

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Flavia Gomes da Silva Riger

**MEMÓRIAS EM MOVIMENTO:  
NARRATIVAS SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA  
(Florianópolis, 1990-2009)**

Dissertação submetida ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarícia Otto

Florianópolis  
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

R568m Riger, Flavia Gomes da Silva

Memórias em movimento [dissertação] :  
narrativas sobre a História ensinada  
(Florianópolis, 1990-2009) / Flavia Gomes da  
Silva Riger ; orientadora, Claricia Otto. -  
Florianópolis, SC, 2011.  
130 p.: tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade  
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da  
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Memória. 3. História -  
Estudo e ensino. 4. Representação. I. Otto,  
Clarcia. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
III. Título.

CDU 37

Flavia Gomes da Silva Riger

**MEMÓRIAS EM MOVIMENTO:  
NARRATIVAS SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA (Florianópolis,  
1990-2009)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 08 de Agosto de 2011.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Regina Vendramini  
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarícia Otto  
Orientadora  
CED/UFSC – Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa dos Santos Cunha  
UDESC/SC – Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Martins da Silva  
CED/UFSC – Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Ferreira Delgado  
CED/UFSC – Examinadora

Ao meu marido, João Marcelo, pelo amor, companheirismo e amizade.

À Julia, joia preciosa que ilumina meus dias.

À minha mãe Nely, símbolo de perseverança, bondade e força de vontade.

À Clarícia Otto, amiga de todas as horas e com certeza muito mais que uma orientadora.

## AGRADECIMENTOS

O processo de escrita de uma dissertação é uma tarefa árdua, que exige muita dedicação e renúncias por parte do pesquisador. Um período em que é preciso abdicar de festas, de momentos de conversas com os amigos e, principalmente, de um convívio mais presente com os familiares, especialmente com marido e filhos. Muitas vezes dá vontade de passar mais tempo com a filha, brincando com bonecas ou assistindo a desenhos animados. Também dá vontade de pegar um cineminha com o marido e, mesmo que por alguns instantes, esquecer que o prazo de entrega da dissertação se aproxima. Mas, parece que uma força nos impede de fazer outras atividades que não sejam voltadas para o término da dissertação.

E o que dizer das horas de sono que deveríamos desfrutar? Depois de um dia de intenso trabalho, nada melhor do que deitar na cama e ter uma noite tranquila de pelo menos oito horas de sono. Porém, quando parece que a nossa mente vai se “desligar” dos afazeres acadêmicos e relaxar, eis que nos lembramos de um autor ou uma citação que auxiliariam no esclarecimento de alguns apontamentos. E, então, é hora de levantar da cama e, mais uma vez, sentar na frente do computador, seja lá a que horas da madrugada.

Essa rotina de dedicação e renúncias, somada à impiedosa ação do tempo, que parece transcorrer mais depressa que habitualmente, acaba fazendo com que até o mais tranquilo pesquisador se torne uma pessoa aflita, impaciente e estressada. Por isso, é de extrema importância agradecer a todos aqueles que contribuíram, seja com sugestões para a pesquisa ou até mesmo oferecendo o ombro (e ouvido) amigo para ouvir nossas lamentações. Sem o apoio, a amizade e, acima de tudo, a paciência dessas pessoas, com toda certeza a trajetória de pesquisa teria sido muito mais árdua do que foi. Assim, deixo consignados meus sinceros agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta dissertação, em especial:

À Clarícia Otto que, muito mais que uma orientadora, foi amiga e confidente. Nesses quatro anos de convívio, desde a graduação em História, pude confirmar que nossas afinidades vão muito além da temática acerca do Ensino de História. Com certeza, consolidou-se uma amizade para a vida toda.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou esta pesquisa, contribuindo para

minha dedicação exclusiva ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC).

Às professoras Maria Teresa Santos Cunha e Mônica Martins da Silva, pelas valiosas sugestões e críticas quando do exame de qualificação;

À professora Cristiani Bereta da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que habilmente conseguiu convencer alguns de seus alunos a colaborar com a pesquisa, concedendo-me entrevistas.

Ao amigo e compadre Leandro Macedo Jänke, companheiro de todas as horas que, mesmo a distância, sempre me incentivou a dar continuidade aos estudos.

Às amigas e parceiras de todos os momentos Silvana Sato, Raquel Giacomini e Irma Iaczinski. Sem dúvida nenhuma, minha mudança de volta ao Rio de Janeiro, antes do término da dissertação, teria sido muito mais traumática do que foi se não tivesse havido a colaboração, o ombro amigo e a lealdade de vocês.

Aos meus pais Eloir João Riger e Nely Gomes da Silva Riger. As dificuldades sempre foram muitas, mas sem suas palavras de conforto e incentivo eu não teria conseguido chegar até aqui.

Ao meu marido João Marcelo Beraldo, a pessoa mais paciente dentre todas as conhecidas. Tenha certeza que a cada dia meu amor e admiração por você só aumentam.

À Julia, filha querida e grande amor da minha vida. Aquela que me fez descobrir o sentido da palavra amor.

E, por fim, não poderia deixar de agradecer aos cinquenta entrevistados, egressos da educação básica de Florianópolis, grandes colaboradores deste estudo. Sem o trabalho de vocês – rememorar os tempos de escola e, especialmente, as aulas de História -, não teria sido possível realizar esta pesquisa. Muito obrigada a todos!

*A narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o 'em si' do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma. (BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 88)*





## RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de investigar as memórias de cinquenta jovens, egressos da educação básica de Florianópolis (SC), formados entre 1990 e 2009, sobre a História ensinada e os mecanismos presentes no processo de (re)construção de suas memórias. Apoiado nos aportes teórico-metodológicos da História Cultural, especialmente no conceito de representação, e tendo a História Oral como metodologia de pesquisa, este estudo identificou as representações dos referidos jovens, acerca do conhecimento histórico. As narrativas deles sobre metodologias de ensino, tipos de avaliação e datas consideradas históricas possibilitaram perceber até que ponto a História ensinada contribui na construção de memória coletiva. Além disso, as memórias dos entrevistados permitiram analisar como o processo de (re)construção de memórias colabora para explicar as ressignificações da História e de seu ensino.

**Palavras-chave:** Memória. Ensino de História. Representação. Reapropriação.



## ABSTRACT

This paper has as its objective investigate the memories of fifty youth graduates from basic education at Florianópolis (SC, Brazil), graduated from 1990 to 2009, about History taught and the mechanisms present in the (re)construction process of their memories. Supported on the theoretic-methodologic principles of Cultural History, especially on the concept of representation, and having Oral History as research methodology, this study identified the representations of these youths about historical knowledge. Their narratives about learning methodology, evaluation forms and dates considered historical allow for the perception of in what point History learning helps on the construction of a collective memory. Also, the memories of the interviewed will allow the analysis of how the (re)construction process of memories helps explain the resignifications of History and its learning.

**Keywords:** Memory. History Learning. Representation. Reappropriation.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Local de realização das entrevistas .....	31
Tabela 2 – Sexo e idade dos entrevistados .....	34
Tabela 3 – Distribuição dos egressos, em porcentagem, de acordo com o ano de conclusão da educação básica .....	36
Tabela 4 – Instituições de ensino onde os egressos cursaram a educação básica .....	41
Tabela 5 – Escolaridade, área de formação e de atuação dos entrevistados .....	46
Tabela 6 – Relação entre filmes e o nº de vezes que foram citados .....	83



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
DCE	Diretório Central de Estudantes
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
HU	Hospital Universitário
	LANTEC Laboratório de Novas Tecnologias do Centro de Ciências da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NPD	Núcleo de Processamento de Dados
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa de Educação Tutorial
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PR	Paraná
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RH	Recursos Humanos
SC	Santa Catarina
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo





## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1 SOBRE OS JOVENS ENTREVISTADOS .....</b>	<b>31</b>
1.1 Incurções e tropeços na coleta de fontes orais .....	31
1.2 O perfil dos entrevistados .....	34
<b>CAPÍTULO 2 OS JOVENS E AS REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA ESCOLAR .....</b>	<b>53</b>
2.1 Narrativas sobre o cotidiano das aulas de História .....	60
2.2 Os (des)caminhos no aprendizado da História .....	65
<b>CAPÍTULO 3 OS JOVENS E AS (RE)APROPRIAÇÕES DA HISTÓRIA ENSINADA .....</b>	<b>81</b>
3.1 Narrativas sobre a História e o seu ensino .....	81
3.2 Memórias em movimento .....	100
3.3 Potencialidades da memória, resignificação da História .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
<b>FONTES ORAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>127</b>



## INTRODUÇÃO

Ao longo do desenvolvimento de pesquisas, algumas questões apresentam-se delineadas durante a elaboração dos pré-projetos. Em contrapartida, muitas outras só surgirão no decorrer da investigação. De acordo com Peter Burke (2003, p. 18), “quem quer que argumente que o conhecimento é socialmente situado, certamente, vê-se obrigado a situar-se a si mesmo(a)”. Sendo assim, um primeiro aspecto a ser destacado a respeito da trajetória desta pesquisa diz respeito às questões relacionadas a processos de ensinoaprendizagem. Esses sempre me instigaram. Isso fica evidente tanto na opção pelo curso de História, como formação inicial, quanto na escolha do tema a ser investigado no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).<sup>1F</sup>

Por isso, após a conclusão da graduação em História, pensei: por que não continuar investigando aspectos relacionados ao ensinoaprendizagem da História? A pesquisa do TCC conseguiu responder a alguns questionamentos, particularmente no que se refere às identidades dos professores de História. No entanto, outros tantos surgiram e ficaram sem respostas. Ainda me instigava, por exemplo, a questão da utilidade do ensino de História na vida das pessoas. Será que a disciplina História, ensinada ao longo do processo de escolarização, cumpre com seu papel na formação de sujeitos críticos, conscientes da realidade em que vivem, e forma a consciência histórica?<sup>2F</sup> Afinal, para que serve a História que se ensina nas escolas?

---

<sup>1</sup>“Professores de História e Identidade Profissional” foi o TCC apresentado ao Departamento de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, em 2008. Esse estudo, cujo material empírico foi entrevistas realizadas com dez professores de História da educação básica de Florianópolis, tinha como objetivo investigar a constituição das identidades desses docentes. As análises das entrevistas demonstraram como as identidades são múltiplas e constituídas diariamente, trazendo as marcas das experiências pessoais e profissionais de cada sujeito. Com isso, constatou-se a não existência de uma identidade única de professores de História.

<sup>2</sup> Segundo a teoria de Jörn Rüsen (2001) a respeito da Razão Histórica, a importância do conhecimento histórico na vida das pessoas estaria em auxiliá-las a agir no mundo. Carentes de orientação, as pessoas se voltam para o passado no intuito de melhor agir. São interesses presentes que direcionam o olhar para um passado específico, o qual ajudará nas tomadas de decisões no presente e desenhará os caminhos futuros. E essa atitude de olhar para o passado com os olhos do presente, com as “carências de orientação” no presente, e que ajuda na projeção do futuro, é que constitui a formação da consciência histórica. “A teoria da história abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado”. (Rüsen, 2001, p. 30)

Como professores de História, sabemos que a função desta disciplina no decorrer do processo de escolarização é auxiliar os alunos a desenvolver o pensamento histórico. E o que isso significa? Levar os alunos a compreender que o tempo histórico vivido pelos homens é diferente do tempo cronológico e influencia nos modos de pensar e de agir. Significa compreender (e não julgar), por exemplo, os motivos que levaram o Imperador Dom Pedro I a abdicar do trono em nome de seu filho, D. Pedro de Alcântara. Que interesses estavam em jogo? E, nesse processo de perguntas e respostas a respeito de fatos considerados históricos da História do Brasil e do mundo, levar os alunos a historicizarem o tempo histórico vivido por eles próprios, desenvolvendo, assim, o que Rüsen (2001, p. 58) denomina como consciência histórica, entendendo-a como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Pode-se resumir a teoria de Rüsen (2001), a respeito da utilidade da História na vida prática, com base na relação presente-passado-futuro. Em virtude das constantes transformações pelas quais o mundo passa, em que as tecnologias tornam-se ultrapassadas a todo instante e as antigas certezas não existem mais, as pessoas se veem carentes de orientação para a vida prática. A crise da noção de progresso se estendeu para uma crise de consciência de si mesmo e, com isso, nesse contexto de incertezas e indefinições, nada melhor do que olhar para a história passada para compreender o mundo de hoje e, desse modo, saber a forma mais adequada de agir no amanhã. Nesse sentido, Rüsen (2001, p. 63) avalia que a História “é uma interligação, uma síntese de passado e presente, que co-envolve simultaneamente uma perspectiva sobre o futuro”.

