UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diógenes Nicolau Lawand

MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA:
uma experiência na Educação de Jovens e Adultos

SÃO PAULO
2004

Diógenes Nicolau Lawand

**MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA:
uma experiência na Educação de Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof^a Dr^a Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

**SÃO PAULO
2004**

FICHA CATALOGRÁFICA

L416m Lawand, Diógenes Nicolau

Memória e ensino de história: uma experiência
na educação de jovens e adultos / Diógenes Nicolau

Lawand. – São Paulo, 2004.

290 f. : il.

Orientadora: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2004.

Bibliografia: f. 189-199

1. Memória e Educação - Teses. 2. Ensino de História - Teses. 3. Educação Patrimonial - Teses. 4. Educação de jovens e adultos - Teses. I. Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de. II. Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação. III. Título.

CDU: 374:930.2

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FE-USP)

Profª Drª Circe Maria Fernandes Bittencourt (FE-USP)

Profª Drª Ernesta Zamboni (FE-UNICAMP)

São Paulo, 1º de outubro de 2004.

DEDICATÓRIA

O meu trabalho, que é sobre memória e o ensino de história, foi gerado nas vivências que tivemos com a Mamãe. São inesquecíveis os momentos na mesa de refeições, onde quase nada formava os cardápios, mas temperado com a Memória Viva da Mamãe se transformavam em verdadeiros banquetes.

A ela, Melpomene Perides Lawand, dedico este trabalho.

DECLARAÇÃO DE AMOR

À minha amada esposa Paulina, compartilhou comigo cada momento, inclusive dando norte, desta dissertação...

Aos meus filhos, Nicolau Miguel e Daniel Angelo, aos quais procuro viver na força das memórias impulsionado por suas vidas...

Eu amo vocês, em família, na aventura da Ilha do Amor.

IN MEMORIAM

Vovó Maria Kipriades Perides

Vovô Nicolau Miguel Perides

Titia Athina Perides Tahtuh

Titio Emílio Tahtuh

Titia Victoria Perides Moisés

Titio Fuad Moisés

Titia Dulce Perides

Vovó Elvira Lawand

Vovô Angelo Lawand

Padrinho Emílio Aquim

Bramo Angelo Lawand

AGRADECIMENTOS

A dissertação é fruto de um trabalho comunitário, que envolveu diversas pessoas, a quem sou muito grato.

À Prof^ª. Dr^ª. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, minha orientadora, que com delicada intervenção pedagógica soube fazer frente a um bloco de mármore que era como me apresentava. O espaço de todas as folhas de dissertação de mestrado é pequeno para expressar tal delicadeza e o tamanho da minha gratidão. Sou eternamente agradecido.

À Prof^ª. Dr^ª. Circe Maria Fernandes Bittencourt, referência em estudos relativos ao ensino de história, agradeço pela delicadeza e esclarecimentos ajudando-me a colocar alicerces na minha prática profissional, tanto no período da graduação, como depois em momentos de seminários e encontros sobre ensino de história, nas obras publicadas e no processo de qualificação e defesa desta dissertação.

À Prof^ª. Dr^ª. Diana Vidal que, com sabedoria humana, soube acolher as diferenças e apresentar novas propostas, indicando caminhos viáveis na condução da dissertação, sou sinceramente grato.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza, agradeço pelo entusiasmo profundo em trabalhos educativos vinculados à memória.

À Prof^ª. Dr^ª. Ernesta Zamboni, que é autoridade no ensino de história, agradeço pois muito contribuiu no processo de defesa desta dissertação.

Agradeço ao primeiro profissional da educação que conheci, Titio Miguel, excelente e dinâmico professor que, pelo seu exemplo profissional, me estimulou para o “ser” professor.

Sou muito agradecido aos professores que, durante toda a minha vida de estudante, influenciaram-me, especialmente sou grato à minha primeira professora de história, Prof^ª. Dr^ª. Norma Marinovic Doro.

Agradeço pelo aprendizado que realizei com meus colegas professores e demais profissionais da educação, com os quais convivi em diversas escolas, inclusive nos momentos de intensos debates e de diferenças. Manifesto minha gratidão ao Prof. Ms Fernando Peres, meu colega na graduação, pós-graduação e no magistério, que muito me ajudou.

Um especial agradecimento aos profissionais da educação da E.M.E.F. José do Patrocínio e da E.E. Júlio Ribeiro e à direção e coordenação destas escolas: professores Luís, Denise, Mércia, Solange, Beth, Nobukaso (*in memoriam*), Maria Isabel, Nobuko, Nicélia (*in memoriam*), Agda e Regiane. Todos estes profissionais, também outros não nomeados, compartilharam comigo momentos importantes da pesquisa e ajudaram-me muito.

Sou agradecido pela vida dos meus alunos, que me ensinaram muito.

Agradeço aos profissionais da educação e alunos das escolas em que trabalhei: E.E. Dom Bernardo Rodrigues Nogueira, E.E. José Talarico, E.E. Profª Olga Marinovic Doro, E. E. Dr. José Pereira de Queiroz, E.E. Dom João Maria Ogno, E.E. Padre Antônio Vieira, E.E. Perola Bygton, E.E. Álvaro de Souza e Lima, E. E. Conde José Vicente de Azevedo, E.E. Antônio Castelar de Fransceschi, E.E. Rubens do Amaral, E.E. Princesa Isabel, E.E. Raul Fonseca, E.M.E.F. Campos Salles, E.M.E.F. Cassiano Ricardo, Colégio São Judas, Colégio Renovação, Colégio Lumen Vitae, Colégio Inaci, Colégio Labor, Colégio Santa Amália, Colégio Potencial, Preparação pré-vestibular São Caetano.

Sou agradecido aos meus irmãos que são fundamentos para atitudes positivas que tenho em relação à memória e educação: à Irmã Elvira Maria Perides Lawand, que é uma vida dedicada ao avanço das pessoas na construção de personalidades próprias e confiantes; a Irmã Maria Dioneia Lawand que apresenta o aprendizado de forma criativa e profunda e que muito me ajudou na escrita da dissertação; ao meu irmão Jorge Angelo Lawand que, imbuído de paternidade, sempre me acolheu e apontou caminhos, me conduziu no mundo da informática; a Eliana Lawand, que foi para mim modelo de estudante e profissional da educação além de colaborar na escrita da dissertação. A todos vocês a quem fiz sofrer sou eterno devedor.

Pela paciência e desprendimento, agradeço à Sônia Regina Amantéa Lawand.

Agradeço ao Rafa, à Lilian e à Juju que são as alegrias para o caminhar na memória.

Aos primos Beth, Nico (Hélvio), Márcia, Amarílis, Rô, Ri, Miriam e Marcelo que compartilharam conquistas e lutas para vivermos em memória viva, sou muito agradecido.

Agradecido sou pela paternidade responsável de Fritz e Helena Kühr e a seu Instituto, em especial a Joaquim e Helena Melquíades, ao curso SVP (João e Maria Inês Faro, Lionel e Silvana Camargo, Beto e Bernardete Nassif, Edson e Rosângela Pieralise, Ronaldo e Angélica Hashimoto e a Rosani e Luís Alfredo Ventorini pela indicação ao trabalho com fidelidade e heroísmo), a Luís e Sônia Mota que fizeram a diagramação para a qualificação. Agradeço a Marcílio e Maria Alvarez, que foram colaboradores, na esperança e certeza da continuidade da

fundamental ajuda.

Agradeço a Landy e Silvane Araújo pelo exemplo e estímulo poético de vida, os quais foram estrelas condutoras para o meu mestrado.

A João Pozzobon, meu amigo, agradeço por levar meus problemas (e soluções) nas costas. Ao P. Miguel Lencastre, (pela sua vida é) co-autor desta dissertação. Um perfeito educador faz da vida diária uma escola viva. Sou eternamente agradecido.

À Irmã Maria Hortense que, com seus sacrifícios “perfumou” a dissertação, sou muito agradecido. Um especial agradecimento à Irmã Maria Cládes que apresentou os trabalhos desenvolvidos pelo Prof. Dr. Valdir Luiz Schwengber, do Núcleo de Pesquisa em Educação Patrimonial (da Universidade do Sul de Santa Catarina- UNISUL), e que foram valiosos para a dissertação.

À Dona Paulina e tia Daphne agradeço, pois no caminho apresentaram a alegria e fecundidade da memória.

Agradeço a Fafi e Cris Beker que compartilharam as pedras e conquistas da escrita e apresentação de dissertações.

Se não houvesse o encontro, na graduação em História, com Loreto (hoje Irmã Maria Ana de Jesus, no Carmelo Santa Teresinha de Campinas), que me apresentou à Teresa D’Ávila, eu não chegaria ao momento desta dissertação. Agradeço pelo fundamento que foi esta minha irmã de coração.

Agradeço ao P. Bóris Augustin Nef Ulloa e a sua família que indicaram vários processos de ensino / aprendizagem.

Ao Prof. Dr. Dante Marcello Claramonte Gallian o meu agradecimento pelas sugestões dadas durante a elaboração do projeto de pesquisa.

Agradeço aos responsáveis do Instituto Cultural e Beneficente P. José Kentenich e da Casa de Santa Cruz que possibilitaram o trabalho educacional vinculando o tema memória e educação.

Aos meus compadres Rosângela Almeida e José Paulino, que me ajudaram, ela na revisão textual da dissertação e ele na digitação, sou muito agradecido.

Durante o período da realização da dissertação fiquei com problemas de saúde e agradeço o atendimento que recebi dos seguintes doutores: Roseana Barone Marx, Lia Rachel B. Romano, Samir El Faro e Moacir Amaral Neto. Sem vocês não conseguiria terminar este trabalho e caminhar.

Agradeço a historiadora Vera Cardoso, de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), que enviou gentilmente a publicação “Ensino de história: formação de professores e cotidiano escolar” (2002).

Ao sociólogo Sidnei Sauerbronn (Sidão) que me acolheu em momento decisivo da pesquisa e de aprofundamento profissional e, com muita sabedoria, soube apoiar-me, ao mesmo tempo sendo exigente e dando suporte, ouvindo-me e compartilhando o respeito aos diferentes ritmos. Foi uma honra trabalhar com este profissional muito humano que participou em equipes de diversos projetos de educação e memória, sendo responsável também pela implantação do Memorial da Educação Paulista.

A todos que participam da Imagem Peregrina da USP, agradeço toda colaboração e peço que continuem neste maravilhoso trabalho.

Aos colegas da pós da FEUSP, pelo apoio, orientação e partilha, sou muito agradecido. Especialmente agradeço às colegas Maria Paula e Iomar. Ao José Cláudio agradeço também pelo exemplo de pesquisador e profissional humano.

Ao Eder Campos sou muito agradecido por sua pessoa e pelo ensinamento de informática e digitalização.

Compartilhei trabalhos no Centro de Referência em Educação Mário Covas com estagiários. Alguns já são profissionais graduados, outros mestrando, e outros em via de vôos mais altos. Agradeço-lhes, pois aprendi muito com eles, na postura humana e de pesquisadores. Agradeço muito pelo conhecimento que compartilharam comigo. Aos historiadores Anderson Roberti dos Reis e Dulcilei Gomes, às pedagogas Daiana C. de Oliveira e Vanessa Cristina Pinheiro; aos estudantes de História André Braga, David Pereira Torráo, Roberto dos Santos Canado Jr. e Thalita Doretto Brito, só tenho palavras de agradecimento.

