é fator difícil pois sabemos, que educar não é algo fechado nem mesmo pronto ou coisa que possa existir um manual para poder ler e trabalhar mas este processo deve vir a longo prazo e sim sucessivamente.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Durante experiência como educador procurei pensar cada passo, lembrando que deveria estar na sala de aula sempre preparado para aprender mais, e dar uma formação melhor para os alunos, busquei efetuar propostas onde ao mesmo tempo fossem situações onde houvesse aprendizagem mas também que não fossem situações maçantes. Sempre dando liberdade e retorno, pois posso salientar que tive um grupo muito produtivo em minha caminhada. Inicialmente tal turma me tinha sido citada como a pior turma da escola, mas com o passar dos dias pude perceber que não era a pior turma, mas sim uma ótima turma, onde pude contar com respeito e confiança de todos.

Onde havia rostos assustados em um primeiro momento, logo após alguns dias havia rostos confiantes e de total respeito. Desta forma a liberdade que pude passar para o grupo também fez com que se originasse ali um grupo de amizade e respeito, notei então que é muito satisfatório ser professor. Poder assim colaborar um pouco com pessoas que talvez não estivesse no meu convívio de outra maneira. Ver que alunos que estavam na escola simplesmente por estar passaram a gostar de conversar ou ler sobre determinado assunto isto é muito gratificante.

Falando do processo do estágio do ensino médio pude então verificar que não estava ali somente como uma pessoa que deveria passar simplesmente conteúdos ou matérias, mas sim uma pessoa que poderia ter um bom entrosamento com alunos e outros professores, e até mesmo diretores da escola, o que quero dizer é que pude me sentir mais seguro talvez porque havia antes passado por um estágio e isto de certa forma fez me sentir com maior segurança. O próprio orientador que foi pessoa que sempre me tratou com total respeito, me incentivando a ter mais segurança. Sempre me falando sobre as situações envolvidas na escola, de uma forma franca e aberta isto me fez ter total confiança e respeito ainda maior pelo mesmo.

Claro que em um período de estágio ou seja alguns meses, não podemos chegar nem mesmo perto de estarmos totalmente aptos para tal função como já citado e de certa forma somente muita prática, muita pesquisa e muita leitura, poderá nos trazer um pouco mais de segurança, e os principais pré requisitos para ser um professor.

Neste caso podemos concluir que um professor não se faz somente nos livros e no âmbito teórico e notável que a teoria é base para tudo

isto, porém, não só a mesma faz um profissional. O convívio e a prática é fator não complementar mas sim principal para a formação de um bom profissional. Desta forma podemos também verificar que o estágio é fator principal no processo. Visto que é o mesmo que vai realmente mostrar a realidade em que o professor poderá se deparar, em outro sentido o estágio é literalmente o ponto principal para que coloque a frente do acadêmico o que será e poderá ser sua profissão com seus altos e baixos, dificuldades e satisfações. Por isto que podemos concluir também que se faz necessário um certo tipo de reforma nos cursos formadores de professores, licenciaturas em geral.

Reforma esta que deve trazer estágios e contado com salas de aula para seus alunos, ou seja fazer com que este aluno tenha este contato citado desde os primeiros anos do curso, isto traria não apenas uma maior facilidade de ambientação do aluno com sua profissão mas também, faria com que não deixe para o ultimo ano os estágios. Sabemos que estágios requerem tempo não só nas salas de aula mas também, fora da mesma, montando aulas e corrigindo trabalhos por exemplo. Não que isto não seja função do educador mas estando cursando o ultimo ano de seus cursos acabam dispendo de menos tempo ainda para outras cadeiras que está fazendo e o que mais preocupa a disposição de maior tempo para o próprio estágio. Isto podendo afetar um bom desempenho no mesmo. Faz se então necessário distribuir de outras formas os estágios isto não simplesmente facilita o acadêmico mas também o coloca de frente com suas obrigações bem antes.

Neste contexto o mesmo pode então verificar o que é a realidade e bem antes saber se é isto que ele busca para si. Pois ser educando é algo que necessita um gosto muito grande por conta de quem deseja seguir em tal profissão.

Os estágios por sua vez, para que sejam realmente importantes, devem ser tomados como de suma importância por universidades e de uma forma geral por seus, docentes devem ser levados sempre a conselhos não só em âmbito universitário, mas sim em contato direto com as escolas e professores da rede por exemplo, pois estes tem informações que servirão e ou serão importantes para outros futuros educadores, este trabalho pode ser em forma de encontros, palestras onde a universidade entra na escola e a escola por sua vez entra na universidade, fazendo para ambos uma troca de informações positiva. E

estes encontros seriam colocados na grade curricular dos estudantes de licenciatura já nos primeiros semestres, desta forma e com esta interação não teriam maiores problemas na prática dos estágios quando chegarem no período.

BIBLIOGRAFIA:

Oswaldo Rodrigues de Souza. História Geral da Pré-História aos Últimos Fatos de Nossos Dias. www.brasilecola.com

Historia das Cavernas ao Terceiro Milênio 8ª Série Patrícia Ramos, Myriam Becho Mota Editora: Moderna http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/segunda_guerra2.htm

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, Freire. Site: www.suapesquisa.com

VICENTINO, Cláudio. História Geral, editora Scipione.

SCHMIDT, M. A. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. Revista Brasileira de História. São Paulo, ano/vol. 24, número 048. Associação Nacional de História, pp. 189-211, 2004.



COLEÇÃO MEMÓRIA E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Objetivamos, com estes dois livros, mobilizar a discussão de temáticas relevantes no âmbito da memória e da formação de professores e os diferentes percursos metodológicos empreendidos por nossos alunos. Posto que, pensamos que ao evocar diversas fontes e narrativas, estes jovens professores-alunos-pesquisadores recorrem a dispositivos potentes para a constituição de sua própria professoralidade, na busca de um saber fazer próprio, ademais, ao dar visibilidade à produção de nossos alunos vislumbramos a possibilidade de incitar reflexões acerca da construção dos saberes e da identidade profissional de outros professores, a partir da problematização de múltiplas experiências formativas, rememoradas através do processo de pesquisa.

É incontestável que História carrega desde suas origens a busca pela autoafirmação no contexto científico. Assim, não há como negar que a procura pela neutralidade axiológica fez com que fossem acolhidos métodos enrijecidos. Em consequência disso, a restrição do uso de fontes ainda hoje faz com que a Nova História Cultural esteja sob constante suspeita, daí uma das principais contribuições desta obra.

Nesse contexto, ao considerarmos as muitas formas que a memória se apresenta, a complexidade do desafio ganha força. Isso indica que estamos trilhando justamente o caminho que optamos, pois bem sabemos que contrapor grandes paradigmas estabelecidos significa conflagrar velhos litígios.



casalettras.com/academico



ISBN: 978-65-89475-00-2