Esse diálogo presente-passado-futuro possibilita às pessoas se localizarem no tempo e no espaço e, mais do que isso, leva-as à compreensão de que os acontecimentos não se encontram na ordem do natural. Sendo assim, cabe à História historicizar as ações e desmistificar os fatos sociais.

Se são carências de orientação no tempo que provocam o pensamento histórico e lhe conferem uma função relevante na vida, então a história como ciência e sua pretensão de racionalidade não podem ser explicadas e fundamentadas sem se levar

em conta essa função. (RÜSEN, 2001, p. 68)

A teoria de Jörn Rüsen, fundamentada em três de suas obras: *Razão histórica*: teoria da história: fundamentos da ciência histórica (Rüsen, 2001), *Reconstrução do passado*: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica (Rüsen, 2007) e *História viva*: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico (Rüsen, 2007), auxilia na compreensão acerca da utilidade do ensino de História. Contudo, ainda restava uma dúvida: será que na prática, para os alunos, o papel da disciplina História fica assim tão evidente? Será que o ensino dessa disciplina possibilita realmente o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica a respeito dos acontecimentos do mundo? Será que a História aprendida nas escolas auxilia no desenvolvimento dessa consciência histórica, que faz com que a História ensinada tenha utilidade para a orientação das pessoas?

Com base em tais questões, iniciou-se um levantamento bibliográfico, nos bancos de teses e dissertações digitalizadas da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), para mapear quais são os objetos de investigação e metodologias adotadas por aqueles que se debruçam sobre a temática da Educação Histórica. E a constatação foi a seguinte: a grande maioria dos estudos têm em turmas de ensino fundamental o foco de análise. São pesquisas de cunho etnográfico, realizadas com alunos na faixa etária dos 9 aos 14 anos, aproximadamente. Além disso, também se observou que, no geral, as pesquisas seguiam um roteiro parecido: primeiramente, investigam-se quais são as ideias prévias dos alunos a respeito de um determinado conteúdo; em seguida, o professor regente trabalha esse tema, em aulas, com a turma. Por fim, realiza-se uma nova atividade para saber se os conhecimentos prévios dos alunos foram modificados depois do desenvolvimento das aulas, nas quais os conteúdos são abordados num processo dialético, de acordo com essa perspectiva da educação histórica. O objetivo dessas pesquisas é demonstrar que os alunos possuem um conhecimento prévio sobre os mais variados temas. São conhecimentos adquiridos, tanto ao longo da trajetória escolar e da convivência com a família, amigos e associações de bairro, quanto por meio das diferentes mídias, em especial, a televisão. Além do aspecto mencionado, as pesquisas procuram demonstrar até que ponto o ensino

de História na escola contribuiu para formar determinada memória coletiva sobre temas trabalhados. Alves (2006), Cardoso (2007), Ribeiro (2006) e Mendonça (2008) são alguns autores que adotam em suas pesquisas boa parte de tal roteiro.

Lee (2000) e Barca (2000) partem do pressuposto de que o aprendizado histórico só ocorre efetivamente se o professor partir dos conhecimentos tácitos dos alunos. Ou seja, para que os alunos aprendam a pensar historicamente, olhando para o passado para melhor compreender o presente e, assim, projetar o futuro, é necessário que os professores investiguem o que os alunos já sabem sobre determinado assunto. Silva (1996) partiu de uma investigação preliminar sobre os conhecimentos tácitos de estudantes sobre os bandeirantes para analisar uma possível progressão do pensamento histórico. Cainelli e Tuma (2009) também tomaram como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos; nesse caso, de alunos da 4ª série do ensino fundamental, indagando-os a respeito do Memorial dos Pioneiros, monumento localizado no centro de Londrina (PR) em homenagem aos primeiros habitantes da cidade.

Tal levantamento bibliográfico auxiliou tanto na delimitação do objeto de estudo quanto na escolha da metodologia a ser adotada na pesquisa. Mesmo concordando com Fonseca (2006), a respeito do reduzido número de pesquisas relacionadas às formas de apropriação do conhecimento histórico, o que a revisão efetuada apontou foi a existência de vários trabalhos que versam sobre esse assunto e, mais do que isso, que se utilizam de uma metodologia de pesquisa bem parecida: em todas elas, primeiramente investigam-se os conhecimentos prévios dos alunos; depois são trabalhados os temas pelo professor e, em seguida, os alunos são novamente aferidos sobre os tópicos abordados, com o objetivo de analisar se houve uma progressão do pensamento histórico. Em contrapartida, não se localizou nenhum estudo cujo objeto de análise fosse as memórias de egressos da educação básica acerca da História ensinada.

Com isso, optou-se por focar a análise nas memórias e representações de egressos da educação básica de Florianópolis (SC) sobre a História e o seu ensino. Apoiando-se nos aportes teóricos da História Cultural<sup>3</sup>F, e tendo como metodologia de pesquisa a História Oral, procurou-se “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler”

---

<sup>3</sup> Sobre a “História Cultural” ver BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

(CHARTIER, 1990, p. 16-17). Buscou-se identificar, por exemplo, se o ensino de História possui utilidade na vida desses jovens, investigando que concepção de conhecimento histórico perpassa suas memórias. Além disso, a análise das narrativas possibilitou perceber até que ponto a História ensinada contribui na construção de memória coletiva (HALBWACHS, 2006).

Inicialmente, o objetivo da pesquisa consistia tão-somente na investigação e análise das representações sobre a História ensinada. Contudo, com o desenvolvimento das entrevistas, surgiu outra questão, referente ao processo de fabricação de memórias.

Compreende-se a memória não como um reservatório no qual as pessoas se voltam sempre que querem se lembrar de algo. O ato de rememorar trata-se de um trabalho (BOSI, 1994) que é (re)feito constantemente, pois, assim como a pessoa que lembra muda, as suas lembranças também mudam. Rememorar é reler, a partir do presente, experiências vividas em outros tempos. Sendo assim, as possíveis “contradições” constatadas nas narrativas dos jovens são demonstrativas desse trabalho de memória, em que os tempos se interpenetram.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 1994, p. 55)

Por isso, o objetivo deste estudo consistiu em investigar tanto as representações de egressos da escolarização básica sobre a História e o seu ensino quanto os mecanismos presentes no processo de (re)construção das memórias. Para discutir a propósito da fabricação de memórias, apoiei-me basicamente no trabalho de Ecléa Bosi (1994).

O conceito de representação vem sendo amplamente utilizado em pesquisas das chamadas ciências sociais ou humanas. O primeiro passo no entendimento do referido conceito deve partir da compreensão de que as pessoas não leem o mundo social da mesma maneira. Ou seja, a interpretação que alguém faz da realidade social vai depender do lugar ocupado por essa pessoa na sociedade. É como se o grupo social ao qual se pertence me concedesse uma lente a partir da qual são interpretados todos os fatos do mundo. Sendo assim, as leituras de mundo jamais serão imparciais, neutras, visto que são influenciadas pelos valores e classificações sociais elaborados no interior do grupo social ao qual se pertence.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Por conta disso, é fundamental não deixar de levar em conta, nas falas dos entrevistados, de que lugar social eles estão falando. Traçar um perfil desses entrevistados auxiliou na compreensão de suas representações acerca do conhecimento histórico.

Esse processo de uso de fontes orais é um assunto muito debatido, entre pesquisadores das mais diversas áreas. No caso da História, é praticamente unânime a referência ao historiador inglês Paul Thompson, quando as discussões versam sobre a transformação de entrevistas em fontes orais. Thompson (1992) destaca que, desde Heródoto até aproximadamente o século XVIII, o uso da coleta de evidência oral de testemunhas oculares foi recorrente entre os historiadores. Somente a partir do século XIX, quando a História buscava alcançar o estatuto de ciência, diferenciando-se das demais



áreas do conhecimento, é que se passou a ter o predomínio da utilização de documentos tão-somente escritos e oficiais. Nesse sentido, antes mesmo da ampliação da noção de documento, proposta pelos *Annales*, nas primeiras décadas do século XX, os historiadores já se utilizavam de memórias orais para produzirem História<sup>4</sup>.

Antes da renovação, proposta pela Escola dos *Annales*, o objeto de estudo do historiador se restringia aos fatos políticos do passado e, nesse caso, as fontes se resumiam a documentos escritos e, de preferência, de cunho político oficial. Marc Bloch, um dos fundadores da Escola dos *Annales*, tece críticas a essa forma de fazer História. Indica um método de se compreender as ações humanas na relação entre presente e passado.

Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça. (BLOCH, 2001, p. 54)

Nessa direção, tem-se uma ampliação no que se refere ao objeto de estudo da História. Em vez de tomar exclusivamente os grandes feitos de importantes personagens do passado, o objeto de estudo passou a ser toda e qualquer ação humana no tempo. E, sendo assim, para analisar tais ações humanas, o historiador passou a se valer de uma série de documentos, escritos ou não.

Vestígios arqueológicos, documentos escritos oficiais, diários, cartas, biografias, fotografias e memórias orais passaram a integrar a nova noção de documento. Comparado a um detetive, o historiador

---

<sup>4</sup> Criada em 1929, na França, e tendo seu primeiro número publicado em 15 de janeiro, a *Revue Annales d'histoire économique et sociale* tinha como objetivo propor uma abordagem nova e interdisciplinar da História. “As idéias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras”. (BURKE, 1991, p. 7)

deveria então se servir de todo e qualquer vestígio, como proposto pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1989). São esses vestígios de ações humanas que possibilitarão “reconstruir” e analisar a realidade social.

De acordo com Le Goff (2005), o advento da História Cultural ampliou o foco de análise dos historiadores. Aos poucos, eles perceberam que a história dos costumes era tão sedutora quanto a história das batalhas. Essa constatação acabou levando a outra: estudos sobre os modos de se vestir e de comer de uma determinada época não podem ficar aprisionados aos documentos escritos.

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem. (LE GOFF et al., 2005, p. 36-37)

Nesse sentido, o que há com a renovação historiográfica proposta pela Escola dos *Annales* é um retorno das fontes orais. Essa maneira de conceber o fazer histórico possibilitou que os depoimentos orais voltassem a ser utilizados pelos historiadores. E é essa renovação historiográfica que valida pesquisas feitas exclusivamente com entrevistas orais. “O oral não deve ser oposto dicotomicamente ao escrito, como duas realidades distintas e distantes, mas como formas plurais que se contaminam permanentemente, pois haverá sempre um traço de oralidade riscando a escritura e as falas sempre carregarão pedaços de textos” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 230).