À Prof^a. Maria Aparecida Ceravalo Magnani, Coordenadora Executiva do Centro de Referência em Educação Mário Covas, exímia educadora, agradeço pela postura profissional arrojada frente à perspectiva da educação humanista. Aproveito para afirmar que este Centro é providencial para os educadores. A minha crença baseia-se no trabalho desenvolvido nele pelos vários profissionais envolvidos sob sua coordenação.

Aos colegas do Centro de Referência em Educação Mário Covas (Secretaria Geral, Núcleo de Memória da Educação Paulista, Sistema de Documentação e Site): Eliana Pelizzon, Elisabeth Vale, Genésio Francisco Mariano, Miriam Januzelli, Norma Luciano Codani, Marcela Teresa Mesa Baeza, Regina Célia da Silva, Márcia Razzini, Maria Mieko Hiratani Kano, Amélia Yaeko Tanaka, Inês Celeste Espósito, Elena Cristina Junqueira, Hildeliz Figueiredo, Lindinalva Pinheiro (Naná), Eugênia Gomes Veiga, Eduardo Ferreira, Adriana Abreu, Paul Rodrigo Reis, William Carlos Soares dos Santos, Álvaro Rodrigues, Margot Pecorari, Nilva Bianco e demais colegas que tiveram passagem pelo CRE, sou muito agradecido, pois direta ou indiretamente

me ajudaram muito na elaboração desta dissertação e foram luz para o meu caminho.

Agradeço a uma série de instituições e a seus profissionais que colaboraram para que esta pesquisa fosse concluída: à Faculdade de Educação da USP, em especial com referência às linhas de pesquisas em Didática, às teorias de ensino e práticas escolares e à História da Educação e Historiografia; ao Departamento de História da FFLCH- USP; à Secretaria de Estado da Educação – SP, especialmente à CENP (aos colegas Cidinha, Ana, Beth, Maria, Júlia...); à Secretaria Municipal de Educação – SP; ao Museu de Arqueologia e Etnologia da USP; ao Museu Paulista da USP e Escola de Comunicação e Artes da USP; ao Instituto Superior de Educação Mãe de Deus de Londrina.

Muitas pessoas, mesmo não citadas, foram responsáveis pela realização da dissertação. E eu sou igualmente agradecido.

A todos e a tudo *Deo gratias...*

Deo
Gratias

LAWAND, Diógenes Nicolau. **Memória e ensino de história**: uma experiência na educação de jovens e adultos. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2004.

Esta dissertação apresenta e analisa, a partir de experiências que o professor/pesquisador teve em suas atividades como educando e educador, algumas potencialidades da relação entre memória e ensino de história.

No primeiro capítulo o conceito de memória é trabalhado a partir de diversos autores, em especial de Meneses, Guarinello, Bosi e Nora. A memória vai se apresentando como algo vivo, mas optamos pela descaracterização dela como produto de mercado capitalista. Analisamos dois projetos de ensino da rede pública paulista que estavam vinculados ao tema memória e que o autor da dissertação teve certa participação.

No segundo capítulo apontamos para a educação patrimonial como caminho educacional vinculando memória e ensino de história.

No terceiro capítulo são apresentadas e interpretadas as informações de uma experiência de ensino de história vinculado ao tema memória na Educação de Jovens e Adultos na escola do município de São Paulo – EMEF José do Patrocínio.

Propomos que o trabalho com memória é uma educação para o consumo consciente, não a partir do consumo frenético veiculado no capitalismo globalizante. É a educação para a admiração, para a harmonia com o próprio ritmo, em busca de rastros para a convivência com diferentes. Educandos e educadores podem degustar nas dimensões de um trabalho de educação ligado à memória que passa pelo reconhecimento da dignidade humana, maior vinculação ao processo ensino-aprendizagem e significação das metas de vida dentro do quadro social.

PALAVRAS-CHAVE: Memória e educação, Ensino de história, Educação Patrimonial, Educação de jovens e adultos.

¹ Agradeço a José Cláudio Sooma pelas sugestões. >

ABSTRACT

LAWAND, Diógenes Nicolau. **Memory and the teaching of history**: an educational experience with youngsters and adults. 2004. Dissertation (Masters in Education) – Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo.

This study introduces and analyzes some potential aspects of the relationship between memory and the teaching of history, from the standpoint of the teacher/researcher's experiences as a learner and educator. In the first chapter, the concept of memory is constructed by many authors, in special Meneses, Guarinello, Bosi and Nora. Memory is presented as something alive, deprived from its capitalist product characteristics . We then analyze two teaching projects, involving the same topic, developed by the State of São Paulo public education sector, in which we had the opportunity to participate. In the second chapter, we stress the role of patrimonial education (heritage education) as a way to link memory to the teaching of history. The third chapter introduces and interprets data from an experience in teaching history linked with memory and the Education of Youngsters and Adults carried out at José do Patrocínio School in the county of São Paulo, Brazil.

This study sees memory as education for the conscious rather than for the frenetic consumption advertised by global capitalism. It's education for admiration, for harmony in its own rhythm, and for finding ways to live with the different. Learners and educators can dwell on the dimensions of an educational work involved with memory, which values human dignity, greater relationship between teaching and learning, and the significance of life goals within the social spectrum.

KEY WORDS: Memory and Education, History teaching, Patrimonial Education (Heritage Education) , Education of Youngsters and Adults.

Página 187:

“A cidade é um pulsar de espaços e lugares interpenetrados, confronto entre desigualdades e diferenças re-territorializadas, identidades postas em movimento: anonimato, todas as máscaras imagináveis, a busca de si na escala da multidão, na experiência mediatizada (...) levando ao encontro de referências pessoais e dos lugares em que várias gerações ancoram as lembranças compartilhadas de sua cidade, constroem a cartografia de cada época, assim como a de todos os tempos amalgamados (...) A peregrinação é o que torna sagrados os espaços, e reconhecível a malha urbana, enquanto território, história e projeção de si”. (Arantes, 2004, contra-cap)

Página 188:

Existe a potencialidade. Propomos que o trabalho com memória é uma educação para o consumo consciente, não a partir do consumo frenético veiculado no capitalismo globalizante. É a educação para a admiração, para a harmonia com o próprio ritmo, em busca de rastros para a convivência com diferentes. Educandos e educadores podem degustar nas dimensões de um trabalho de educação ligado à memória que passa pelo reconhecimento da dignidade humana, maior vinculação ao processo ensino-aprendizagem e significação das metas de vida dentro do quadro social.

INTRODUÇÃO - DESAFIOS PARA O NOSSO TEMPO: O IMPREVISÍVEL	16
 CAPÍTULO 1 - FOCO: MEMÓRIA	25
1 – Memória e História Cultural: Apropriações	26
2 – Dois projetos para escolas relacionados memória e história	32
2.a – Projeto Memória e História – FDE – (1991-1995)	33
2.b – A escola, centro de memória e produção de comunicação/cultura – E.E. Raul Fonseca/ ECA-USP, com apoio da Fapesp (1997-1999)	37
3 – Memória: reconhecer recortes conceituais	40
3.a – Memória: pegadas na história	40
3.b - Memória e história: diálogos	45
3.c - Memória e tempo	46
3.d - Memória e sensibilidade	48
3.e – Memória e identidade	49
3.f – Memória, ensino de história e educação	51
3.g – Memória para sobrevivência vibrante	54
 CAPÍTULO 2 - CAMINHO: MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA PELA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	60
1 – O conceito de educação patrimonial chegando ao Brasil	61
2 – A proposta educativa da educação patrimonial	62
3 – Educação patrimonial e patrimônio cultural	67
4 – A apropriação que queremos fazer da educação patrimonial	73

CAPÍTULO 3 - A PESQUISA: TAREFA METAFÓRICA DE EDUCAR	87
1 – Objetivos	90
2 – Caracterização dos alunos	91
3 – A escola	93
4 – A pesquisa e o currículo da escola	95
5 – Material didático utilizado nas aulas	100
6 – Procedimentos metodológicos	101
6.a – Preparativos	101
6.b – Coleta de dados	101
6.c – Contexto para a análise de dados	102
7 – Admirar: o olhar dos alunos em textos e desenhos	104
7.a - Reflexões	104
7.b - Desenhos e imagens – Tiradentes, a Independência do Brasil e o Museu Paulista	111
8 – Ritmo: a narração dos alunos a partir da casa	115
8.a - Reflexões	115
8.b - Relatos referentes ao texto “A Casa Xavante”	123
8.b.1 - Relatos do 2º tb	129
8.b.2 – Relatos do 2º ta	134
8.b.3 - Abordagem dos relatos das turmas em conjunto	141
9 – Rastros em traços: a memória nas calçadas por onde pisam os alunos	145
9.a - Reflexões	145
9.b - Uma leitura do que os alunos descrevem como o bairro, a rua e a casa	154
9.b.1 - Alguns destaques das redações do 2º ta	156
9.b.2 - Alguns destaques das redações do 2º tb	158
9.b.3 - Seleção de recortes temáticos dos destaques realizados	160
9.b.4 – O conjunto	163
10 – Convivendo com entusiasmo: comparando as percepções que os alunos tinham do ensino de história no início e no final do semestre	166
10.a - Reflexões	166

10.b - Recortes no primeiro questionário – fevereiro de 2002	172
10.b.1 - Pensando os recortes do primeiro questionário	174
10.c - Recortes no segundo questionário – junho de 2002	177
10.c.1 - Pensando os recortes do segundo questionário	179
 CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS - COMPARTILHANDO NOS E OS BASTIDORES	 183
 BIBLIOGRAFIA	 189
 ANEXOS.....	 200
Documento de Participação	201
Projeto Memória e História	202
Impresso Reunião do Projeto	203
Publicidade da Escola	204
Lista de alunos e suas frequências 2º Termo A	205
Lista de alunos e suas frequências 2º Termo B	207
Fizeram Você de Bobo	209
Relato do Padre Belchior	210
Cenário do Museu Paulista	213
Anotações dos Diários de Classe	215
Produção Fotográfica dos Alunos	227
Mentalidade e Moradia no Egito Antigo	228
Mineração e Moradia	230
São Paulo – Da Vila Bandeirante à Cidade do Café	243
Sobre Cortiço e Favela	249
Questionário	256
Notícias em tempos diferentes	257
Texto: “A Casa Xavante” e Transcrição dos Relatos dos Alunos	259
Exemplo de Atividades	280

DESAFIOS PARA O NOSSO TEMPO¹: O IMPREVISÍVEL

Desafiar 1: 2. Instigar, provocar.²

Instigar: 1. Incitar, estimular.³

Estimular: 2. Animar, encorajar.⁴

Imprevisível: Não previsível.⁵

Prever: 5. Fazer conjecturas, calcular.⁶

¹Kentenich, 1985. >

²Ferreira, 1995, p.203. >

³Ibid., p.364. >

⁴Ibid., p.276. >

⁵Ibid.,p.353. >

⁶Ibid., p.528. >

Cada vez mais percebo o quanto a educação é dinâmica. Na elaboração desta dissertação desempenhei o papel de professor, de pesquisador e de escritor, cada um em algum tempo e todos ao mesmo tempo o tempo todo. Estranho? No trabalho com educação a vida se manifesta integral e parcialmente. Estranho novamente? O educar passa pelo “pão nosso de cada dia” conosco mesmo. Eu tenho que me educar para atingir as metas que me proponho. Preciso de apoio e orientações. Minhas ações educam, por opção ou não. Para ser mais claro, sou educador o tempo todo, mesmo quando não me dou conta disso. E todo educador é um pouco professor, um pouco pesquisador e um pouco escritor. Um pouco, pois não somos, cada qual, o educador total. Estamos inseridos no tempo e no espaço, trazemos a história da nossa vida em nossas ações educativas. Podemos encarar os desafios com a clareza de contarmos sempre com o imprevisível.

Educar é preparar para o imprevisível.⁷

Esta dissertação foi gerada na minha prática de professor nas escolas onde estava inserido. Minha formação levou-me a entender o estudo de história, fazendo a ligação instigante entre sujeito e sociedade; portanto, com possibilidades de auxiliar no desenvolvimento do educando. A partir disso tenho me preocupado em compreender os modos de relacionamento entre os indivíduos e a sociedade, tendo como objetivo colocar o conteúdo escolar a serviço do crescimento pessoal e social do educando, para que este elabore sua autonomia com responsabilidade.

Um ser humano crítico em busca de melhores condições sociais vai se delineando não só a partir do contato com teorias, mas na prática coerente de um verdadeiro e orgânico objetivo educacional, conforme o professor consegue interagir com os educandos e perceber as possibilidades educativas que encontram ressonância neles.

Experiências de ensino de história que indicam uma

⁷Milanesi, 1988, p. 106. >

articulação entre prática e teoria são aquelas em que é propiciado ao professor e a seus alunos superar as barreiras e os muros das salas de aula enquanto mantêm os objetivos que são nelas trabalhados.

Sendo preparado para a pesquisa na graduação, objetivando o magistério, foi na prática educacional que eu encontrei a riqueza e a dificuldade de associar a pesquisa com o ensino formal. As contradições e as percepções dos resultados do meu trabalho em escolas públicas me levaram a procurar meios de enfrentar as dificuldades da relação entre pesquisa e ensino formal.

A partir de pesquisas, exposições, estudos do meio e visitas a espaços culturais, junto com os alunos, percebi uma chave para a superação de tal problemática: a ampliação dos espaços escolares. A sala de aula e a própria escola podem ser conquistadas e ganhar valor, desde que sua associação com o mundo seja concretizada não apenas na teoria. O caminho proposto é o de sair de dentro dos muros escolares para encontrar, reconhecer e apresentar a própria sala de aula e a escola.

Este sair deve ser entendido em uma abrangência não só física. O que se propõe é admitir e valorizar o conhecimento que a comunidade escolar produz fora da escola, estabelecendo relações de conhecimento e de aprendizagem entre escola e comunidade. Essas relações não ficam presas ao conhecimento das duas partes. Em um mundo com informações vindas de diversas fontes, existe a possibilidade de se buscar conhecimentos produzidos por outras comunidades, inclusive conhecimentos reconhecidos socialmente. A questão, então, não é abrir a escola para a comunidade, mas abrir a comunidade, as várias comunidades, para a escola. A ocupação do espaço escolar e a “derrubada dos muros escolares” geram uma oxigenação do processo educativo e o próprio educando produz críticas e valoriza o trabalho escolar.

A realização de vivências, superando as barreiras e os muros das salas de aula, muitas vezes se faz por visitas a exposições em museus, centros culturais ou institutos de arte e espaços de estudo ecológico. Outras experiências similares em seus resultados são as que utilizam o próprio espaço escolar como objeto e/ou produto de pesquisas, ocupado em feiras culturais, exposições etc.

No fortalecimento dessa convicção, de grande valia foi a minha participação no curso promovido pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da USP: “O potencial educativo de uma exposição”, em 1996, que discutiu a relação entre a construção do conhecimento e o espaço escolar ou o espaço educativo. No referido curso fui apresentado à metodologia da educação patrimonial, utilizada em muitos museus como meio para tornar fecunda a relação entre o visitante e os objetos expostos. Ela apresenta caminhos para que exposições e a cultura material estejam a serviço da formação para a cidadania.

A educação patrimonial estabeleceu um eixo em minha prática enquanto professor de história, não visando apenas o conhecimento e a preservação do patrimônio cultural mas, sobretudo, a busca da identidade social e da cidadania, como afirma Ricardo Oriá:

“A identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com a memória individual e coletiva (...) O direito à memória como direito de cidadania indica que todos devem ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, a sua tradição, enfim, a sua história (...) 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 (...) Ademais, por admitirmos o papel fundamental da instituição escolar no exercício e formação da cidadania de nossas crianças, jovens e adolescentes, é que defendemos a necessidade de que a temática do patrimônio histórico seja apropriada como objeto de

Reprodução de “Rua da Cruz Preta”

Militão Augusto Azevedo 1862 / 11,8 X 20,5 cm / Azevedo, Militão A. Álbum Comparativo da Cidade de São Paulo. 1862 – 1887 / São Paulo, photographia Americana, sem data, página 26 / Museu Paulista - Foto de Wanderlei Celestrino / Lab. Fot. Museu Paulista. Carvalho e Lima, 1993, p.172.

“Rua da Cruz Preta em 1858”

Benedito Calixto de Jesus (1853 – 1927) Óleo sobre tela / a.c.i.d. B. Calixto / sem data / 50,0 X 65,0 cm. Foto de Wanderlei Celestrino / Lab. Fot. Museu Paulista. Carvalho e Lima, 1993, p.172.

Vista interna do Palácio-Monumento projetado por Tommaso Bezzi, década de 1890. Acervo MP/USP. Oliveira, 1995, p.10.

Foto produzida pelos alunos:
ALUNO A.B.S., ALUNA A.B.S.J., ALUNA K.L.S., ALUNO R.J.C., ALUNO S.S.S. . 2º Termo A.

estudo do processo ensino-aprendizagem.”⁸

Apesar de contar com os elementos descritos acima, sempre questioneei a minha atuação didática, preocupando-me em ouvir os alunos, mesmo que indiretamente, até por meio de questionários, utilizando as próprias avaliações escolares. De uma certa forma, era a mesma preocupação de Paulo Freire:

“Um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares. Vendo-se como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é propô-la, mas impô-la aos grupos populares.”⁹

O contato e o debate com os demais professores das escolas em que trabalhava era o momento de explicitação das práticas e dos questionamentos. Não me sentia com sustentação para a ruptura entre o currículo escolar e uma nova proposta. O estudo teórico que eu realizava me trouxe, contudo, indicadores de caminhos.

Foi o caso do meu contato com as obras de Luís Milanese, sobretudo “A Casa da Invenção” (1993), a partir do qual as propostas que eu trazia foram sendo fermentadas e ganhando substâncias. O autor confronta a cultura do ter pela cultura do ser. Opta pela segunda, que implica em permanente disponibilidade de transformação. Ele relaciona escola, educação e centro cultural dentro da perspectiva da criação. A partir disso o autor propõe a cultura como informação que levanta debates para possibilitar a criação, e indica os centros culturais como mediadores valiosos para o sujeito pensar e se expressar com toda a liberdade possível, como uma escola permanente na qual existe o conhecimento, a reflexão e a solução nos momentos em que mais se fizer necessária a intervenção do homem sobre o meio onde vive.

⁸Bittencourt, 1998, p. 138-140. >

⁹Freire, 2000, p. 91. >

As propostas de Milanesi me levaram a pensar em um processo educacional em que o professor atuaria como mediador e participante no ensino-aprendizagem. Concordo com Milanesi¹⁰, quando relaciona invenção, cultura e educação, de que é preciso incentivar os alunos nas possibilidades de criação cultural. Com atenção e sensibilidade, o professor pode perceber as potencialidades culturais dos educandos e as respostas deles às suas próprias propostas educacionais, tendo assim condições para o desenvolvimento destas e propiciar uma potente interação social, exigência básica da aprendizagem.

O professor de história e o aluno do ensino fundamental ou do ensino médio podem contribuir para a construção do conhecimento histórico com a transformação da escola em centro de pesquisa e memória em que o professor assume o papel de historiador/educador e passa a ser pesquisador e orientador dos alunos, que são estimulados a elaborar suas identidades individuais e sociais. Isso pode ser feito por meio do estabelecimento de um diálogo com fontes históricas, especificamente os patrimônios culturais, objetos da educação patrimonial. Esta, por sua vez, é definida como:

“O ensino centrado nos bens culturais, como metodologia que toma esses bens como ponto de partida para desenvolver a tarefa pedagógica; que considera os bens culturais como fonte primária de ensino.”¹¹

O patrimônio cultural, conjunto de bens culturais de uma sociedade, envolve a dimensão natural ou ecológica, a dimensão histórico-artística e a dimensão documental. Podemos ampliar essa perspectiva citando a Constituição Federal de 1988, Título VIII – “da ordem social”, Capítulo III – “da educação, da cultura e do desporto”, Seção II – “da Cultura”, Artigo 216:

“Constituem Patrimônio Cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente

Reprodução de “Largo e Rua de São Bento”, 1887 / 14,1 X 22 cm. In: Álbum Comparativo da Cidade de São Paulo 1862 – 1887, São Paulo, Photographia Americana, s/d. Acervo MP/USP. Lima, 1995, p.36.

Largo de São Bento, 1880” – Nicola Petrilli / Óleo sobre tela / a.c.i.d. N.Petrilli / s/d / 64,3 X 74,9 cm. Lima, 1995, p.36.

¹⁰Milanesi, 1993, p. 181. >

¹¹Almeida, 1997, p. 54. >

ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.”

“Só que era à lenha. Parecia fogão a gás... Até ela vendeu para o museu da Bahia. O museu da Bahia que comprou. De Salvador mesmo. Eles vieram buscar... Eu queria ter ele hoje.” Relato da aluna S.R.S. (36 anos), 2º Termo B.

Cabe salientar que o patrimônio histórico, elemento do patrimônio cultural, envolve os seguintes patrimônios: arquitetônico, documental, arquivístico, bibliográfico, iconográfico, oral, visual, museológico, bens que dizem respeito à história de uma sociedade. (Bittencourt, 1998, p. 133)

Assim a construção do conhecimento histórico nas escolas pode partir da percepção de que o “mundo” é uma exposição de discursos sobre bairro/cidade/cotidiano em que o professor e, sobretudo, o aluno estão envolvidos e que precisam ser decodificados criticamente. Dessa forma, a educação patrimonial pode ser um instrumento eficaz no ensino de história.

Segundo Almeida (1997), a educação patrimonial, como metodologia e proposta educacional baseada na cultura material, propõe que o bem cultural seja observado. Ela deve ter como ponto de partida a percepção, a motivação, o registro da experiência (fazendo pontes com

outras vividas) e a emoção que suscitam os bens culturais na elaboração da memória pessoal e coletiva.

A discussão sobre educação patrimonial faz o tema memória ganhar novos significados. Em minha prática de professor, todos os trabalhos de pesquisas e exposições realizados em sala de aula tinham como suporte o tema memória, apesar de inserir tal temática de forma pouco consciente. A noção da educação patrimonial, que busca estimular a preservação da memória por meio do ensino de história, clarificou questões vinculadas ao tema memória, que ganhou destaque na minha prática profissional e no desenvolvimento desta pesquisa. Quando a relação entre a memória e a história é colocada no ensino, a possibilidade do aluno dar significado ao processo de aprendizagem é potencializada, pois aí estão suas experiências, vivências e interpretações.