Uma fonte, qualquer que seja ela, só torna-se um documento à medida que o pesquisador encara-a como uma construção, que tem data, autoria e objetivos. As fontes só “falam” quando questionadas, e é papel dos pesquisadores empreenderem essa análise das fontes. Corroborando com Ferreira (1994),

Assumimos a importância e pertinência dos arquivos orais, mas chamamos a atenção para o fato de que a história oral é apenas um método, e não um fim em si mesma. O depoimento oral construído com o auxílio do pesquisador torna-se uma fonte que será submetida à análise histórica como qualquer outra. (FERREIRA, 1994, p. X-XI)

No total, foram entrevistados cinquenta<sup>5</sup> egressos da educação básica de Florianópolis, os quais haviam concluído seus estudos entre 1990 e 2009<sup>6</sup>F. Foi adotado o modelo de entrevista semi-dirigida (ver Anexo A). Num primeiro momento do roteiro, procurou-se traçar o perfil socioeconômico dos entrevistados. Em seguida, o foco centrou-se em questões relativas às memórias da História e do seu ensino.

A utilização da palavra “conquistar” representa perfeitamente o processo de busca por entrevistados. Conseguir pessoas dispostas a reservarem um tempo em suas agendas, lotadas de compromissos, para conversarem com uma “estranha”, ainda mais tendo de relatar aspectos de suas memórias, é algo que necessita realmente de convencimentos. Alguns desses foram feitos por terceiros. Pessoas próximas que se mostraram extremamente solícitas e solidárias. Pediam a irmãos, amigos, alunos, namorados e vizinhos que aceitassem colaborar com a pesquisadora. Algumas entrevistas foram realizadas por meio dessas indicações.

Outras tantas entrevistas foram conseguidas meio que “por acaso”. Foi a situação de algumas feitas na UDESC. Havia-se

---

<sup>5</sup> O número de egressos que seriam entrevistados não foi uma escolha *a priori*. De acordo com o cronograma da pesquisa, a busca por possíveis entrevistados e a realização das entrevistas ficariam circunscritas aos meses de abril, maio e junho de 2010. E, nesse período de tempo, foi possível coletar cinquenta entrevistas.

<sup>6</sup> Num primeiro momento, pretendia-se cruzar as memórias dos entrevistados com o prescrito para o ensino de História, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997. Com isso, a delimitação temporal estabelecida era de 1996 a 2009. O objetivo era investigar até que ponto essas novas propostas influenciaram a forma como a História era abordada nas escolas. Por ser migrante, do Rio de Janeiro para Florianópolis, as buscas por possíveis entrevistados se concentraram em pessoas do meu círculo de amizades e, dentre estas, havia aquelas que terminaram o 3º ano do ensino médio em 1990 (antes da publicação da LDBEN e dos PCNs) e as que o concluíram em 2009. Por conta disso, abandonei a ideia inicial de focar a análise no cruzamento das falas dos entrevistados com o prescrito para a disciplina História.

conseguido, por intermédio de uma professora, contato de alguns alunos e, desses, dois se dispuseram a colaborar. No dia combinado para a realização da entrevista cheguei um pouco adiantada e resolvi esperar as aulas terminarem numa sala onde os alunos costumam se reunir nos intervalos das aulas. Foi então que percebi, naquele local repleto de alunos, a possibilidade de conseguir mais alguns colaboradores da pesquisa. Essas entrevistas, realizadas “por acaso”, aumentaram ainda mais o número de colaboradores.

No momento da apresentação a cada entrevistado, foram explicados os objetivos da pesquisa, deixando-se bem claro que poderiam escolher a divulgação ou não de seus nomes. Mesmo não havendo nenhuma questão que pudesse ser considerada constrangedora, somente dois entrevistados autorizaram a utilização da entrevista com a condição de que seus nomes fossem preservados<sup>7</sup>. Por isso, e para manter um padrão, no decorrer da dissertação, as falas de todos os entrevistados serão identificadas da seguinte maneira: entrevista 1, entrevista 2, entrevista 3 e, assim, sucessivamente.

No decorrer das entrevistas, gestos são realizados, expressões surgem no rosto dos participantes e esses aspectos o gravador não consegue captar. Não só as falas precisam ser interpretadas, mas também os gestos, os silêncios, os não ditos. “A objetividade científica não consiste em nos ausentarmos da cena do discurso e em simularmos uma neutralidade que é tanto impossível quanto indesejável. Essa objetividade consiste, antes, em assumir a tarefa da interpretação” (PORTELLI, 1997, p. 26).

Nos fragmentos das entrevistas contidos neste trabalho, o foco maior foi na representação. Dito de outra forma, em vista de este trabalho não versar sobre a retórica da oralidade, fizeram-se escolhas no sentido de que “representar graficamente uma exposição oral não significa transcrever todos os pigarros e hesitações” (PORTELLI, 1997, p. 39). Assim, os vícios de linguagem, os “nés” foram suprimidos. “As pessoas falam de um determinado modo quando estão na cozinha de casa e, depois, vêm suas palavras publicadas em um livro, e lhes desagradam aparecer em público de formas diferentes daquelas que desejariam. Gostam de usar as melhores roupas que têm” (PORTELLI, 1997, p. 40).

Dessa forma, às vezes, inseriram-se algumas palavras entre parênteses, efetuou-se algum corte ou fez-se edição com vistas a retirar os

---

<sup>7</sup> As entrevistas transcritas foram entregues aos entrevistados para que as lessem e rubricassem as páginas da transcrição. Depois eles assinaram um Termo de Cessão Gratuita de Direitos de Entrevista Oral (Anexo B), doando a entrevista para a pesquisadora.

cacoetes, pois, de “uma narrativa maravilhosa, precisamos ter em mãos um texto maravilhosamente bem escrito” (PORTELLI, 1997, p. 40).

Diante do exposto, no capítulo 1, intitulado Sobre os jovens entrevistados, analisa-se a relação entre o resultado final das entrevistas e o local onde elas foram realizadas. Além disso, são apresentados alguns dados referentes aos perfis dos entrevistados, particularmente idade, sexo, ano de conclusão da escolaridade básica e ocupação profissional, procurando identificar se existe uma relação entre tais dados e as representações dos entrevistados sobre a História ensinada.

No capítulo 2, intitulado Os jovens e as representações da História escolar, foram abordadas as memórias que apontam para uma concepção de conhecimento histórico pronto. Num primeiro momento, discorre-se brevemente sobre a relação entre a Lei 5692/71, que estabeleceu uma série de reformas tanto no ensino de 1º e 2º graus<sup>8</sup>F quanto nos cursos de formação de professores, e as metodologias de ensino adotadas pelos professores. Num segundo momento, apresentam-se memórias que enfocam a “decoreba” de nomes e datas como marca da História ensinada. A História e o seu ensino, nessas narrativas, não possuem qualquer serventia para a vida.

No capítulo 3, Os jovens e as (re)apropriações da História ensinada, demonstrando que não existe uma concepção única de conhecimento histórico, trazem-se, num primeiro momento, as narrativas dos jovens que apresentam uma compreensão de História a qual é constantemente (re)construída. Os exemplos de aulas de História apresentam alunos como sujeitos participantes do processo de elaboração do conhecimento. E, por isso mesmo, a noção de data histórica para esses jovens abarca fatos relacionados a vivências pessoais e, assim, essa História possui utilidade para suas vidas práticas. Num segundo momento, discute-se acerca do caráter coletivo da memória, demonstrando como, nas narrativas dos entrevistados, isso se torna perceptível. Por fim, analisa-se o processo de fabricação de memórias. Tendo como fundamento a teoria de Ecléa Bosi (1994), segundo a qual lembrar não é reviver, mas refazer, discute-se como as experiências no presente influenciam no modo como os jovens egressos compreendem a importância da História e do seu ensino. Apresento narrativas que exemplificam como ocorre o movimento das memórias e, conseqüentemente, o processo de resignificação da História.

---

<sup>8</sup> Atualmente, a denominação é Ensino Fundamental e Médio.



## CAPÍTULO 1

### SOBRE OS JOVENS ENTREVISTADOS

#### 1.1 Incursões e tropeços na coleta de fontes orais

Na análise das memórias e representações de egressos da educação básica de Florianópolis acerca da História ensinada, é fundamental levar em consideração alguns elementos, os quais influenciaram no processo das entrevistas. O tempo de duração, os tons de vozes utilizados e a sensação de constrangimento por parte dos entrevistados constituem características que precisam ser compreendidas a partir da relação destas com os locais onde as entrevistas foram realizadas.

De acordo com Tourtier-Bonazzi (1998), é importante o pesquisador escolher o local onde a entrevista será feita, devendo optar por ambientes que não sofram interferências externas, seja de pessoas, conversas, ou até mesmo de ruídos, como o som do toque de telefone. No entanto, por conta de toda a dificuldade inicial de “conquistar” possíveis entrevistados para a pesquisa, acabou-se aceitando os lugares indicados pelos próprios entrevistados para a realização das conversas. A imposição de uma exigência ao colaborador poderia levar à sua desistência em conceder a entrevista.

Os primeiros contatos com os entrevistados foram feitos por e-mail e/ou telefone. Nessa conversa inicial, além de esclarecer os objetivos e procedimentos a serem adotados na pesquisa, eram acertados o dia e o local de realização da entrevista (Tabela 1).

**Tabela 1 - Local de realização das entrevistas**

Residência da entrevistadora	4%
Residência dos entrevistados	22%
Ambiente de trabalho e/ou estudo	66%
Outros (lugares públicos)	8%

Fonte: Elaborado pela autora

Independentemente do lugar, todas elas sofreram alguma influência do ambiente onde foram realizadas. Das cinquenta entrevistas, duas delas (4%) foram feitas na casa da pesquisadora. Os motivos que levaram os dois entrevistados a optarem por esse local foram os seguintes: o primeiro deles, entrevistado 17, escolheu a casa da pesquisadora pela proximidade com a sua própria casa. Em relação ao

entrevistado 48, a escolha se justifica em razão da proximidade da casa da pesquisadora com o ambiente de trabalho dele.

Em se tratando, especificamente, do ambiente físico dessas duas entrevistas, trata-se de um apartamento, localizado em uma rua residencial e sem saídas para veículos. Os sons, no geral, resumem-se ao “cantar” dos pássaros ou às risadas de crianças que costumam brincar numa praça próxima do edifício. Nos dias e horários de realização das entrevistas, a pesquisadora tomou o cuidado de desligar todos os aparelhos que pudessem transmitir sons que atrapalhassem o desenvolvimento das entrevistas, como toques de celulares ou de telefones fixos. Mas, mesmo em se tratando de um ambiente silencioso, ainda assim ele interferiu na realização das entrevistas.

Por mais que um primeiro contato, entre pesquisador e entrevistados, já tivesse sido feito, o fato é que se tratava de desconhecidos. Além disso, a casa da pesquisadora era também desconhecida para os entrevistados. Então, como ter total liberdade de falar sobre suas memórias acerca da História aprendida?

Como resultado desse duplo “desconhecimento”, as falas dos entrevistados tiveram como característica vozes estremecidas e em tom mais baixo que as dos demais participantes, dificultando o processo de transcrição. Além disso, a inibição que o ambiente privado propiciou fez com que os dois entrevistados dessem respostas curtas e objetivas, fazendo com que essas entrevistas tivessem duração de tempo menor que as outras, cerca de dez minutos.

As onze entrevistas feitas nas residências dos entrevistados sofreram dois tipos de influência. A primeira delas refere-se aos diferentes sons produzidos nos ambientes domésticos. Às vezes dos entrevistados somaram-se latidos de cachorros, sons de panelas caindo ao chão, toques de telefones (fixos e móveis), além das vozes de pessoas da família que não estavam diretamente participando das entrevistas. Por conta de todas essas interferências sonoras, o trabalho de transcrição das entrevistas foi bastante prejudicado, obrigando a pesquisadora a ouvir a mesma gravação por mais de três vezes.