Nas disciplinas no Mestrado, fui apresentado aos conceitos da História Cultural, apropriação, estratégias, táticas e representações, especialmente por meio das obras de Michel de Certeau e Roger Chartier. Questionar o conceito de popular e as imposições dominantes como determinantes foi o grande impulso que a história cultural propôs para esta dissertação. O conceito de *apropriação*, isto é:

*“A forma pela qual os indivíduos reinterpretam e utilizam-se de modelos culturais impostos e em circulação num determinado momento é importante, como alerta Certeau (1996), pois permite balizar os mecanismos de imposição – esse discurso de ordem – e estar sensível às diferenças e às formas sub-reptícias assumidas pela criatividade dos indivíduos e dos grupos”.*¹²

Com tais conceitos, o vital da comunidade ganha sentido. O olhar para a comunidade escolar se torna um estudo profundo e não serve apenas para comprovar esquemas já feitos. A construção do conhecimento

¹²Souza, 1998, p. 19. >

histórico na sala de aula ganha sentido e significado por meio das diversas possibilidades apresentadas em relação aos diversos olhares.

Estruturalmente, a dissertação está dividida em duas partes: a primeira, em dois capítulos, coloca as bases teóricas que optamos para o desenvolvimento do ensino de história; a segunda, em um capítulo, analisa o ensino de história apresentado a partir da relação memória e ensino de história, em duas turmas de 2º Termo (6ª série) de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escola municipal da cidade de São Paulo, vivência realizada no primeiro semestre de 2002. Por fim, temos considerações (não) finais, pensando-se no conjunto da dissertação.

Procuramos incluir nos anexos dados que esclareçam a dinâmica das aulas e algumas produções dos alunos, sempre pensando a relação memória e ensino de história.

CAPÍTULO 1

FOCO¹: MEMÓRIA

FOCO: PONTO DE CONVERGÊNCIA; CENTRO, REDE.²

CONVERGIR: TENDER OU DIRIGIR-SE (PARA O MESMO PONTO): TODAS AS RUAS DA CIDADEZINHA CONVERGIAM PARA A PRAÇA.³

¹Agradeço a Norma Luciano Codani que exerce a função de coordenação do Núcleo de Memória da Educação Paulista no CRE Mario Covas, profissional que desenvolve o debate sobre o foco que o Núcleo deve considerar. >

²Ferreira, 1995, p.301. >

³Ibid., p.176. >

Esta pesquisa busca uma relação, no presente e para o presente, entre memória, educação e história. Neste capítulo apresentaremos, em três partes, as opções de ensino e de análise trabalhadas na pesquisa, com o foco em memória. Direcionamos a discussão, durante a primeira parte, para a historiografia que dá o suporte para as análises das vivências no ensino de história relacionado à memória. Em especial destacamos os conceitos da história cultural, que adotei debatendo com outras influências que recebi. A segunda parte, em que são apresentados dois projetos de memória e história na rede estadual de ensino de São Paulo, foi tecida por minhas participações em momentos finais desses projetos, quando trabalhava em escolas que os desenvolviam, e discute outras apropriações que se fazem da relação memória e ensino de história. Na terceira parte há uma introdução e sete itens que procuram apontar para as opções realizadas na construção que realizamos do conceito de memória. Finalmente, cumpre apontar que não vou desenvolver a relação memória e identidade, que merece um estudo aprofundado em outro trabalho.

1 – MEMÓRIA E HISTÓRIA CULTURAL: APROPRIAÇÕES

A partir da minha formação intelectual, estabeleci critérios de análises sociais e em busca de práticas sociais coerentes com a minha visão de mundo. Associei critérios do marxismo com instrumentos da nova história. O pensar uma sociedade fundada na justiça, na igualdade e na solidariedade pode estar repleto de conceitos marxistas ou até burgueses. Na prática, em sala de aula, estudando o cotidiano, as análises vinculavam as referências da imposição dos dominantes a que os dominados estavam submetidos. O perigo era fazer uma análise teleológica da história, com predeterminações já estabelecidas. Constatei

que a minha análise estava indicando o proposto por Marotta:

*“É de muita importância para o estudo historiográfico atual perceber e analisar estes pontos em comum, pois além das crises que o marxismo vem enfrentando já há algum tempo, e a participação de historiadores marxistas na metodologia da História Nova, existe uma possibilidade de confluência entre as duas (grifo meu), segundo alguns especialistas deste assunto, que já dizem ser esta confluência ‘o grande acontecimento historiográfico desse fim de século’”.*⁴

Os pressupostos teóricos da história cultural, em Certeau (*estratégias e táticas*) e em Roger Chartier (*representação e lutas de representações*), abriram novas discussões e possibilidades.

O conceito de *representação*, de Chartier, contrapondo-se ao de *ideologia*; a história cultural contrapondo-se ao marxismo e a muitos aspectos da nova história (p. ex., à história das mentalidades) fizeram com que eu analisasse minha prática e bases teóricas.

*“Chamo de ‘estratégia’ o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que pode ser isolado um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica). A estratégia postula um ‘lugar’ suscetível de ser circunscrito como ‘algo próprio’ e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma ‘exterioridade’ de alvos e ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.).”*⁵

A estratégia é, por exemplo, os programas curriculares oficiais. Existem intenções e objetivos na produção desses programas. O número de pessoas responsáveis por sua elaboração pode ser grande, com ampla discussão social,

⁴Marotta, 1991, p. 32. >

⁵Certeau, 2001, p. 99. >

ou ser um pequeno grupo. Os programas são enviados para as escolas, com “capacitações” ou não dos professores. Mas como eles serão colocados, ou não, em prática é o que Certeau designa de tática, como arte do fraco:

*“A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (...) Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia”.*⁶

Em relação aos conceitos de *representação* e *lutas de representações*, Chartier faz uma reflexão historiográfica em relação ao marxismo e à nova história, concluindo que os modelos explicativos da sociedade não davam conta de análises eficazes na contemporaneidade. Exemplificando com sua especialidade, que é a relação da leitura e do livro com a história, e tendo raízes nas propostas de Certeau, ele aponta para a primazia da cultura sobre o econômico, o social e o mental. Discutindo as representações coletivas e identidades sociais, Chartier indica:

“Uma dupla via abre-se assim: uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear, e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma; outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade. Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém

⁶Certeau, 2001, pp. 100-101. >

*opera um retorno hábil também sobre o recorte social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade”.*⁷

Refletir sobre os pressupostos básicos da história cultural, tarefa inquietante e instigadora, exigia adequar o raciocínio e pensar a sociedade com novas perspectivas, não conservadora (como a burguesa) e não revolucionária (no sentido marxista). A história cultural colocou em questão uma das diretrizes apresentadas nesta pesquisa: a educação como campo de lutas para melhorias sociais e a história fazendo a ligação instigante entre sujeito e sociedade. Em outras palavras, a busca de um ser humano crítico e construindo melhores condições sociais é colocada como objetivo educacional. A história cultural pode ser referência para o trabalho educacional com esses objetivos, mas os pressupostos analíticos que utilizava estabeleciam o predomínio da ideologia e propunham como elemento motriz o econômico. Esse debate apontou, também, para o volume de conceitos marxistas nas análises feitas em escolas.

Nos livros didáticos, envoltos e mesclados de análises marxistas, análises burguesas e de nova história se confundem com sugestões de uma sociedade em que justiça, igualdade e solidariedade, sejam atingidas pela luta de classes ativa ou passivamente (sujeitando-se: “não dá para transformar”, ou revoltando-se: “é possível transformar”). Os alunos, não necessariamente por influência dos livros didáticos, analisam a sociedade, passiva ou ativamente, como lutas opostas de classes subjugadoras ou subjugadas, dominantes ou dominadas, vencedores ou perdedores.

Ora, não cabe mais indicar a ideologia como única, totalizadora e dominante, mas o uso por meio das táticas que cada grupo social faz das propostas dominantes. Como se dá os usos “dominantes” pelos “dominados”,

⁷Chartier, 1991, pp. 183-184. >

como “dominados” e “dominantes” convivem e recriam a ideologia, são problemas colocados pela história cultural. Também é possível perceber a representação do mundo que cada grupo social cria e recria.

Em relação à influência da nova história como indicadora de caminhos em minha formação, ela não supria a resposta de uma “sociedade nova” a produzir. Entendendo o estudo de história “como conhecer o passado para entender o presente e construir o futuro”, o marxismo propunha ação para a realização de uma “nova sociedade”. Dessa forma, pode-se entender a história por meio do instrumental da nova história, mas com a perspectiva de diferentes classes sociais no sentido da reprodução das relações ou inferioridade dos dominados frente aos dominantes.

O novo na história cultural é que as rupturas são mais valorizadas que as permanências e que cada grupo social cria e recria com o que possui. Outra questão é o da história teleológica, questionando assim o objetivo do estudo de história.

A história Cultural renuncia o primado ao recorte social. Entende a cultura como um lugar transformador que move a sociedade. O conceito de representação de Chartier estabelece um novo olhar sobre as fontes e os objetos analisados, tendo cuidado com análises anacrônicas e destacando que as práticas são produzidas pelas representações que os indivíduos e os grupos dão ao mundo, que é o deles.⁸

A nova história e a questão da memória integram minhas propostas em relação à significação de novos objetos e novos métodos que colocam que é possível estudar e construir conhecimento histórico com o cotidiano, embora a proposta de sociedade da nova história permaneça sem definição.

Apesar de ter completado minha graduação no

⁸Chartier, 1991. >

período de “boom” da nova história no Brasil, os objetivos educacionais que eu indico envolvem critérios marxistas, o que muito me surpreendeu. Uma melhor retomada da pesquisa me levou a buscar a identidade de tal trabalho e a justificativa das opções metodológicas. Fazer, refazer, desfazer, fazer de novo.

Acredito que a escola não é um lugar de reprodução ideológica e que ela, com todas as contradições sociais, com tudo o que lhe é dado, não é sobre-determinada pelo mundo exterior.

“Ao analisar a escola, atentando para compreender seu fazer interno e as imbricações entre esse fazer e as práticas sociais que nele se inscrevem e que são por ele rescritas, a instituição escolar emergiu como um lugar de produção de uma cultura específica”.⁹

Desse modo, entender o que é específico do universo cultural de uma unidade escolar revaloriza e solidifica uma proposta de memória e preservação do patrimônio cultural.

“Pensando a realidade escolar em termos de forma escolar de relações sociais, permite-se questionar a relação entre grupos sociais e formas sociais. Uma forma de relação social, mesmo que relacionada ao mundo que lhe é indissociável, não é nunca a propriedade exclusiva de um grupo social: uma forma não é uma coisa que se possui como se possuem bens. Falar, por exemplo, de uma ‘escola burguesa’ ou ‘capitalista’, é operar a reificação de uma realidade racional complexa. A escola não é redutível a uma escola de grupo ou classe, mesmo se ela contribui para produzir e reproduzir as diferenças entre grupos ou classes de formação social. Os grupos não existem independentemente das formas de relações sociais no seio das quais se constituem”.¹⁰

O conceito de *apropriação*, muito utilizado nesta dissertação, propõe como análise o uso social diferenciado

⁹Vidal, 1998, p. 100. >

¹⁰Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 20. >

e até oposto dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas idéias. Isto é, o que podemos encarar como imposição pela cultura dominante é (re)significado e utilizado com novas práticas para o que hipoteticamente deveria ser para reprodução. Portanto essas práticas de apropriação cultural podem ser reconhecidas como formas diferenciadas de interpretação.¹¹ O que é enfatizado é a impossibilidade de se encontrar sentidos fixos nos artefatos culturais. Assim a divisão entre popular e erudito se rompe pela multiplicidade no contexto cultural em que diversos atores podem se cruzar e entrecruzar. Um mesmo grupo pode ser constituído por pessoas que se apropriam de maneira desigual de um bem cultural comum, e

*“apesar dos condicionamentos culturais, os homens orientam-se por estratégias móveis, por interesses e objetivos que se transformam com suas experiências históricas, permitindo-lhes reformular culturas, valores, memórias e até identidades”.*¹²

2 – DOIS PROJETOS PARA ESCOLAS RELACIONANDO MEMÓRIA E HISTÓRIA

Vamos descrever e analisar dois projetos realizados na rede de educação do Estado de São Paulo, relacionando memória e história. Dos dois projetos participei em momento final, quando me integrava em escolas que integravam tais projetos, no ensino noturno regular (no ensino médio para o primeiro projeto; e no ensino fundamental no segundo projeto).