Além dos sons produzidos nos ambientes familiares, a presença de parentes ou mesmo de amigos constituiu outro tipo de influência que igualmente interferiu nas respostas dos participantes. Foi possível notar uma espécie de “envergonhamento”<sup>9</sup>, por parte dos entrevistados,

---

<sup>9</sup> Os entrevistados ficavam inibidos porque achavam que tinham de se lembrar de todas as datas abordadas nas aulas de História ao longo do período de escolarização. Ficaram



sobretudo quando foi feita a pergunta sobre as lembranças relativas às datas históricas. Eles ficaram constrangidos não só quando não lembravam corretamente das datas como também quando suas falas eram completadas pelas dos parentes e/ou amigos, fator que, do mesmo modo, influenciou nas respostas dadas.

Ambientes de trabalho e/ou estudo foram os lugares escolhidos por 33 entrevistados (66%), os quais aceitaram conceder a entrevista nos seus horários de intervalo.

Entre os ambientes de estudo, esteve a UFSC e a UDESC, onde foram realizadas nove e dez entrevistas, respectivamente. Nessas, os espaços utilizados foram os mais diversos; desde salas de aula vazias até bancos localizados nos bosques das referidas instituições.

No local de trabalho, ocorreram cinco entrevistas numa empresa produtora de jogos *online*; três em instituições de ensino, no caso de egressos da educação básica que exercem o magistério; três em uma loja de um Shopping Center; uma no consulado francês de Florianópolis; uma em clínica médica e, a última, numa casa-lar<sup>10</sup>F.

As entrevistas feitas em ambientes de estudo e/ou trabalho igualmente sofreram interferências dos diferentes sons produzidos nesses locais, os quais dificultaram o trabalho de transcrição das falas. As realizadas em colégios, por exemplo, foram feitas no pátio, no horário de entrada dos alunos na escola. Por isso, as falas dos entrevistados estão entrecortadas por vozes de crianças e, também, pelo som do toque do sinal das escolas. As entrevistas com funcionários de uma empresa produtora de jogos para computador, realizadas nos corredores do prédio, tiveram a interferência do som produzido pelo elevador. E o que dizer das interferências sonoras nas entrevistas realizadas num Shopping Center? As três entrevistadas, todas elas balconistas, concederam a entrevista no interior da loja, com o aval da gerente. No entanto, toda vez que chegava um cliente era preciso interromper a gravação para que a balconista o atendesse. E esse procedimento, repetido diversas vezes ao longo da gravação das três entrevistas, deixava as jovens um tanto constrangidas<sup>11</sup>.

Todas as entrevistas, de uma maneira ou de outra, foram influenciadas pelo ambiente no qual cada uma foi realizada. Esses

---

envergonhados principalmente quando os espectadores da entrevista demonstravam que sabiam “de cor” as datas consideradas históricas e eles próprios não.

<sup>10</sup> A casa-lar é uma instituição, sem fins lucrativos, que acolhe crianças em situações de abandono.

<sup>11</sup> Toda vez que a entrevista precisava ser interrompida, por causa da chegada de algum cliente para a loja, as entrevistadas pediam desculpas à entrevistadora.

lugares deixaram algumas “marcas”, que são perceptíveis aos ouvidos do pesquisador. Às vezes, as vozes elevam o tom numa espécie de disputa com os demais sons ambientes, e essa disputa provoca o cansaço do entrevistado, que prefere acabar logo a entrevista para não ficar rouco. Há inclusive alguns momentos em que as vozes são baixas, como se os entrevistados não quisessem ser ouvidos. Da mesma forma, existem momentos em que a voz fica trêmula, a fala engasgada e as palavras “tropeçam”, como quando os entrevistados, por algum motivo, ficam envergonhados. Todas essas “marcas” interferiram nas falas dos entrevistados.

## 1.2 O perfil dos entrevistados

Em *A história cultural*: entre práticas e representações, Chartier (1990) procura explicar a relação entre as ideias que temos acerca da realidade e o lugar social que ocupamos, destacando que “nossas” interpretações jamais serão pessoais e neutras, visto que são forjadas no interior do grupo social do qual fazemos parte e, por isso mesmo, são partilhadas por outros membros desse grupo. Sendo assim, para analisar as memórias e representações de egressos da educação básica de Florianópolis acerca da História ensinada, é fundamental relacionar as falas dos entrevistados com as posições ocupadas por eles na sociedade. O conhecimento do perfil dos participantes, por exemplo, auxiliou na compreensão de suas memórias, em especial aquelas que num primeiro instante pareceram “contraditórias”.

Foi formulada uma série de perguntas com o objetivo de mapear o perfil dos entrevistados: idade, ano de conclusão da educação básica, escolas onde cursaram a educação básica, nível de escolaridade e ocupação profissional destes egressos, entre outras informações (Anexo A).

**Tabela 2 - sexo e idade dos entrevistados**

<b>Entrevistados</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>
Entrevistado 1	Masculino	19 anos
Entrevistado 2	Feminino	27 anos
Entrevistado 3	Masculino	34 anos
Entrevistado 4	Feminino	31 anos
Entrevistado 5	Masculino	34 anos
Entrevistado 6	Feminino	30 anos
Entrevistado 7	Feminino	22 anos
Entrevistado 8	Feminino	30 anos

Entrevistado 9	Masculino	32 anos
Entrevistado 10	Masculino	27 anos
Entrevistado 11	Feminino	23 anos
Entrevistado 12	Masculino	25 anos
Entrevistado 13	Masculino	25 anos
Entrevistado 14	Masculino	26 anos
Entrevistado 15	Masculino	22 anos
Entrevistado 16	Masculino	19 anos
Entrevistado 17	Feminino	18 anos
Entrevistado 18	Feminino	25 anos
Entrevistado 19	Masculino	29 anos
Entrevistado 20	Masculino	22 anos
Entrevistado 21	Masculino	23 anos
Entrevistado 22	Feminino	29 anos
Entrevistado 23	Feminino	22 anos
Entrevistado 24	Masculino	31 anos
Entrevistado 25	Masculino	30 anos
Entrevistado 26	Feminino	24 anos
Entrevistado 27	Feminino	24 anos
Entrevistado 28	Feminino	22 anos
Entrevistado 29	Feminino	22 anos
Entrevistado 30	Masculino	26 anos
Entrevistado 31	Masculino	25 anos
Entrevistado 32	Masculino	23 anos
Entrevistado 33	Masculino	24 anos
Entrevistado 34	Feminino	25 anos
Entrevistado 35	Feminino	26 anos
Entrevistado 36	Masculino	22 anos
Entrevistado 37	Masculino	27 anos
Entrevistado 38	Feminino	35 anos
Entrevistado 39	Feminino	34 anos
Entrevistado 40	Feminino	25 anos
Entrevistado 41	Feminino	23 anos
Entrevistado 42	Feminino	20 anos
Entrevistado 43	Feminino	20 anos
Entrevistado 44	Feminino	19 anos
Entrevistado 45	Feminino	27 anos
Entrevistado 46	Feminino	28 anos
Entrevistado 47	Masculino	36 anos

Entrevistado 48	Masculino	27 anos
Entrevistado 49	Feminino	26 anos
Entrevistado 50	Feminino	25 anos

Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos dados apresentados na Tabela 2 demonstra que, do total de cinquenta entrevistados, 46% são do sexo masculino e 54% do sexo feminino. Em nenhum momento, ao longo do processo de investigação, a pesquisadora teve a preocupação de conseguir o mesmo número de entrevistas para cada sexo. Coincidência ou não, os dados indicam que praticamente a metade dos entrevistados é representativa do sexo masculino e, a outra, do sexo feminino.

No que se refere à idade, foi possível constatar que a grande maioria dos entrevistados, (76%), concentra-se na faixa etária dos 20 aos 30 anos. Além disso, os dados também indicam que, do entrevistado mais novo (18 anos) ao entrevistado mais velho (36 anos), há quase o intervalo de tempo de uma geração. Ou seja, são quase vinte anos de diferença entre o entrevistado mais novo e o mais velho. Esse fator foi cruzado com as respostas dos entrevistados para saber se existe alguma relação entre suas idades, o ano de conclusão do 3º ano do ensino médio e suas memórias acerca da História ensinada.

**Tabela 3 - Distribuição dos egressos, em porcentagem, de acordo com o ano de conclusão da educação básica**

<b>Ano de conclusão da escolaridade básica</b>	<b>Porcentagem de entrevistados</b>
1992	2%
1993	2%
1994	4%
1995	6%
1996	4%
1997	4%
1998	4%
1999	2%
2000	10%
2001	6%
2002	14%
2003	6%
2004	12%
2005	8%

2007	6%
2008	8%
2009	2%

Fonte: Elaborado pela autora

Constata-se que, dentre os cinquenta entrevistados, há desde aqueles que concluíram o 3º ano do ensino médio em 1992 até os que terminaram a escolaridade básica em 2009. Nesse percurso de dezoito anos, somente no ano de 2006 não existem entrevistados concluindo a educação básica. Do mesmo modo, grande maioria dos egressos, equivalendo a 72%, concluiu os estudos na década de 2000. Sendo assim, pode-se presumir que boa parcela dos participantes, pelo menos na teoria, deveria ter tido acesso a aulas de História renovadas, pois os PCNs para o ensino de História já haviam sido lançados em 1997.

De acordo com os PCNs, as aulas de História no ensino fundamental deverão auxiliar os alunos a serem capazes de:

- . identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- . situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- . reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- . compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- . conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- . questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais

e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;

- . dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- . valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- . valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (BRASIL, 1998, p. 43)

No entanto, nem sempre o prescrito, ou, o currículo oficial, é posto em prática no dia a dia em sala de aula. E, no caso específico dos PCNs, que constituem parâmetros nacionais, cabe às instituições de ensino decidirem adotá-los ou não.

As falas de dois dos cinquenta entrevistados ajudam a ilustrar a questão em foco, já que ambos se encontram no grupo da maioria (72%) que concluiu a educação básica após o ano 2000. A narrativa da entrevistada 7, formada na escolaridade básica em 2004, destaca que o ensino de História não contribuiu para que ela se tornasse uma pessoa mais crítica e consciente de seu papel na sociedade, visto que *“ele só ajudou para passar no vestibular, porque era uma coisa muito decorada”* (p. 6). E essa também é a opinião do entrevistado 32, que concluiu a escolaridade básica em 2009, segundo o qual o conhecimento histórico aprendido na escola *“até agora não serviu para nada”* (p. 4). Ambos os entrevistados concluíram a educação básica pelo menos sete anos após a publicação dos PCNs e, mesmo assim, suas falas indicam a não compreensão do sentido do ensino de História.

Por outro lado, há o exemplo de dois entrevistados, um concluiu a educação básica no ano de 1996 e, o outro, em 1992. Suas memórias acerca da História ensinada apontam para uma concepção de conhecimento que vai ao encontro das propostas dos PCNs para a disciplina. Para a entrevistada 6, que terminou os estudos básicos em 1996, as aulas de História ajudaram-na *“a ter uma visão melhor de mundo, a polir o senso crítico e entender melhor o [seu] lugar na*

*sociedade. Eu aprendi sempre isso, sempre tem que desconfiar daquilo que nos é apresentado*” (p. 8). Para o entrevistado 47, que concluiu a educação básica em 1992, as aulas de História foram muito importantes porque o *“ajudaram a ser contestador, de não aceitar as coisas como se fossem algo pronto”* (p. 7). Nesse sentido, há duas memórias acerca da História ensinada que, mesmo sem terem tido contato com os PCNs, destacam um dos objetivos para o ensino de História proposto nesse documento: auxiliar os alunos a desenvolverem uma atitude de desconfiança para com os fatos sociais, questionando tudo o que lhes é apresentado como “natural”.

O cruzamento das memórias dos entrevistados com o ano de conclusão da educação básica serviu para demonstrar a existência, ainda na década de 2000, de experiências com o ensino de História baseadas numa concepção de conhecimento pronto e acabado, com aulas que enfatizavam apenas os conteúdos que seriam cobrados no vestibular e que, por isso mesmo, não possuem nenhuma utilidade em suas vidas.

Todavia, o cruzamento mostrou ainda que, antes mesmo da publicação dos PCNs já se têm exemplos de experiências com o ensino de História que apontam a preocupação dos professores dessa área do conhecimento em levar os alunos a desenvolverem uma atitude crítica perante os fatos sociais. Esses exemplos podem estar relacionados com as novas propostas curriculares lançadas pelos Estados de São Paulo e Minas Gerais, ainda na década de 1980, as quais defendiam um ensino de História renovado, com conteúdos que não levassem à mera reprodução de saberes. As propostas desses dois estados serviram de inspiração para a formulação de novas propostas para os currículos de História em outros Estados do Brasil.

O surgimento de novas propostas para o ensino de História (regionais ou nacionais) não vai necessariamente fazer com que no cotidiano, em sala de aula, o professor adote essas reformulações curriculares. Afinal, no tempo histórico, categoria inerente à disciplina História, tem-se a interpenetração das temporalidades. Coexistem mudanças e permanências, continuidades e rupturas. Como bem destaca Siman (2005, p. 111),

O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o

passado, bem como perspectivas diferenciadas de futuro. Assim, as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo não se explicam pelo que aconteceu num tempo cronológico imediatamente anterior; no entanto, não podemos prescindir da cronologia para construir demarcações dos processos históricos.

De acordo com a entrevistada 38, que concluiu o 3º ano do ensino médio em 2000, as aulas de História ao longo da educação básica são importantes para todos, sem distinção, pois são elas que contribuem para uma melhor compreensão da sociedade no presente: *“A História é sempre importante na vida de todo mundo. Porque pra ti poder conhecer o presente tu tem sempre que saber do passado. E isso é conhecimento pra tua vida mesmo”* (Entrevistada 38, p. 5-6).

Para o entrevistado 30, que também concluiu a escolaridade básica em 2000, o ensino de História nas escolas não propicia um conhecimento para a vida pós- escolarização. Destaca, inclusive, que algumas disciplinas são mais úteis para a vida diária do que outras. *“Pensando bem, uma aplicação prática eu não consigo vê. Com o ensino de Português e Matemática sim, porque é uma situação muito mais cotidiana: o cara tem que saber contar, saber se deram a ele o troco certo, saber ler o nome do ônibus”* (Entrevista 30, p. 6).

A entrevistada 49, formada na escolaridade básica em 2000, faz uma crítica às aulas de História nas escolas, salientando que o foco está na preparação para o vestibular, e não numa formação pessoal: *“Na escola, é como se fosse uma preparação pra tu passar no vestibular, sabe. Não é uma preparação pra você criar uma pessoa para a vida”* (Entrevistada 49, p. 7).

Analisando as memórias dos três entrevistados (30, 38 e 49), formados em 2000, é possível reparar que uma delas apresenta uma visão completamente diferenciada sobre as experiências com o ensino de História nas escolas. Conclui-se, a partir daí, que o ano de conclusão da educação básica não constitui um fator determinante das representações dos entrevistados em relação à História ensinada.

Outra análise foi feita: aquela que relacionou as falas dos entrevistados acerca da utilidade do conhecimento histórico em suas vidas com o fato de terem cursado a educação básica em instituições de ensino públicas e/ou privadas.



**Tabela 4 - Instituições de ensino onde os egressos cursaram a educação básica**

<b>Entrevistados</b>	<b>Ensino público e/ou privado</b>	<b>Instituições de ensino</b>
Entrevistado 1	Privado	Educandário Imaculada Conceição
Entrevistado 2	Privado	Colégio Carrossel
Entrevistado 3	Público	Colégio de Aplicação da UFSC
Entrevistado 4	Privado	Colégio Barddal
Entrevistado 5	Privado e Público	Escola Infantil Pinóquio, Escola Básica Américo Vespúcio Prates e Escola Técnica Federal de Santa Catarina
Entrevistado 6	Privado	Escola Elisa Andreoli e Colégio Coração de Jesus
Entrevistado 7	Público	Escola Desdobrada Retiro da Lagoa, Escola de Educação Básica Simão José Hess e Instituto Estadual de Educação
Entrevistado 8	Privado e Público	Colégio Henrique Veras, Colégio Barddal, Escola de Educação Básica Simão José Hess e Escola Técnica de Santa Catarina
Entrevistado 9	Privado e Público	Colégio Petequinha, Escola Santa Catarina, Colégio Catarinense e Escola Técnica de Comércio de Santa Catarina
Entrevistado 10	Privado e Público	Colégio Coração de Jesus, Escola Alferes Tiradentes e Escola Técnica Federal de Santa Catarina
Entrevistado 11	Público	Escola Docili Silveira da Luz e Escola de Educação Básica Henrique Stodieck

Entrevistado 12	Privado e Público	Escola de Educação Básica Simão José Hess, Escola Alferes Tirandentes, Instituto Estadual de Educação e Colégio de Aplicação da UFSC
Entrevistado 13	Privado e Público	Instituto Estadual de Educação e CEPU
Entrevistado 14	Privado	Centro Educacional Menino Jesus, Colégio Antônio Peixoto e Colégio Dom Bosco
Entrevistado 15	Privado	Centro Educacional Lucaz, Colégio Nossa Senhora de Fátima e Colégio Decisão
Entrevistado 16	Privado	Escola da Ilha
Entrevistado 17	Privado e Público	Escola de Educação Básica Simão José Hess, Colégio Barddal, Escola da Ilha e Colégio Catarinense
Entrevistado 18	Privado	Colégio Alferes Tirandentes e Curso e Colégio Decisão
Entrevistado 19	Privado e Público	Escola Adventista, Colégio Coração de Jesus, Colégio Alferes Tirandentes e Instituto Estadual de Educação
Entrevistado 20	Privado e Público	Escola Adotiva Liberato, Estimoarte e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)
Entrevistado 21	Privado	Colégio Lucaz, Colégio Nossa Senhora de Fátima e Curso e Colégio Decisão
Entrevistado 22	Privado	Colégio Barddal, Colégio Catarinense, Colégio Geração e Colégio Energia
Entrevistado 23	Privado	Educandário Imaculada Conceição e Curso e Colégio Decisão

Entrevistado 24	Privado	Centro de Educação Flor e Sol, Colégio Dom Jaime Câmara e Colégio Alpha Objetivo
Entrevistado 25	Privado	Colégio Santa Rosa de Lima e Colégio Coração de Jesus
Entrevistado 26	Privado	Jardim de Infância, Escola de Educação Solar do Chapeuzinho Vermelho e Colégio Dom Bosco
Entrevistado 27	Privado e Público	Colégio José Amaro Cordeiro e Curso e Colégio Solução
Entrevistado 28	Privado e Público	Colégio Henrique Veras, Colégio da Lagoa e CEPU
Entrevistado 29	Privado e Público	Escola de Educação Básica Silveira de Souza, Colégio Coração de Jesus e Colégio Solução
Entrevistado 30	Privado e Público	Colégio Coração de Jesus, CEFET e Curso e Colégio Energia
Entrevistado 31	Privado e Público	Escola Municipal Padre João Alfredo Rohr, Instituto Estadual de Educação, Escola de Educação Básica Simão José Hess e Colégio Liderança
Entrevistado 32	Privado e Público	Escola Municipal Padre João Alfredo Rohr, Escola de Educação Básica Simão José Hess e Colégio Definição
Entrevistado 33	Público	Escola Municipal Padre João Alfredo Rohr, Escola de Educação Básica Simão José Hess
Entrevistado 34	Privado	Colégio Francisco José Ferreira Neto e Colégio Visão
Entrevistado	Privado e Público	Escola de Educação Básica

35		Irmã Scheila, Colégio Tradição e Curso e Colégio Geração
Entrevistado 36	Privado	Colégio Coração de Jesus e Curso e Colégio Energia
Entrevistado 37	Privado	Centro Educacional Menino Jesus e Colégio Coração de Jesus
Entrevistado 38	Privado e Público	Colégio Estadual Leonor de Barros, Instituto Estadual de Educação e Colégio Coração de Jesus
Entrevistado 39	Privado e Público	Centro Educacional Menino Jesus, Colégio Coração de Jesus, Colégio Adventista, Escola de Educação Básica Ildefonso Linhares e Colégio Geração
Entrevistado 40	Privado e Público	Escola de Educação Básica Presidente Castelo Branco e Escola da Ilha
Entrevistado 41	Privado	Colégio Coração de Jesus
Entrevistado 42	Privado	Colégio Geração e Colégio Militar
Entrevistado 43	Privado e Público	Não lembra o nome da escola pública, Educandário Imaculada Conceição e Curso e Colégio Tendência
Entrevistado 44	Privado e Público	Espaço do Saber, Escola Básica Municipal Professora Lurdes Garcia, Colégio Dó Ré Mi, Colégio Energia e Colégio Dom Jaime Câmara
Entrevistado 45	Privado e Público	Colégio Maria da Glória, Colégio Decisão, Colégio Senecista e Colégio Geração
Entrevistado 46	Público	Escola de Educação Básica Hilda Theodoro Vieira e Escola de Educação Básica

		Simão José Hess
Entrevistado 47	Público	Colégio de Aplicação da UFSC
Entrevistado 48	Público	Escola Básica Municipal Mâncio Costa e Instituto Estadual de Educação
Entrevistado 49	Público	Escola de Educação Básica Leonor de Barros, Escola de Educação Básica Lauro Müller e Escola de Educação Básica Celso Ramos
Entrevistado 50	Público	Colégio Retiro da Lagoa, Colégio Henrique Veras e Escola de Educação Básica Simão José Hess

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados apresentados na Tabela 4 indicam que a maioria dos entrevistados (44%) cursou a educação básica em instituições de ensino privadas e públicas. Aqueles que só estudaram em instituições de ensino privadas contabilizam 38% e, os que só estudaram em escolas públicas somam 18%.

Se a análise levar em consideração o cruzamento das memórias relativas ao ensino de História com o fato de terem estudado em instituições de ensino públicas ou privadas, têm-se os seguintes dados: dos nove egressos que sempre estudaram em escolas públicas, seis deles destacaram o ato de decorar os conteúdos e transpô-los nas provas como uma marca do ensino de História. Ou seja, mais da metade dos entrevistados que cursaram a educação básica em escolas públicas guarda na lembrança aulas de História pautadas numa metodologia que exigia do aluno uma grande capacidade de memorização em vez de raciocínio. Além disso, 55% desses nove entrevistados disseram que as aulas de História não possuem qualquer utilidade prática.

Dos dezenove egressos que sempre estudaram em escolas particulares, 63% deles destacaram o ato de decorar nomes e datas de personagens considerados ilustres, tanto da História mundial quanto nacional, como uma característica das aulas de História ao longo da educação básica. Esse dado indica que tanto para aqueles que estudaram em escolas públicas quanto para os que estudaram em escolas privadas,

o ensino de História tinha como preocupação fazer os alunos decorarem os conteúdos e transpô-los nas provas.

No que se refere à utilidade das aulas de História para além do período de escolarização, dos dezenove entrevistados que estudaram em escolas privadas, quatorze deles (73%) ressaltaram que o ensino de História foi um dos responsáveis por torná-los pessoas mais críticas e conscientes do lugar que ocupam na sociedade. Nesse sentido, sua utilidade consiste em fazer com que os alunos conheçam o passado com o objetivo de melhor compreender o presente.