¹¹Soihet, 2003. >

¹²Azevedo e Almeida, 2003, p. 26. >

2. a – Projeto Memória e História – FDE – (1989-1995)

A primeira experiência é do Projeto Memória e História, gestado na Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) que desenvolveu cursos para os professores, textos e uma produção final de três fitas de vídeos, a que faremos referência nesta análise.¹³

Além disso, analisaremos um artigo sobre o projeto de sua coordenadora, Angela Maria Martins (1998) e alguns materiais de estudo e informação que eram fornecidos aos professores.

Inicialmente participavam do projeto somente escolas-padrão, escolas que recebiam condições diversas das demais para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, inclusive com horas-aula dedicadas a reuniões de professores. Martins refere-se à trajetória do projeto dividida em três etapas:

*“A primeira, com início em 1989, voltado para o registro de bens e valores culturais na região de Bananal e Santo Antônio da Posse. Em seguida foi desenvolvido em alguns bairros (da cidade de São Paulo) e na Baixada Santista, envolvendo 16 escolas e aproximadamente 160 professores, destacando-se o trabalho realizado no bairro da Mooca sobre imigração italiana, registrado em vídeo. Finalmente, durante 1993, participaram do projeto 300 professores de 29 escolas das seguintes cidades do interior e da região metropolitana de São Paulo: Carapicuíba, Sorocaba, Porto Feliz, Votorantim, Itu, Piedade, Pilar do Sul, Iperó, São Roque, Santana do Parnaíba, Barueri e Pirapora do Bom Jesus”.*¹⁴

Segundo texto informativo do projeto, fornecido aos representantes de escolas convidadas (a pedido da direção da E.E. Álvaro de Sousa Lima, eu fui o representante da escola¹⁵) no ano de 1994, foram realizadas experiências em sete Delegacias de Ensino (3^a, 8^a, 9^a, 16^a, S. Caetano, Rio

¹³Memória e história local, 1992; Memória e história II, 1993; Memória e história III, 1994. >

¹⁴Martins, 1998, p. 150. >

¹⁵Anexo “Documento de participação”. >

Claro, Mirassol), com grupos de estudos que discutiram e refletiram

*“sobre a categoria Memória no ensino de História (...) Para 1995, professores de 63 unidades escolares dessas DEs expressaram seu interesse em participar do projeto.”*¹⁶

No projeto era proposta a contraposição entre história tradicional e a nova história, a valorização ao micro contrapondo à superestrutura, o cotidiano *versus* os “grandes acontecimentos e personagens” e destacada a busca de novos objetos. Reflexões do particular para o geral e uma reflexão sobre o conceito de memória foram feitas por especialistas. O projeto defendia o estudo com eixos temáticos (p. ex. o estudo do bairro da Mooca faz perceber o desenvolvimento do estudo da imigração – sempre do particular para o geral), com a história oral e com o cotidiano.

Pedro Guilherme de Andrade, representante do D.P.H. da Eletropaulo, relacionava o projeto com identidade cultural e cidadania. E Renato Tapajós, cineasta, diz:

*“O desafio do investigador do passado é de transformar a sociedade brasileira numa sociedade pluralista e democrática”.*¹⁷

Em impresso do projeto fornecido aos representantes das escolas era destacado que, no primeiro momento de capacitação aos professores, o objetivo era vincular as ações do projeto à proposta curricular de história elaborada pela Secretaria da Educação do Estado.

“Num segundo momento, voltou-se para uma discussão específica do conteúdo dos temas trabalhados pelas escolas em suas pesquisas: Terra, Propriedade e Poder; Cidadania e Participação Política; A Cidade e as Fábricas; Cultura e Identidade”. (Impresso “Projeto

¹⁶Anexo “Texto do projeto Memória e História”. >

¹⁷Memória e história III, 1994. >

Memória e História” fornecido aos representantes de escolas-padrão convidadas, no encontro de 15/12/1994¹⁸).

O Impresso destaca a discussão acadêmica proporcionada pelo processo de capacitação do projeto e as inúmeras atividades de campo (pesquisas em arquivos, museus, cartórios, jornais e paróquias) realizadas por professores e alunos, inclusive elaborando monografias e exposições “*no final do projeto*”.

Em textos, que encontrei na Escola Estadual Álvaro de Sousa e Lima, referentes à capacitação de representantes de escolas, fornecidos no ano de 1994, referindo-se ao ano de 1993, com cronograma e avaliação feitos pela equipe técnica do projeto, eram propostas relações entre memória e história. Doze objetivos do projeto foram colocados: implementação de novas metodologias no ensino de história; valorização da experiência cotidiana do “homem comum”, sensibilização para o desenvolvimento de pesquisa histórica na escola; observação do meio; estudo de eixos temáticos e a proposta curricular de história para o 1º Grau; melhor aproveitamento das reuniões entre professores da escola-padrão (Horário de Trabalho Pedagógico – HTP); resgate da história local e da memória da região por meio de pesquisa documental e de campo; troca de experiências entre os envolvidos no projeto; realização de relatórios e monografias que possibilitarão a construção de guia de consulta sobre a história do município; exposições dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e alunos; socialização de experiências por meio de encontros e oficinas pedagógicas; registros audiovisuais ao longo do projeto.

É possível perceber também que a bibliografia especifica mais o tema memória e que é apresentado, no material de 1994, atribuições referentes da FDE passando pelas várias instâncias até chegar às atribuições do

¹⁸ Anexo “Impresso reunião do projeto”. >

professor-coordenador.

O artigo de Martins¹⁹ também aborda, sinteticamente, as questões apontadas. Faz uma análise, usando conceitos de Certeau, sobretudo os de *estratégia* e de *táticas*, e o conceito de *representação* de Chartier (1991), sobretudo fazendo o acompanhamento de uma escola. Conclui que o processo da trajetória de desenvolvimento do projeto evidenciou as dificuldades de aliar procedimentos de pesquisa e as possibilidades de sua transposição para a relação didática nas escolas e *ressaltou a complexidade que reveste as práticas escolares*, além de destacar a fraca formação inicial dos professores de história, a descontinuidade das políticas de capacitação e as práticas escolares *internalizadas, verdadeiros produtos híbridos* que dificultaram a implementação da proposta curricular de história desenvolvida, naquele período, pela Secretaria de Estado da Educação.

Todo o material sobre o projeto me foi muito enriquecedor e trazia um bom debate, que se identificava com a minha prática no magistério. Entretanto, o fim do projeto não deixou, na minha perspectiva enquanto professor, raízes práticas nas escolas. Pelo menos eu não encontrava ecos, apesar do projeto ter envolvido um grande número de professores e de escolas, e também teve um rico material produzido.

Pela reflexão sobre táticas e apropriações, não tenho condições de avaliar a sequência que o projeto teve, mesmo tendo terminado. Na minha prática, o projeto, mesmo tendo contato a partir da última reunião, tomando contato com o material produzido, foi um estímulo a mais para trabalhar a temática memória no ensino de história. O final do projeto, entretanto, leva-nos a pensar sobre as consequências que as decisões de mudanças governamentais, ao tratar do macro, esquecem-se de analisar os projetos com possibilidades, embora realizados por outra gestão, de se apropriar deles e lhes atribuir significados condizentes aos interesses

¹⁹Martins, 1998, p. 158, p. 161 e p.162. >

educacionais. Em outras palavras, é mais fácil destruir do que construir com o diferente.

Também a reflexão do motivo desse projeto não ter gerado manifestações de conhecimento de colegas dedicados ao ensino de história, professores, e em escolas que participaram do projeto, mas pouco deixaram sementes, produziu em mim um estímulo de olhar o trabalho de sala de aula vinculado à temática memória com maior cuidado. Enfim, procurava problematizar as possibilidades que apareciam para esse tipo de trabalho, pois poderia ser apenas um interesse pessoal, sem relação com a educação escolar. Portanto, tais questões me ajudaram no processo da elaboração desta dissertação.

2.b – A escola, centro de memória e produção de comunicação/cultura – E.E. Raul Fonseca/ECA-USP, com apoio da Fapesp (1997-1999)

A segunda experiência que marcou minha trajetória de professor-pesquisador é o Projeto “*A escola, centro de memória e produção de comunicação/cultura*”, desenvolvido junto à E.E. Raul Fonseca, com o apoio da Fapesp e orientação técnica do Prof. Dr. Luiz Roberto Alves da ECA/USP. Iniciado em 1997, foi desenvolvido até 1999, o ano em que iniciei meu trabalho como docente na escola. Produziu um vídeo de 24 minutos, um CD-ROM, uma publicação teórica de análise dos resultados do projeto, três revistas com a produção desenvolvida com os alunos, um museu de rua e um banco de dados. Participaram dele três professores bolsistas (das disciplinas de artes, português e história), aos quais, em 1998, associou-se uma professora de ciências, além de bolsistas de iniciação científica e colaboradores. A direção da escola estimulava o projeto dando espaço para que os demais professores tivessem a possibilidade de dele participar, embora não como bolsistas, envolvendo a temática em reuniões pedagógicas com a

participação de todos os membros da equipe do projeto. Em artigo de 1997, Alves analisa o projeto, colocando as bases nas categorias de memória e cidade, mediação cultural e lugar da existência produtiva e destaca:

*“A escola não precisa tornar-se um centro cultural formal. Basta que assuma a comunicabilidade da cultura que brota, circula e se reorganiza no seu entorno”.*²⁰

O objetivo era abrir a escola à comunidade e fazer dela centro de produção e memória de comunicação e cultura. Assim desenvolveu um trabalho de pesquisa com alunos, junto à comunidade, semanas culturais e apresentações dos resultados das pesquisas. Para os idealizadores do projeto, trabalhar com o tema memória é um compromisso com mudanças sociais (Alves, 1997). Pretende a busca da cultura popular por meio do exercício da memória:

*“O exercício da memória é criador de uma cultura capaz de superar as grandes dificuldades da vida associativa. Esta ação da memória é a própria criação cultural que anima e estimula outras pessoas a se juntar a este processo de manutenção da vida no Bairro Metropolitano”.*²¹

O projeto produziu uma valorização da identidade do bairro onde a escola em que eu trabalhava estava localizada, preservando alguns de seus patrimônios, incluindo conhecimentos comunitários nas relações de ensino-aprendizagem. Em impresso anunciando vagas para 2003 no ensino fundamental, eram elencados 16 aspectos positivos da escola. Apresenta uma frase, de autoria de William Godwin, indicando como objetivo educacional a produção de felicidade. Na parte superior do impresso, após o nome da escola com seu carimbo de identificação, há três destaques:

²⁰Alves, 1997, p. 24 e p. 31. >

²¹Olhares que se inter cruzam: memória e cultura, 1999. >

A ESCOLA QUE RESGATOU A HISTÓRIA DO BAIRRO

TRADIÇÃO DE MAIS DE 40 ANOS²²

Ora, como o projeto anterior, esse foi muito estimulante para a minha prática e reforçava o trabalho que eu desenvolvia. Mas era um trabalho em que se tinha dificuldade em se associar, e eu nem pensava em bolsa. O grupo dos bolsistas e o professor-orientador reuniam-se freqüentemente, produziam materiais e exposições com conteúdo muito rico. Mas não havia espaço para o desenvolvimento dos demais, só em reuniões pedagógicas em que muitos professores conviviam com o projeto, mas não se mostravam realmente interessados, sobretudo os professores das áreas de ciências exatas. Mas não era um boicote. O grupo de professores era entusiasmado, trabalhava em equipe, porém não percebiam como integrar aquilo com suas disciplinas. Pelo menos eu não percebia o boicote, mesmo porque os bolsistas tinham e propiciavam um bom ambiente na escola.