**Tabela 5 - Escolaridade, área de formação e de atuação dos entrevistados**

<b>Entrevistados</b>	<b>Nível de Escolaridade</b>	<b>Área de Formação</b>	<b>Área de Atuação</b>
Entrevistado 1	Superior em andamento	História	Estudante e bolsista do PETF <sup>12</sup> F História na UFSC
Entrevistado 2	Superior completo	Educação Física	Trabalha em uma empresa que produz jogos <i>online</i>
Entrevistado 3	Superior completo	Jornalismo	Trabalha em uma empresa que produz jogos <i>online</i>
Entrevistado 4	Superior completo	Arquitetura	Autônoma, dona de uma marca de bolsas
Entrevistado 5	Superior completo	Jornalismo	Trabalha para um jornal de Florianópolis
Entrevistado 6	Superior completo	Letras/Inglês	Trabalha em uma empresa que produz

<sup>12</sup> Criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa de Educação Tutorial (PET) reúne um grupo de estudantes de graduação envolvidos em atividades de pesquisa, ensino e extensão. Para maiores informações, acessar HU<http://pethistoriaufsc.wordpress.com/o-que-e-o-pet/U>

			<i>jogos online</i>
Entrevistado 7	Superior em andamento	Pedagogia	Estudante e bolsista de Iniciação Científica
Entrevistado 8	Superior completo	Ciências Contábeis	Securitária
Entrevistado 9	Superior completo	Ciências Contábeis	Securitário
Entrevistado 10	Superior em andamento	História	Estudante e bolsista de Iniciação Científica
Entrevistado 11	Superior em andamento	Pedagogia	Estudante
Entrevistado 12	Superior em andamento	Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações	Estudante e trabalha no setor de informática e tele-medicina do Hospital Universitário (HU) da UFSC
Entrevistado 13	Superior em andamento	História	Estudante e bolsista de Iniciação Científica
Entrevistado 14	Superior completo	Jornalismo	Coordenador do núcleo de produção de audiovisuais no LANTECF <sup>13</sup> F UFSC
Entrevistado 15	Superior em andamento	Ciência da Computação	Estudante e bolsista no Núcleo de Processamento

<sup>13</sup> Laboratório de Novas Tecnologias do Centro de Ciências da Educação. Para maiores informações, acessar HU<http://www.lantec.ced.ufsc.br/U>

			de Dados (NPD) da UFSC
Entrevistado 16	Superior em andamento	Letras/Inglês	Estudante
Entrevistado 17	Superior em andamento	Fisioterapia	Estudante
Entrevistado 18	Superior completo	Fisioterapia	Estudante, mestranda em Fisioterapia na UDESC
Entrevistado 19	Superior completo	Educação Física	Estudante, mestrando em Ciências do Movimento Humano na UDESC
Entrevistado 20	Superior completo	Educação Física	_____
Entrevistado 21	Superior em andamento	História	Estudante
Entrevistado 22	Superior completo	Filosofia	_____
Entrevistado 23	Superior em andamento	Fisioterapia	Estudante
Entrevistado 24	Superior completo	Design Industrial	Trabalha em uma empresa que produz jogos <i>online</i>
Entrevistado 25	Superior completo	Engenharia Mecânica	Trabalha em uma empresa que produz jogos <i>online</i>
Entrevistado 26	Superior completo	Pedagogia	Estudante, mestranda no PPGE/UFSC
Entrevistado 27	Educação básica completa	_____	Vendedora em loja de um Shopping
Entrevistado	Educação	_____	Vendedora em



28	básica completa		uma loja de um Shopping
Entrevistado 29	Superior em andamento	História	Estudante e bolsista de Iniciação Científica
Entrevistado 30	Superior completo	Música	Estudante, mestrando em Música pela UDESC
Entrevistado 31	Educação básica completa	_____	Estudante, Curso Técnico de Segurança do Trabalho
Entrevistado 32	Educação básica completa	_____	Trabalha como promotor de vendas e estuda, faz Curso Técnico de Segurança do Trabalho
Entrevistado 33	Educação básica completa	_____	Estudante, cursando pré-vestibular
Entrevistado 34	Superior completo	Pedagogia	Professora
Entrevistado 35	Educação básica completa	_____	Vendedora em uma loja de um Shopping
Entrevistado 36	Superior em andamento	Tecnólogo em Desenvolvimento de Jogos Digitais	Trabalha em uma empresa que produz jogos <i>online</i>
Entrevistado 37	Superior em andamento	Ciência da Computação	Trabalha em uma empresa que produz jogos <i>online</i>
Entrevistado 38	Superior em andamento	Pedagogia	Estudante e trabalha como auxiliar de sala

			numa escola
Entrevistado 39	Superior completo	História	Possui uma loja de roupas de praia
Entrevistado 40	Superior em andamento	Gestão em Recursos Humanos (RH)	Estudante e trabalha como gerente de uma loja de telefonia móvel
Entrevistado 41	Superior em andamento	História	Estudante e bolsista de Iniciação Científica
Entrevistado 42	Superior em andamento	História	Estudante e bolsista de Iniciação Científica
Entrevistado 43	Superior em andamento	História	Estudante
Entrevistado 44	Superior em andamento	História	Estudante e bolsista de Iniciação Científica
Entrevistado 45	Educação básica completa	_____	Atua como vigilante em uma clínica médica
Entrevistado 46	Superior em andamento	Administração	Estudante e trabalha como secretária no consulado francês de Florianópolis
Entrevistado 47	Superior completo	Geografia	Professor da Educação básica
Entrevistado 48	Superior em andamento	História	Estudante e professor da

			Educação básica
Entrevistado 49	Superior em andamento	História	Estudante e estagiária no Ministério Público de Florianópolis
Entrevistado 50	Superior em andamento	Serviço Social	Estudante e estagiária em uma casa-lar

Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos dados apresentados na Tabela 5 indica que, dos cinquenta entrevistados, 48% têm o nível superior completo e 38% estão cursando-o. Isso equivale a um total de 86% dos entrevistados.

Dentre os cursos superiores escolhidos pelos 86% dos entrevistados que possuíam nível superior ou estavam com ele em andamento, há: História (24%), Pedagogia (10%), Educação Física (6%), Jornalismo (6%), Fisioterapia (6%), Letras (4%), Ciência da Computação (4%), Ciências Contábeis (4%), Arquitetura (2%), Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações (2%), Filosofia (2%), Design Industrial (2%), Engenharia Mecânica (2%), Música (2%), Desenvolvimento de Jogos Digitais (2%), Gestão em Recursos Humanos (2%), Administração (2%), Geografia (2%) e Serviço Social (2%).

O elemento da formação universitária, dos cursos superiores escolhidos pelos entrevistados, foi levado em consideração na análise das falas que versaram sobre a utilidade do ensino de História. A entrevistada 8, quando perguntada a respeito da utilidade do conhecimento histórico na vida prática, diz:

*Eu sempre me perguntei, pode até parecer idiota, mas por que que eu quero saber um passado distante, que não vai servir para nada, pelo menos pra minha vida, porque eu segui a carreira contábil. [...] Então, pra mim na verdade não serviu de nada, mas pra historiador, pra professor de História, pra essas pessoas, com certeza deve ter um peso muito maior na vida (Entrevista 8, p. 6).*

O entrevistado 9, também formado em Contabilidade, tem posicionamento semelhante acerca da utilidade das aulas de História na vida prática pós-escolaridade básica: *“Não me recordo uma aplicabilidade. Não na minha área de atuação”* (Entrevistado 9, p. 6).

Diferentemente dos entrevistados 8 e 9, que só possuem recordações negativas das aulas de História, a entrevistada 23, estudante de Fisioterapia, disse que o ensino de História sempre lhe agradou muito e que fazia questão de não faltar às aulas da referida disciplina. Entretanto, ela partilha com os outros dois entrevistados a postura referente à utilidade do ensino de História: *“Olha, fazendo o curso que eu faço acho que não tem o que eu possa relacionar muito”* (Entrevistada 23, p. 9).

A fala do entrevistado 25 também relaciona a profissão da pessoa com a utilidade ou não do ensino de História para a vida. *“Se de repente tu vai trabalhar de carteiro, e vai só ficar entregando carta e não tá nem aí pra nada, é uma coisa. Mas se tu quer investir em terrenos, saber por que que tal região tá valorizando, aí tem mais utilidade”* (Entrevistado 25, p. 12). Essa narrativa também aponta a conexão entre a importância do ensino de História e a carreira profissional.

A entrevistada 26 é formada em Pedagogia e mestranda do PPGE da UFSC. Ela diz que hoje em dia, em virtude do fato de ser mestranda em Educação, percebe claramente a importância do conhecimento histórico. Ela destaca que se tivesse seguido outra carreira profissional, como, por exemplo, vendedora em uma loja, talvez o ensino de História aprendido na educação básica não teria tanta utilidade na vida prática: *“Se eu fosse trabalhar de vendedora eu não sei se teria tanta utilidade. Acho, sinceramente, que não”* (Entrevistada 26, p. 7).

Dos sete entrevistados com nível de escolarização básico, cinco deles enfatizam que não usam nada do que aprenderam nas aulas de História no dia a dia.

As narrativas, de um modo geral, indicam a existência de uma relação entre a escolha profissional e a compreensão a propósito da utilidade do conhecimento histórico na vida prática. Dependendo da profissão escolhida, pode-se utilizar mais ou menos o conhecimento histórico.

## CAPÍTULO 2

### OS JOVENS E AS REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA ESCOLAR

*Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o 'ponto' exige ou se valendo levemente da 'cola' para passar nos exames. Damos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa.*

(MENDES, 1935 apud NADAI, 1993)

Com essa citação de Murilo Mendes, Nadai (1993) inicia seu artigo a respeito da trajetória do ensino de História no Brasil. A autora chama a atenção para a época em que Murilo Mendes havia escrito o texto, o ano de 1935 e, em seguida, apresenta os seguintes questionamentos:

Em que medida as questões apontadas são validadas para a juventude e a escola secundária contemporâneas? Terão os estudantes superado a idéia 'de que a história como é ensinada é realmente odiosa' e os professores partido para a organização de outras práticas pedagógicas mais significativas?  
(NADAI, 1993, p.143)

As primeiras críticas à perspectiva de conhecimento histórico pronto e acabado, pautado em aulas enfadonhas, cópias dos conteúdos pelos alunos e avaliações que medem somente a capacidade de memorização, datam da primeira metade do século XX. Jonathas Serrano, na obra *Methodologia da História na Escola Primária*, de 1917, apresentou um série de críticas ao método de ensino de História

que se resumia na memorização dos conteúdos pelos alunos. (SERRANO, 1917 apud SCHMIDT, 2009, p. 22).

Na década de 1930, é lançado o documento *Instrução Metodológica de História da Civilização*, por meio da Reforma Francisco Campos, de 1931. Nesse documento, é atribuído “ao ensino de História na escola básica a responsabilidade pela ‘educação política e pela formação da consciência social do aluno’” (HOLANDA, 1957 apud CARDOSO, 2007, p. 38-39).

A indicação de que o papel da disciplina História não é fazer os alunos decorarem nomes e datas, mas sim contribuir no desenvolvimento do senso crítico, fazendo-os se situarem no mundo em que vivem, compreendendo a realidade para melhor atuar nela, também consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1998, p. 40).

A apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época.

No caso específico de Florianópolis, as discussões sobre reformulações dos currículos das diversas disciplinas escolares se iniciaram na segunda metade da década de 1980, influenciadas pelo processo de redemocratização do país.

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME) promoveu uma série de encontros, os chamados Encontros Pedagógicos, nos quais os professores deveriam se reunir para elaborar novas propostas curriculares para as disciplinas. Como resultado final desses

encontros, foi lançado, em 1991, pela SME de Florianópolis, *Conteúdos Programáticos*, que continha sugestões de como abordar e o que abordar de conteúdos no então chamado ensino fundamental, que compreendia da 1ª a 8ª séries (COSTA, 2001).

No caso da disciplina de História, as novas propostas curriculares para Florianópolis se propunham seguir na esteira das discussões relacionadas ao ensino de História que ocorriam em âmbito nacional, principalmente tomando como exemplo as propostas pioneiras dos Estados de Minas Gerais e de São Paulo.

A preocupação das duas novas propostas curriculares caminha no sentido de mudar as práticas, o processo de ensino, o fazer pedagógico na sala de aula de tal forma que o acesso ao saber produzido se dê efetivamente por uma postura crítica e ativa, aluno e professor na condição de sujeitos, contrastando com a condição de consumidores de informações, à qual estão submetidos. Esta postura é, de acordo com as propostas, condição para que eles construam conhecimento no processo ensino-aprendizagem, entendido pelos autores como processo de pesquisa e descoberta. (FONSECA, 1993, p. 92)

Tanto a obra *Methodologia da História na Escola Primária*, de Jonathas Serrano, quanto os documentos oficiais, nacionais e municipais, relacionados aos objetivos da disciplina História, sinalizam para uma perspectiva de ensino na qual os alunos são levados a produzir conhecimento. Nessa direção, as aulas de História têm a incumbência de mostrar que todo conhecimento histórico é construído, e que até mesmo as histórias que os livros didáticos contam devem ser compreendidas como um determinado ponto de vista a respeito dos fatos históricos. É sempre a “verdade” de um autor, e, sendo assim, a todo instante novas “verdades” sobre os fatos surgem, num movimento que implica constantes reescrituras da História.

Contudo, não basta haver reformulações dos currículos das disciplinas para que o dia a dia em sala de aula seja transformado.

A formação de professores esteve, por muitos anos, voltada à formação de um técnico, cuja função era mera transmissão de conhecimentos aos alunos. Nesse sentido, a formação inicial dos

professores levou a uma desarticulação entre pesquisa e ensino, entre teoria e prática. Sendo assim, o resultado desse modelo de formação foi a produção de um professor cuja tarefa seria transmitir, nas escolas, os conhecimentos aprendidos ao longo da formação inicial.

Esta visão está calcada na divisão racional do trabalho adotada no sistema fabril, pela qual alguns pensam, planejam, elaboram, traçam metas, e os demais executam o que foi pensado. Este modelo foi transposto para o sistema educacional, no qual a separação ocorre entre técnicos, administradores, pesquisadores e o professor. Separação entre quem pensa o currículo, os técnicos, administradores, governos... e o professor que executará o que os outros definiram como conhecimento válido. Cria-se uma hierarquia entre os que pensam e os que executam, produzindo-se uma progressiva racionalização e tecnologização do ensino, transformando os professores em aplicadores de programas e pacotes curriculares. (PAIN, 2007, p. 159)

Essa falta de conexão entre teoria e prática foi, inclusive, diagnosticada pelo governo brasileiro. Em virtude de tal constatação, o governo elaborou diretrizes para a reformulação curricular promovida pelo Ministério da Educação (MEC), que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da educação básica – Resolução CNE/CPI, de 18 de fevereiro de 2002, e Resolução CNP2, de 19 de fevereiro de 2002 – o que demonstra a busca por uma articulação entre os conhecimentos produzidos nas universidades e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas escolares.

Essa visão em relação à figura do professor como mero transmissor de conhecimentos contou ainda com outro agravante, no que se refere ao ensino de História. Em 1971, o então governo Médici promulgou a Lei 5.692/71, que estabeleceu uma série de reformas tanto no ensino de 1º e 2º graus quanto nos cursos de formação de professores. Uma, em especial, afetava diretamente o trabalho do professor de História e também o de Geografia: a implantação das licenciaturas curtas em Estudos Sociais.



A justificativa dada na época pelo governo militar era que a criação de escolas aumentara o número de alunos e, por isso, necessitava-se de professores que pudessem dar conta dessa demanda. Sendo assim, as licenciaturas curtas em Estudos Sociais teriam o papel de habilitar um grande número de professores em um curto espaço de tempo, garantindo mão de obra e exigindo menos recursos do então governo.

Entretanto, o que a citada lei objetivava era a formação de um técnico, que apenas aplicaria nas escolas o conteúdo aprendido na universidade, nos curtos espaços de tempo que permaneceu nela.

O ambiente universitário era visto, naquele momento da história do país, como lugar propício para a “proliferação” de pessoas contrárias ao regime militar, os chamados subversivos. As reuniões, os debates nos diversos movimentos estudantis, a participação no Diretório Central de Estudantes (DCE) propiciava o desenvolvimento do pensamento crítico no que diz respeito à então instaurada ditadura militar. Sendo assim, quanto menos tempo esses alunos permanecessem nas universidades, menos tempo teriam para se envolver em movimentos em prol da liberdade e da democracia.

O que a Lei 5.672/71 objetivava era uma desqualificação profissional, que se refletiria em aulas pautadas, na maioria das vezes, na reprodução do manual didático, tirando qualquer possibilidade de os professores desenvolverem aulas críticas e criativas.

O professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir. (FENELON, 1984 apud FONSECA, 1993, p. 28)

Soma-se a isso o fato de as disciplinas História e Geografia, com a promulgação dessa Lei, terem perdido autonomia como campo de produção de saberes. Elas, a partir de 1971, passaram a ser lecionadas,

no então ensino fundamental, juntas, sob a denominação de Estudos Sociais.

Negou-se à História o estatuto de disciplina autônoma, chegando a desaparecer do currículo da escola fundamental (a partir de então, chamada de primeiro grau, com oito anos de duração) com a introdução dos Estudos Sociais. Ficou relegada à ínfima carga horária e somente obrigatória em uma única série do segundo grau [...]. (NADAI, 1993, p. 157-158)

As alterações propostas pela Lei 5.692/71 indicavam o que os então governantes pensavam a respeito do ensino de História. Eles também a percebiam como uma disciplina escolar que possui o poder (e o dever) de contribuir na formação de pessoas críticas e participativas. Enxergavam nela um amplo potencial de difundir opiniões contrárias ao regime que então havia se instaurado e, sendo assim, deveriam tomar medidas para afastar esse perigo. A descaracterização tanto dos professores de História quanto da disciplina contribuiu para imprimir cada vez mais a ideia de que o ensino de História deveria servir apenas para que os alunos memorizassem os nomes e as datas consideradas importantes, pela elite pensante, para a História do Brasil.

Sendo assim, se a formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura (curtas e plenas), assim como a Lei 5.692/71 transmitiram a ideia de que o conhecimento está pronto e acabado, devendo somente ser transmitido aos alunos, como os professores de História que tiveram essa formação contribuirão para levar os alunos ao entendimento de que a História não está dada? Se os professores não conseguirem se perceber como produtores de conhecimento, como assumirão a tarefa de mediar a construção de conhecimento pelos alunos?

Otto (2009), analisando o papel do ensino de História nos primeiros anos de escolarização, aponta o quão difícil é para as crianças e também para os adultos compreenderem que a História não é um conhecimento pronto e acabado, mas sim, constantemente reconstruído, reelaborado.

Muitas pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem sinalizam que a

criança tende a tomar os dados que lhe são apresentados como verdadeiros. Em outras palavras, para a criança é difícil, embora não impossível, compreender o conhecimento como algo produzido por alguém e, portanto, variável. Essa dificuldade de compreender que o ponto de vista do sujeito enunciador interfere na forma e no conteúdo do enunciado também permeia o mundo das pessoas adultas, ou seja, de muitos professores, daí a necessidade de se pensar o conhecimento histórico e os estatutos de sua produção. (OTTO, 2009, p. 171)

Nesse sentido, a proposta de reformulação dos cursos de licenciatura é indicativa de um primeiro passo em busca de um novo entendimento acerca dos papéis de professores e alunos na relação com o conhecimento, que resultará em mudanças na forma de conceber a própria História. Essa mudança deverá começar na formação dos futuros professores, os quais passarão a se perceber como produtores de conhecimento, e não meros transmissores.

O próximo passo será dado em sala de aula. Esses professores, construtores de saberes, deverão levar seus alunos à compreensão de que também são agentes produtores de conhecimentos. É uma postura que coloca os alunos no centro do processo de ensinoaprendizagem e transforma o professor num mediador no processo de construção do conhecimento, e não no único portador de saberes.

Os cinquenta entrevistados desta pesquisa, ao rememorarem aspectos de suas aulas de História na educação básica, especificamente, acerca das metodologias de ensino, dos métodos de avaliação, das datas consideradas históricas e da utilidade desse conhecimento em suas vidas, demonstraram qual perspectiva de ensino de História perpassa suas memórias. Tendo por base suas lembranças, foi possível identificar, entre outros aspectos, se a forma como a História foi abordada levou-os à compreensão de que são sujeitos históricos, produtores de História, ou apenas espectadores de uma História cujos protagonistas são os grandes personagens do passado, os heróis nacionais.

Além disso, as memórias relativas ao ensino de História permitiram perceber até que ponto as práticas pedagógicas proporcionaram a superação daquele modelo de ensino destacado por Mendes (1935 apud NADAI, 1993), baseado na memorização e

reprodução dos conteúdos, os quais provocam a completa perda da função e de sentido do ensino de História.

## 2.1 Narrativas sobre o cotidiano das aulas de História

Gostava de ensinar, de modo que arranjei um emprego como professor num colégio público. O salário era baixo, a escola pobre em recursos, mas o que mais me chateava era o fato de que os alunos não davam a mínima para a disciplina. Para quê a gente precisa saber dos egípcios, perguntavam, dos faraós, esses caras já morreram há tanto tempo. Eram uns chatos aqueles alunos, e eu já estava ficando com raiva deles e querendo mandar tudo à merda. Antes de largar o colégio, porém, decidi fazer uma última tentativa. Bolei uma brincadeira, uma encenação na qual cada aluno deveria representar um personagem histórico. Para minha surpresa, a coisa entusiasmou a garotada. Era o assunto do dia, na escola: reis, condes, generais, os alunos não falavam de outra coisa. Os outros professores, admirados, me cumprimentavam pela idéia. (SCLIAR, 2007, p. 8)

Assim um professor de História, da obra de Moacyr Scliar intitulada *A mulher que escreveu a Bíblia*, relatava sua experiência como docente. Sua fala apresenta pelo menos dois aspectos importantes quando o assunto é o ensino de História. O primeiro deles se refere à ideia de que a História é a ciência que estuda o passado e, sendo assim, a História ensinada também deverá se ocupar de abordar os fatos passados, particularmente os fatos políticos dos grandes homens do passado. Entretanto, esse retorno ao passado só faz sentido se condicionado por questões do presente (BLOCH, 2001).

O segundo aspecto presente no relato de experiência desse professor relaciona-se com a forma como os conteúdos devem ser abordados, ou seja, aos métodos de ensino adotados pelos docentes.

Aos jovens entrevistados foi perguntado o que lembravam a respeito dos métodos de ensino utilizados pelos professores de História. Buscava-se saber, dentre outros aspectos, quais recursos eram usados (quadro, giz, livros didáticos, filmes, imagens, etc.), e como as aulas eram ministradas, se expositivas, se havia a preocupação de estabelecer um diálogo entre professor e alunos, ou seja, se as aulas eram interativas. A referência aqui não é somente a conversas, sobre os mais variados temas, entre o professor e os alunos. Conversas desinteressadas são sempre positivas e bem-vindas, pois estimulam a desinibição dos alunos mais tímidos, fazendo-os participarem das aulas. Além disso, demonstram a valorização dos saberes dos alunos pelo professor, atitude contrária àquela perspectiva de ensino que tem na figura do professor o único detentor de saberes, a qual, a partir de Freire (2005, p. 67), ficou conhecida como concepção “bancária da educação”.