Publicidade da Escola (E.E. Raul Fonseca)

Eu acredito que a questão era do fundamento do projeto. Havia limites e esse, como o outro projeto, não incluía ações que lhe dessem continuidade.

No meu entender, e tais experiências fazem parte desse processo de entendimento, a sala de aula precisa ser invadida pela prática. Os projetos precisam avaliar e acompanhar a produção em sala de aula, ouvir os relatos dos professores. Se isso não acontece, os projetos acabam ou viram marcas de propaganda e não de vida escolar e comunitária. Não se busca no cotidiano da sala de aula possíveis contradições e novas soluções de projetos.

Os projetos, descritos e analisados acima, por suas potencialidades e contradições, foram elementos que estimularam o desenvolvimento da nossa pesquisa e desta

²²Anexo “Publicidade da Escola”. >

dissertação.

3 – MEMÓRIA: RECONHECER RECORTES CONCEITUAIS

Foram realizados recortes conceituais na elaboração que fizemos do conceito memória. Os recortes passaram por entender aspectos:

- da historicidade do conceito memória;
- da relação entre memória e história;
- da memória e o vínculo com o tempo;
- da sensibilidade que é necessária com trabalhos que envolvam a temática memória;
- da identidade possibilitada com a memória;
- do potencial educativo com o trabalho memória e o ensino de história;
- e, por fim, reconhecendo o foco que este trabalho pretendeu atingir em relação à memória, vinculado ao ensino de história.

3.a – Memória: pegadas na história

Quando abordamos o tema memória, há necessidade de melhor posicionamento e esclarecimento do conceito, o que remete a diversas referências: lembranças e esquecimentos, tradições, experiências de vida e invenções,

José Ferraz de Almeida Jr. (1850-1899) – “**A Partida da Monção**”, óleo sobre tela. C.i.d., 1897, 664 X 390 cm. Acervo MP/USP. Makino, 1995, p.55.

Oscar Pereira da Silva (1867 – 1939) – “**Desembarque de Pedro Álvares Cabral, na baía Cabralia em 1500**”, óleo sobre tela, c.i.d., 1900, 379 X 188 cm. Acervo MP/USP. Makino, 1995, p.56.

Oscar Pereira da Silva (1867 – 1939) – “**Fundação da Vila de São Paulo**”, óleo sobre tela, c.i.d., 1909, 340 X 185 cm. (Acervo do Museu Paulista da USP). Cartão Postal.

Foto produzida pelos alunos: ALUNO F.F.F.A., ALUNO J.L.S., ALUNO L.R.A., ALUNA V.S.S., ALUNO W.C.F. . 2º Termo B

narrações e silêncios, monumentos e patrimônios, histórias, passado e presente, vitórias e derrotas, alegrias e dores.

Na caminhada da pesquisa, a idéia de memória foi construída a partir dos seguintes conceitos:

- memória coletiva, que Maurice Halbwachs (1990) propõe como algo independente de registros escritos ou monumentais, mas incorporada e guardada na comunidade;
- memória histórica, que segundo Jacques Le Goff (1996, p. 426) é construída por especialistas com a análise de documentos escritos e da cultura material;
- memória psicológica, que depende do acontecimento, do indivíduo e do meio, sendo possível o registro de um fragmento (José Carlos Sebe Bom Meihy, 1994);
- lugares de memória, que Pierre Nora (1993) tão bem destaca como repositórios artificiais, contemporâneos na tentativa de reter o tempo que está em superaceleração.

Não está em jogo descartar um ou mais desses conceitos, mas discuti-los e contextualizá-los na prática educativa. Os próprios autores citados não negam os conceitos dos demais. A esses conceitos eu acrescentaria o de memória comunitária (o individual compartilhado com o grupo social e vice-versa, em vivência orgânica, na relação do contexto histórico, social e geográfico).

O conceito de memória varia com o tempo e tem uma história. Para Giron (2000), o significado histórico da palavra “memória” está ligado ao passado já vivido. Para os povos sem escrita, a memória é o depósito dos fatos passados. Podemos encontrar nesses povos um responsável em guardar a memória e que realiza a união entre o fato e a sua representação, mantendo vivo o passado para o grupo. Na Grécia Antiga, memória é uma deusa: Mnemosyne,

originada dos amores do Céu (Cronos) e da Terra (Gea). Protetora da justiça e da vingança, fazendo a ligação entre o mundo real de Gea e o mundo da representação de Cronos, ela é a rainha das colinas de Eleutera, ou seja, a terra da liberdade completa. De Mnemosyne e Zeus nasce Clio (a História), que tem seu berço no cume do poder terrestre e na representação do passado. Para os gregos, sem a memória não haveria as artes, nem a história, a primeira delas.

Na obra “Confissões”, de Santo Agostinho, ainda segundo Giron (2000), a memória contém a lembrança de Deus. Ligando o céu e a terra, passado e presente, sem ela não há a lembrança de Deus nem a do mundo real. A memória seria uma espécie de estômago da alma em que é ruminado e recriado o mundo real e o do saber e dos sentimentos. Nela moram as idéias inatas, ou seja, o depósito da memória coletiva. Esse conceito de memória do período Medieval no Ocidente, fortemente conceituada com os padrões e valores do Cristianismo, exerceu muita influência entre nós.

No homem do Renascimento, o espaço terrestre (Gea) é mais importante que as lembranças (Mnemosyne). O homem conheceria o mundo de forma indutiva, com as sensações auferidas pelos sentidos. Não tendo idéias inatas, à memória caberia apenas um papel na lembrança do entendimento das coisas e do mundo. O lembrar era perceber ou ter consciência do que era antes conhecido ou percebido. Com isso, a memória dos mortos entra em declínio, como afirma Le Goff.²³

No século da história, que é o século XIX, Giron²⁴ representa a memória como se fosse um filme que preserva imagens de uma realidade que já não existe. A projeção é sempre a mesma, mas as interpretações sobre o filme podem mudar. A ação do tempo dilui o passado, o passar dos anos desmerece a imagem do já vivido. De acordo com Le Goff,²⁵ é o tempo também dos arquivos, museus e das celebrações dos fatos considerados dignos para o registro

²³Le Goff, 1996, p. 461. >

²⁴Giron, 2000, p. 26. >

²⁵Le Goff, 1996, p. 464. >

científico, criando monumentos de lembranças.

Não existe lugar para Deus nos conceitos de memória no positivismo e na dialética, filosofias que marcam a passagem do século XIX para o século XX. Para a filosofia sintética (positiva), a memória constitui um conjunto de representações reproduzidas de fatos importantes da vida. Para a filosofia analítica (dialética), a memória é um laboratório que transforma o lembrado em lembrança, algo inerente ao ser que lembra e não mais objeto a ser lembrado. A lembrança da própria dor é outra que não a dor já vivida. Além disso, no século XX reconhece-se que há diferenças entre os modos de se lembrar, de acordo com a classe social e o modo de viver de cada grupo. De acordo com as transformações lentas ou rápidas da economia, as lembranças são mantidas ou não, respectivamente. Os agricultores, por exemplo,

*“Têm mais lembranças em relação aos homens urbanos, pois há menos mudanças na economia de subsistência”.*²⁶

Sigmund Freud e Ecléa Bosi são outras referências para o conceito de memória no século XX, sobretudo no que se refere à área da psicologia. Para a psicanálise freudiana, a memória é uma espécie de armazém geral ou depósito de informações do ego, que se preocupa com a autopreservação. A memória torna-se um porão insondável onde, em círculos distintos, habitam os demônios do homem. As lembranças coletivas são construídas como as do indivíduo. A memória coletiva impõe restrições do que lembrar e de como lembrar.

O trabalho de Ecléa Bosi, *Memória e sociedade - Lembranças de velhos* (1994), é baseado em Bergson, que reflete sobre a memória psicológica e não acredita na possibilidade em guardar todas as lembranças, e em Halbwachs, que desenvolve o conceito de memória coletiva como diretriz para a memória individual. Bergson considera impossível a conservação total do passado

²⁶Giron, 2000, p. 26. >

na memória. Alterações no grupo e na vida individual alterariam a qualidade da memória. Já Halbwachs associa a memória da pessoa à memória do grupo, sendo esta última um atributo coletivo de cada sociedade. A memória é prolongada do indivíduo para o grupo a partir de suas vivências comuns, sua língua e sua classe social. O grupo social que fala, trabalha, tem valores e eventos comuns elabora também suas lembranças coletivas.

As terminologias da informática são fontes explicativas também sobre atuais conceitos de memória. O inconsciente seria o *hardware*. O consciente seria o *software*.

*“A Memória seria o depósito das lembranças ou dados guardados nos vários arquivos, não só individuais como coletivos. Os seres humanos têm as possibilidades de acesso aos arquivos da Memória coletiva, porém nem todos acessam tal dispositivo”.*²⁷

Da filosofia para a psicologia, envolvida na tecnologia da informática, possibilitando entradas e saídas nos conceitos do pós-modernismo, a contemporaneidade encontra no conceito memória problemática que pode se chocar com as mudanças rápidas que o tempo presente passa, quer passar e tem medo de passar.

Foram apresentados vestígios de como o conceito de memória mudou com o tempo. Suas raízes foram deixadas em vivências sociais na contemporaneidade. O contar histórias, as transmissões de temas de gerações em gerações não se encerraram. Ampliam-se as criações de arquivos e museus. A questão é de como trabalhar com a memória na atualidade, de modo a atender o que Jacques Le Goff propõe:

“A Memória, onde cresce a História, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a Memória

²⁷Giron, 2000, p. 28. >

*Coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.*²⁸

3.b - Memória e história: diálogos

Esta pesquisa estabelece diálogo com diferentes autores e, assim, encaminha certas conclusões. Como é o caso da relação do historiador com a memória. Para Guarinello (1994), o historiador é um produtor de memória, e a produção historiográfica faz parte da memória coletiva. Meneses (1993) pensa que o historiador não tem a missão de produzir memória; no entanto, ele trabalha com as memórias produzidas. A memória, segundo esse autor, não é objetivo da história e sim objeto da história. Desenvolvendo tais idéias, Meneses considera:

*“Imprópria qualquer coincidência entre Memória e História. A Memória, como construção social, é a formação de imagem necessária para os processos de constituição e reforço da identidade individual, coletiva e nacional. Não se confunde com a História, que é forma intelectual de conhecimento, operação cognitiva. A Memória, ao invés, é operação ideológica, processo psíquico-social de representação de si próprio, que reorganiza simbolicamente o universo das pessoas, das coisas, imagens e relações, pelas legitimações que produz. A Memória fornece quadros de orientação, de assimilação do novo, códigos para classificação e para intercâmbio social. Nessa perspectiva, o estudo da Memória ganharia muito se fosse conduzido no domínio das representações sociais (...) A História não deve ser o duplo científico da Memória; o historiador não pode abandonar sua função crítica; a Memória precisa ser tratada como objeto da História”.*²⁹

Nora apresenta diversas oposições entre memória e história, entre as quais a de que a memória está em grupos vivos, enquanto a história é a reconstrução do que não

²⁸Le Goff, 1996, p. 477. >

²⁹Meneses, 1998. >

existe mais. A memória é um fenômeno atual. A história demanda análise e discurso crítico.

*“A Memória instala lembrança no sagrado, a História a liberta, e a torna prosaica”.*³⁰

Olga Matos ajuda no debate:

*“A Memória não é aquilo que nos vêm à consciência de uma maneira desejável. A Memória é aquilo que nos surpreende na forma de Memória involuntária. A História é uma forma de Memória”.*³¹

Para Guarinello,³² a oposição entre memória e história oculta uma outra oposição entre cultura erudita e cultura popular. É o mito de cultura erudita (ou abastada) melhor que a cultura popular (ou corriqueira) – isto é cultura correta e cultura incorreta.

Na minha concepção, a memória é viva e a história pode ser o estudo científico do passado, a partir das preocupações do presente. A memória vem à tona no presente e com reflexões do presente. E a história estuda a memória. Não são opostas. Elas se integram. Enfim, devemos ter consciência que esse debate é profundo e não basta simplesmente uma transposição dele para os conteúdos e metodologias escolares. É preciso significar tal debate, situando-o na escola, nas realidades e nos contextos da escola.

A proposta desta pesquisa é trabalhar com a temática memória no ensino de história, juntamente com o conceito de lugares de memória.

3.c - Memória e tempo

Memória e história possuem a mesma matéria-prima,

³⁰Nora, 1993, p. 9. >

³¹Memória e história local, 1992. >

³²Guarinello, 1994, p. 192. >

que é o passado. Portanto, a relação entre tempo e memória fornece condições para entendermos os diversos conceitos de memória.

Pierre Lévy³³ apresenta três temporalidades diferentes e coexistentes. Há a temporalidade cíclica das sociedades de transmissão oral em que a palavra tem importante função para a memória social. É o tempo do eterno retorno, o tempo circular em que a preservação cultural é feita por meio da guarda de todas as aprendizagens na memória. É o tempo da natureza. Há também o tempo linear e contínuo das sociedades da escrita, dos calendários, das datas, dos anais e dos arquivos. É preciso estocar a memória. É o tempo do relógio. Finalmente, o tempo pontual das sociedades informatizadas é o da memória curta, que salta de um ponto a outro, organizado como rede.

Os vários tempos coexistem e isso pode ser notado com relação a diversos elementos que apresentam marcas do tempo circular, do tempo linear e do tempo pontual. Vejamos um exemplo:

*“Peter Pal Pealbart, em ‘Rizoma Temporal’ (Educação, Subjetividade e Poder. Porto Alegre: UFRGS, n. 5, vol. 5, p. 60-63, julho 1998), exemplifica a coexistência de tempos passados que se presentificam: um carro, mesmo que contenha o futuro, na forma como é veiculado pela propaganda, contém tempos muito antigos, como a roda, a tecnologia do pneu, que foi descoberto há mais de 10 mil anos. O tempo portanto que vai configurando uma Memória, com as diferentes relações tecnológicas constituídas na História”.*³⁴

As construções históricas se fazem em determinados tempos e lugares, assim como também os conceitos de memória dependem do tempo e do lugar. Na contemporaneidade temos sociedades em que a tradição oral não se subjugou frente à necessidade tecnológica do tempo presente. As diversas culturas trazem em si diversas

³³Lévy, 2000, p. 87, p. 94, p. 115 e p. 127. >

³⁴Bergamaschi, 2000, p. 48. >

concepções de tempo e, portanto, de memória. Na nossa pesquisa, a comunidade escolar está em contexto de tempo da comunidade e tempo exigido à comunidade. Isto é, o tempo segundo as vivências culturais da comunidade e o exigido pelo tempo do capitalismo globalizante.

3.d - Memória e sensibilidade

Trabalhar com memória exige sensibilidade, cuidado e respeito, não apenas em relação à definição de conceitos. Trabalhar com o tema memória requer uma preocupação ética, pois não é apenas a relação entre memória e história que está em jogo, mas as experiências, ou representações delas, de pessoas e comunidades, que são colocadas em questão. O envolvimento da memória de tal pessoa e/ou comunidade pode expor o passado, a representação dele, que não é aceito e/ou considerado.

Existem memórias que não são bem-vindas. Uma população, por exemplo, de imigrantes pode ter uma memória revelada, a das vitórias (inclusive os costumes trazidos de sua terra natal) e outra que esconde fracassos. Giron conclui que:

*“A lembrança da dor é substituída pela do heroísmo”.*³⁵

Não se passa incólume quando se trabalha com o tema Memória. Essa consciência precisa ficar clara quando o envolvimento com a área da educação. Normalmente quando ocorre a não sensibilidade, fica descaracterizada, para o educando e comunidade envolvida, a temática memória. E, na realidade, a forma de trabalhar tal temática é que foi inadequada. Há a exigência do respeito e do colocar-se na situação do outro. Da mesma forma que demonstra um apurado rigor científico, Ecléa Bosi se comove e se sensibiliza com as narrações dos velhos. No nosso caso, com os estudantes da modalidade de educação

³⁵Giron, 2000, p. 37. >

de jovens e adultos e suas expectativas frente à escola.

3.e – Memória e identidade

Identidade, no nosso estudo, relaciona-se diretamente com o sentimento de pertencimento a uma comunidade, cujos sinais são os direitos e os deveres de tal reconhecimento e a auto-estima valorizada. O excluído, entretanto, possui identidade. A questão é a falta de valorização e de direitos e deveres em harmonia com os demais membros da sociedade de exclusão.

Partindo das questões presentes, a reflexão sobre o passado ganha novas significações. Estabelece-se assim a vinculação entre educação e o ensino de história e a memória, cuja oposição não chega a ser real.

*“O que existe são atribuições diferentes, mas complementares entre cada uma delas, sendo que a necessidade de construção da identidade as aproxima, tornando fértil sua relação”.*³⁶

Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) para o ensino fundamental reconhecem a relação memória-história na busca da cidadania e da identidade cultural:

*“Os jovens sempre participam, a seu modo, desse trabalho da memória, que sempre recria e interpreta o tempo e a história (...) Entre os muitos momentos, meios e lugares que sugerem a existência da história estão, também, os eventos e os conteúdos escolares”.*³⁷

Os PCNs apresentam a temática memória associada diretamente aos lugares de memória, à cultura material e relacionando-a com os estudos do meio. Vejamos a citação encontrada nos PCNs do ensino médio:

“Um compromisso fundamental da história encontra-se na sua relação com a Memória livrando as novas gerações da ‘amnésia social’ que compromete a

³⁶Neves, 2000, p. 112. >

³⁷Brasil, 1998, p. 38. >

constituição de suas identidades individuais e coletivas.

O direito à Memória faz parte da cidadania cultural e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma Memória social e nacional sem exclusões e discriminações, é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos “lugares de memória” construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e ‘esquecido’!³⁸

Reprodução de “Largo da Sé e Igreja de São Pedro” – Militão Augusto Azevedo (autoria atribuída) 1862 / 18 X 24 cm / Álbum Comparativo da Cidade de São Paulo, organizado pelo Sr. Dr. Washington Luis Pereira de Souza. Prefeito Municipal / sem data / cerca de 1916 / Biblioteca Municipal Mário de Andrade. Foto de Wanderlei Celestrino / Lab. Fot. Museu Paulista. Cavalho e Lima, 1993, p.171.

Parecem-me aceitáveis as relações estabelecidas nos PCNs entre memória, lugares de memória, patrimônios culturais e busca da identidade. Esta última, em vista inclusive da cidadania, é uma construção que, por meio da relação memória e do ensino de história, procura elementos constitutivos no passado.

Do latim, *memória* pode ser entendida como algo que não está em lugar algum, porque ocupa e preenche todos os lugares, ou sendo reflexão do passado. Mas, como afirma Guarinello:

“Pátio da Sé e Igreja de São Pedro” – José Wasth Rodrigues (1891 – 1957) Óleo sobre tela / a.c.i.d. J.W.R. 1919 / 54 X 81 cm Foto de Wanderlei Celestrino / Lab. Fot. Museu Paulista. Carvalho e Lima, 1993, p.171.

*“A memória não é, tão somente, uma eterna repetição do mesmo, do idêntico a si. Ela também é, potencialmente, uma ação reflexiva, uma inquisição proposta ao tempo, não buscando identidades e permanências, mas as diferenças, as transformações, a mudança”.*³⁹

A identidade é construída no passado⁴⁰. Relacionando identidade com memória, podemos enriquecer a reflexão com a idéia de que:

“Identidade liga-se à memória porque o que nos torna diferentes é a nossa própria história e o que nos iguala é o nosso esquecimento (...) A identidade não é, entretanto, uma configuração baseada num traço da realidade, mas

³⁸<<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/CienciasHumanas.pdf>>, p. 26-27. >

³⁹Guarinello, 1994, pp. 187-188. >

⁴⁰D’Alessio, 1993, p. 97. >

*uma configuração fundamentalmente histórica”.*⁴¹

Delineando mais esse debate podemos pensar a memória como fonte informativa, base da identidade que contém as marcas do passado e as indagações e necessidades do tempo presente.

Portanto, a memória envolve a temática da identidade não como fator de determinação, mas de construção e reconhecimento. Reconhecer identidades nas memórias se estabelece, assim, como interesse potencial no ensino de história.

3.f – Memória, ensino de história e educação

Por meio de Schwarztzman e Guarinello apresento questões e respostas que sintetizam muito do que angustia o professor de história:

“O passado tem importância na construção e compreensão do presente. Mas como falar disso aos jovens de hoje? O que significa o passado? O que ele traz? O que ele evoca?” (Schwarztzman, 1999, p. 197).

“É a partir do presente que interrogamos o passado. O ensino de História está situado no presente e preocupado com o presente (...) só existe história, reflexão histórica, a partir do presente”. (Guarinello, 1994, pp. 183 e 191).

São as atuais preocupações que mobilizam e instigam professores e alunos. Mas *se a adivinhação do futuro paralisa, a reflexão sobre o passado liberta o presente.* (Souza, fazendo citações de Benjamim, 2000, p. 17).

Tendo tal potencial, qual a razão do estudo de memória ser recebido com preconceito ou, ao menos, ter pouca repercussão social? Isto é, a história dita científica indica

⁴¹Souza, 2000, p. 15. >

as memórias como se fossem elementos de curiosidade e, algumas vezes, podendo completar as fontes históricas tradicionais. O próprio educando percebe que a dita cultura erudita não reconhece dignidade no tema memória, dado haver uma tendência nas escolas para considerar trabalhos sobre tal tema como curiosidades, mas sem efetividade nos objetivos escolares.

A presente pesquisa procura mostrar limites e possibilidades da temática memória no ensino de história. Se pensarmos na cidade de São Paulo, estudando seus patrimônios históricos, existe a indicação de um passado que, como afirma Schwarztzman:

“Se analisarmos os bens preservados, veremos que, em sua expressiva maioria, configuram a imagem do passado de São Paulo apenas como uma cidade rica, desprezando todas as outras características e atividades que nela se concentravam. Tal situação sugere que a preservação cria monumentos excepcionais, desgarrados da dinâmica urbana. O passado fica alienado no passado, sem ligação com o presente e o futuro que vai se construindo”.⁴²

Portanto, o trabalho com a memória no ensino de história requer uma sensibilização para a leitura dos vestígios de memórias e construções de interpretações destes, construindo história. A memória e a história possuem a mesma matéria-prima, que é o passado. Pode-se perguntar se o presente e suas tensões estão desqualificando o estudo com memórias. Contudo, na verdade, é a própria relação presente-passado que é colocada em questão:

“O que está em causa é a própria noção do passado e as relações com ele tecidas, em particular, a do conhecimento e a da representação intuitiva”.⁴³

A primeira resposta é:

“É a partir do presente que interrogamos o passado

⁴²Schwarztzman, 1999, p. 199. >

⁴³Meneses, 1998. >

(...) *A história que produzimos é filha de seu tempo.*⁴⁴

Funari (1993) apresenta o conhecimento histórico como conhecimento do presente e que o conhecimento do passado, em si mesmo, não é nem pode ser o objetivo do historiador. A partir daí podemos inserir o debate sobre memória que, segundo Meneses (1993), não é um fato do passado, mas atende as necessidades do presente.

Pierre Nora discute como a própria memória é utilizada em nossa sociedade e aponta que a sociedade contemporânea criou os lugares de memória para concretizar algo que, na realidade, já se perdeu. Daí o surgimento de arquivos, museus, empresas preocupadas com suas memórias. Mas podemos pensar sobre os lugares de memória sem excluir a memória. A relação entre memória e história, dessa forma, entra no debate.

Nora acredita que:

*“O que chamamos de Memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar”.*⁴⁵

Funari⁴⁶ indica que a educação significa construção da cultura do povo por meio da compreensão da cultura popular cotidiana. É muito mais do que a transferência da cultura da elite para as massas. Essa reflexão deve nos levar a contextualizar a memória, ou as memórias, na contemporaneidade. A tradição é um elemento importante no conhecimento histórico, entretanto não é possível negar a dinâmica da história e do tempo refazendo e reconstruindo conceitos. No caso da utilização do conceito de memória na escola, é preciso recortes claros do conceito e ter presente o público com o qual se vai trabalhar.

⁴⁴Guarinello, 1994, p. 183. >

⁴⁵Nora, 1993, p. 15. >

⁴⁶Funari, 1993, p. 19. >

3.g – Memória para sobrevivência vibrante

Memória para sobrevivência ou consumo da memória? Para responder a essa questão, as reflexões que proponho são baseadas em debates de diferentes autores. Pretendo situar-me nos debates e estabelecer significações e costuras. Apresento retalhos – os especialistas me perdoem por este abuso –, partes de reflexões sobre os autores. As seleções foram feitas, repito, com o objetivo de significar em relação às questões levantadas: professor de história/educador envolvido com a temática história e memória.

Para Nora, tudo o que hoje chamamos memória é história, sendo os lugares de memória apenas restos.

*“Os Lugares de Memória nascem e vivem do sentimento que não há Memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais”.*⁴⁷

Funari (1993) apresenta significações educacionais para os lugares de memória, apontando para o desenvolvimento do pensamento humano, e como ferramentas didáticas para superar os aspectos desumanizadores de nossa sociedade, em que estudiosos da cultura material e professores estão diante dos mesmos desafios.

Le Goff (1996) apresenta a problemática da memória como objeto na sociedade de consumo. Meneses (1998), com a mesma preocupação, relaciona capitalismo e consumo gerando necessidade de esquecimento. Segundo ele, com a Revolução Francesa, a história transforma-se em experiência de massa. O capitalismo seduz para a necessidade do novo. O antigo não serve mais, a não ser que possa ser transformado em mercadoria. O outro deve ser esquecido. Consumo e massificação são problemas que atingem a memória; ou então, a memória é instrumentalizada para gerar alienação. O problema está:

⁴⁷Nora, 1993, p. 13. >

*“Na qualificação do juízo crítico e da sensibilidade política desse homem, que poderá ser desmemoriado, embora detentor de poderosa Memória artificial (informática); alienado, apesar de hiper-informado (internet, mídias); e anti-social apesar de imerso numa rede fabulosa de comunicação”.*⁴⁸

Em relação aos lugares de memória, Nestor García Canclini⁴⁹ aponta para o perigo da “disneyficação” da história, referindo-se a distância entre realidade e representação. A partir do presente, os patrimônios culturais são questionados levando à construção de significações sobre o mesmo. Por exemplo, os museus propõem hipóteses sobre o significado da cultura material como uma representação do passado. Mas há nele mais presente do que passado. Não é o passado que está colocado. É uma representação do passado a partir de questões presentes.

O trabalho com memória na idéia de lugares de memória na escola e na educação é um importante referencial desde que seja efetuado, conforme Canclini (1998), com o cuidado que devemos ter de não gerar, como a imagem de comunicação de massa, principalmente televisiva, que se nega como representação. A informação é transformada em mercadoria, sendo que sua difusão mascara condições de centralização de sua produção (Meneses, 1998). Muitas vezes, as informações dos lugares de memória são utilizadas como uma mercadoria a ser consumida, negando-se que sejam representações. Portanto, devemos discutir com os alunos o processo de produção das informações, inclusive dos lugares de memória.

Meneses observa:

“Pierre Nora, em tom um tanto passadista, ressalta a importância assumida, em nossa sociedade, pelos Lugares de Memória (pontos de condensação tópica da memória, de sentido material, simbólico e funcional), para compensar a perda, que lhe parece irrecuperável, da Memória como

⁴⁸Meneses, 1998. >

⁴⁹Canclini, 1998, p. 202. >

*experiência coletiva, coletivamente vivenciada. É porque não mais existiria a Memória ‘espontânea’ que seria preciso criar, fora das práticas, a Memória vicária e seus ‘artificialismos’, como os arquivos, museus e monumentos. Parece-me que, aqui também, haveria um eco da crítica platônica, nesse ressentimento com que Nora ignora ou desqualifica novas formas possíveis de sociabilidade e, portanto, de Memória, fora dos parâmetros vigentes nas estruturas de comunidade e nas sociedades tradicionais não são melhores que as da sociedade de massa (nem piores, o problema não é esse), mas são hoje, definitivamente obsoletas”.*⁵⁰

Nessa perspectiva, um novo horizonte se apresenta: negar o consumismo, entendendo o historicismo de nossa sociedade. Essa é uma possibilidade que se abre ao ensino de história vinculado à memória.

Para Meneses (1998), a memória, tanto enquanto prática como representação, está viva e atuante. Pode estar em plena crise da memória na sociedade ocidental, mas ainda assim ela é objeto de análise. O trabalho com a memória na escola insere-se na análise e na produção do conhecimento histórico, associadas ao conhecimento da produção do documento.

O objetivo do ensino fundamental, tanto quanto do ensino médio regular e de suplência, não é o de formar o “pequeno historiador”, mas fornecer aos alunos instrumentos para análises críticas da sociedade, pensando no processo de produção das informações tendo a memória e os lugares de memória como contribuições para a luta pela sobrevivência em uma sociedade onde o mito da hiperinformação leva à alienação e à submissão aos valores consumistas. Não se defende com isso o novo pelo novo, nem tampouco o fim do tradicional, mas sim o pensar a escola como um lugar de memória, em que as próprias construções escolares são mensagens do passado ao presente.⁵¹

⁵⁰Meneses, 1998. >

⁵¹Souza, 2000, p. 7. >

Com essa abrangência podemos pensar o ensino de história vinculado à memória, e compartilhar as reflexões de Guarinello, que analisa historiadores fazendo críticas à cultura erudita, opondo-lhe uma cultura popular espontânea e vivificadora:

*“Não é possível para nós historiadores, abandonarmos completamente os quadros que nos oferece a tradição (aqui apontando para a tradição historiográfica) (...) não existe espaço conceitual fora dela. É preciso, portanto, saber apropriar-se dessa tradição, de sua força representacional, para falarmos de e para a sociedade, para produzirmos sentido, propormos e criticarmos interpretações, para elaborarmos formas de representação da história para nossa sociedade. Para que delas se apropriem, a seu próprio modo, os diferentes grupos sociais, envolvidos no eterno processo de repensar seu presente e de preparar as condições do futuro”.*⁵²

Apresentada assim, a apropriação é fundamental para construirmos conhecimentos e relações humanas em que o descarte seja objeto de reflexão e não de afirmação. O humano não é peça de máquina no tempo e pela consequência do tempo. Necessitamos historicizar nossa sociedade e vê-la como busca por valorização comunitária e intercomunitária. A partir da memória, os membros da comunidade forjam a história viva, não só a científica. É uma questão não de consumo e nem de integração no mercado globalizante. Na diversidade, é a busca pela sobrevivência humana, comunitária e intercomunitária.

A vida sobrevive na vibração da memória de autovalorização nos fenômenos das dimensões sociais, na vibração das memórias dos membros e das comunidades. É ignorância colocar a memória como alienação. É experiência da dor e da alegria. É o silêncio, o esquecimento e a lembrança. Mas nessas várias percepções da memória é a vibração da memória. É orquestra sim, sintonia da memória. Na cidade, no bairro, nas ruas e nas casas a

⁵²Guarinello, 1994, p. 192. >

orquestra da memória toca, mas as relações humanas precisam sintonizar-se com as memórias.

Em pesquisa, algo que aparece como distante da prática cotidiana mostra-se algo antipático, pois há um processo de interiorização. Contudo, o que seria da sociedade sem esse processo de interiorização? É preciso mastigar conceitos e vê-los em condições práticas, refazendo-os no entendimento específico de tal prática que os utiliza. O trabalho com memória não é para se tornar mercadoria de consumo, apesar das contradições colocadas na e pela comunidade, dos diversos valores que cercam a comunidade e de juízos de valores de ação para o bem comunitário. É preciso, para isso, afinar para a memória comunitária, sempre pressupondo diversas memórias, dores, silêncios, imposições e apropriações.

Esquentar, disparar, preparar a sintonia e a vibração para com a memória. Na escola, segundo a nossa pesquisa, é possível realizar essas ações e descobertas com as apropriações que se realizam nas dinâmicas educacionais. A maestria está na sensibilidade para com a memória. Sensibilidade, por exemplo, de Ecléa Bosi.

São entendimentos misteriosos para quem não é da comunidade. O respeito, apesar disso, pode existir, sem desvalorização do outro ou do que me é próprio e da minha comunidade. Tais palavras sobre conceitos podem ser vivenciadas, mas podem também se estabelecerem apenas como palavras, sem sintonia e vibração comunitária na memória.

Não é questão de sentimentos, e sim da memória como trabalho, o que pode ser fecundo no ensino de história, que quer trabalhar com valorização da auto-estima de comunidades, pois elas possuem valores que não são percebidos. Muitas vezes não é questão de percepção e sim de consciência da importância de tal trabalho, que posteriormente pode ser percebido e sentido, o que não é

fundamental.

Há diversas comunidades com suas diversas memórias, mas é na simplicidade das memórias que encontramos sentido para o ensino de história. É vibração, é sobrevivência dinâmica com ousadia, na matéria-prima da memória, que estamos a tomando a partir de diversos conceitos, para um projeto de ensino de história nessa vibração: no tom da memória, ensinar história, vibrando com os diversos conhecimentos e disciplinas escolares, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, em uma sinfonia e sintonia na vibração da memória com os diversos ritmos comunitários que lhe são próprios e existem em uma mesma comunidade.

A sociedade pode se renovar com essa vivência da vibração da memória. A educação pode fazer a experiência proposta, desde que a integração entre a sala de aula, a escola e a comunidade escolar possa ser realizada com a autonomia da diversidade que envolve cada comunidade.