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

A necessidade de suplantar o referido modelo de ensino já foi destacada por diversos educadores, que atribuem ao professor o papel de contribuir na construção do conhecimento pelos alunos, por meio de aulas pautadas no diálogo.

No entanto, o diálogo a que se refere aqui, fundamental não só nas aulas de História como também nas das diversas disciplinas, relaciona-se às atitudes dos professores de, por meio do diálogo, investigarem quais os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos mais diferentes assuntos. Nesse sentido, não se trata de conversas desinteressadas, pois que possuem a finalidade de propiciar uma aprendizagem histórica significativa. As já citadas pesquisas de Alves (2006), Cardoso (2007), Ribeiro (2006), Mendonça (2008), Lee (2000), Barca (2000), Silva (1996 e Cainelli; Tuma (2009) sinalizam nessa direção.

Essa perspectiva parte do pressuposto de que os alunos, quando chegam à escola, trazem consigo distintos saberes. Os diversos espaços fazem com que os jovens cheguem à escola portando uma série de representações a respeito da realidade que os cerca. Essas representações advêm de conversas no ambiente familiar, da participação em associações de bairro e em movimentos religiosos, assim como das diversas mídias, em especial, da televisão.

É necessário, também, destacar que, do ponto de vista didático-pedagógico, só é relevante a aprendizagem que seja significativa para o próprio aluno. Tal fato pressupõe o trabalho com o conhecimento histórico em sala de aula particularmente em duas direções: na primeira, o conteúdo precisa ser desenvolvido na perspectiva de sua relação com a cultura experiencial dos alunos e com suas representações já construídas; na segunda, para uma aprendizagem significativa, é necessário construir, em sala de aula, um ambiente de compartilhamento de saberes. (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 50)

Assim, procurou-se observar, ao longo das entrevistas, quais metodologias de ensino foram adotadas. A análise das falas demonstrou não haver um método que fosse o mais adotado pelos professores. No geral, foram citadas várias formas de abordagem do conteúdo de História, desde a utilização do livro didático até a elaboração e encenação de peças teatrais.

Entretanto, cinco entrevistados enfatizaram que as aulas de História, em sua grande maioria, eram trabalhadas utilizando-se quadro, giz e o livro didático. A participação dos alunos nas aulas consistia em copiar e ler o conteúdo no livro didático e no quadro.

*[As aulas] de História eram basicamente a apostila, que era usada no colégio e giz. Quadro, quadro e falando. (Entrevista 4, p. 3).*

*O professor chegava, fazia uma aula expositiva, fazia a gente anotar o material*

*que ele já trazia [...] a gente fazia atividades em cima daquele texto. Eu lembro claramente que eu sempre fazia caça-palavra. (Entrevista 5, p. 4).*

*Eram aquelas aulas chatas que tu tinha que ficar escrevendo a aula inteira ou lendo o livro a aula inteira. Então, eu nunca gostei de História. Então quando eu tinha que fazer alguma coisa de História era mesmo obrigado e decorado [...] Porque era muito chato tu chegar numa aula e ter que ficar escrevendo ou lendo o tempo todo. (Entrevista 8, p. 5).*

*O professor sentava lá, falava, escrevia alguns pontos básicos no quadro e daquilo ali a gente teria que decorar pra fazer a prova. (Entrevista 10, p. 3).*

*Porque senão, pra lê, eu não precisava nem ter aula, podia ir na biblioteca e ler alguma coisa. (Entrevista 16, p. 6).*

Num outro momento da entrevista, indagou-se se na época escolar gostavam das aulas de História. O entrevistado 16 destaca já haver nutrido diversos sentimentos em relação à disciplina, que foram do amor ao ódio, e explicou que essa alteração do gosto se dava em razão das trocas de professores: *“Porque cada vez que mudava um professor começava a mudar o meu gosto”* (Entrevista 16).

Duas outras entrevistadas teceram algumas críticas, destacando que as aulas de História (mas não só) não deveriam ser dadas como se se tratasse de uma palestra, na qual o professor assume o lugar de palestrante e os alunos de meros ouvintes. *“Quando o professor não estimula muito e fica muito preso no mundo dele, e não tá dialogando com a turma eu acho que a turma acaba se afastando dele”* (Entrevista 29, p. 7).

Nessa mesma perspectiva, a entrevistada 49 ressalta que é uma apaixonada por História, mas que isso não se deve às aulas que teve durante a educação básica, principalmente no que se refere à didática adotada pelos professores: *“Talvez faltou um pouquinho de ajudar a gente a fazer produção própria”* (Entrevista 49, p. 5).

Por esses fragmentos das narrativas dos entrevistados, é possível perceber que, ainda entre 1990 e 2009, se produziu um tipo de ensino que levou estudantes a nutrir “ódio” pela disciplina História. Na narrativa deles próprios, as aulas eram enfadonhas, com cópias de textos e memorização de conteúdos, bem no estilo de ensino de História destacado por Mendes (1935 apud NADAI, 1993).

Percebe-se, com isso, que as memórias de parte dos entrevistados sinalizam para a existência de um ensino que leva a uma compreensão de História pronta. Aos alunos cabia apenas o papel de fazer anotações dos conteúdos e estudá-las para a prova.

Sendo assim, parte dos jovens entrevistados não foram levados, nas aulas de História, a assumirem o papel de produtores de conhecimento, cabendo-lhes somente a reprodução. E alguns deles culpam os professores por isso, pois a estes cabia o papel de *“ajudar um pouquinho a gente a fazer produção própria”* (Entrevista 49, p. 5).

Nenhum dos cinquenta entrevistados se lembrou de métodos de ensino em História nos quais houvesse um levantamento dos seus saberes prévios. Além disso, a forma como as aulas eram trabalhadas, no que concerne à postura do professor, demonstra o quanto ainda persiste daquela perspectiva segundo a qual, no processo de ensinoaprendizagem, cabe ao professor transmitir seus saberes aos alunos.

Schmidt e Cainelli produzem um quadro cujo objetivo é sintetizar as diversas formas de abordagem do ensino de História. Nesse quadro, na parte que as autoras denominam como um ensino de História numa perspectiva tradicional, a relação entre professor e aluno é assim caracterizada: “Professor como transmissor do saber histórico verdadeiro, pronto e acabado. Aluno como receptor passivo do conhecimento histórico transmitido pelo professor” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 16).

Pode-se dizer que os exemplos de metodologias de ensino e de posicionamentos dos docentes também sugerem que aprender História nada mais é do que decorar os conteúdos transmitidos nas aulas. Isso implica o entendimento de que o conhecimento histórico encontra-se pronto e que, sendo assim, professores e alunos não constituem agentes históricos, entendidos como produtores da História.

Essa maneira de trabalhar os conteúdos históricos de uma História dada, pronta e acabada tinha como etapa final a medição dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. E, como aos alunos não lhes é dada a possibilidade de refletir, nada mais resta do que memorizar os conteúdos e transpô-los nas provas. Nesse caso, e de acordo com tal



concepção de conhecimento histórico, o bom aluno é aquele que possui maior capacidade de memorização, e não de reflexão.

## 2.2 Os (des)caminhos no aprendizado da História

Uma cena narrada pelo viajante Camilo José Cela, quando de sua visita à aldeia Casasana, traduz os pressupostos do método avaliativo baseado na memorização ou “decoreba”. Na cena, o viajante encontra-se a caminho da escola da referida aldeia e, chegando lá, é recepcionado pela professora, que o acompanha na visita. Com o objetivo de valorizar não só as crianças como também o seu trabalho, a professora destaca que seus alunos são muito atentos e aplicados. Após esse comentário, chama um menino e uma menina e os indaga:

- Vamos ver, para mostrar a esse senhor.

Quem descobriu a América?

O menino não titubeia.

- Cristóvão Colombo.

A professora sorri.

- Agora tu. Qual foi a melhor rainha da Espanha?

- Izabel, a Católica.

- Por quê?

- Porque lutou contra o feudalismo e o Islã, realizou a unidade de nossa pátria e levou nossa religião e nossa cultura para além dos mares.

A professora, satisfeita, explica ao viajante:

- É minha melhor aluna.

A pequenina está muito séria, muito possuída de seu papel de número um. O viajante dá-lhe uma bala de café com leite, leva-a um pouco à parte e pergunta:

- Como te chamas?

- Rosário Gonzáles, para servir a Deus e ao senhor.

- Bem. Vejamos Rosário, tu sabes o que é feudalismo?

- Não senhor.

- E o Islã?

- Não senhor. Isto não (apud FRAGO, 1993, p. 18)

Os jovens, ao serem indagados a respeito dos métodos avaliativos utilizados pelos professores de História, destacaram exemplos os mais variados, que iam desde as provas escritas, elaboração de maquetes, até a apresentação de peças teatrais. No entanto, 44 dos cinquenta entrevistados disseram que as avaliações consistiam basicamente em provas, com questões objetivas e dissertativas, e trabalhos de pesquisa. Observaram, igualmente, que mesmo as provas com questões dissertativas induziam à memorização do conteúdo, e alguns deles ainda afirmaram que os trabalhos de pesquisa, em sua grande maioria, consistiam em cópias literais de enciclopédias, tanto da Barsa quanto das digitais: *“Aqueles trabalhos que você vai na internet, pesquisa enciclopédia e copia”* (Entrevista 29, p. 8).

Com relação ao método avaliativo pautado na memorização do conteúdo, sem qualquer problematização da História ensinada, ele se fez presente na fala de vinte entrevistados: *“Quando era prova escrita basicamente era memorização, era relacionar datas, não tinha muita elaboração intelectual em cima”* (Entrevista 5, p. 5). *“Ler o livro, responder às questões do livro e decorar pra prova”* (Entrevista 7, p. 4). *“Era mais de decorar”* (Entrevista 10, p. 3). *“Tinha [que decorar] e eu nunca gostei disso. [...] Achava chato decorar. Achava chata a forma como eram dadas as aulas”* (Entrevista 19, p. 5). *“Era o livrinho lá e tinha que saber tudo que estava no livrinho. Bem decorebaço mesmo”* (Entrevista 22, p. 4). *“Praticamente era decorar, não era entender. Era decorar o que estava escrito que provavelmente o professor iria fazer uma pergunta pra tu transcrever o segundo parágrafo”* (Entrevista 25, p. 10). *“Tinha que decorar. Eu lembro que eu ficava lendo o livro e decorando tudo! [E era] isso que eu botava na prova”* (Entrevista 32, p. 3). *“Era muita decoreba [...] Quando tinha prova minha mãe fazia uma prova e eu tinha que treinar, e ela tomava de mim a lição pra ver se eu sabia tudo”* (Entrevista 34, p. 4). *“Meus Deus! Por que que as aulas de História nas escolas são assim né! Tão chatas, tão maçantes. Fica batendo na tecla de ter datas, pra gente decorar data, que tem que decorar isso”* (Entrevista 39, p. 8). *“Eu lembro que as questões eram propícias para decoreba”* (Entrevista 48, p. 7).

Alguns dos entrevistados, que apontaram a capacidade de memorização como condição para “se dar bem” na disciplina História, fizeram relatos que justificam o “ódio” que alguns ainda nutrem pela disciplina. Como a entrevistada 45, que em determinada ocasião precisou decorar dez folhas do caderno e apresentar à turma.

A entrevistada 40 ressalta que não gostava desse método de ensino cujo cerne a decoreba. Tanto é que decorava o conteúdo que seria

cobrado nas provas e, no fim dessas, não recordava nada daquilo que tinha “aprendido”. Um estudo que, por ser baseado na memorização, produzia um saber temporário: *“Tanto que eu não lembro de mais nada! [risos] Tirava nota boa na prova e esquecia tudo. Não lembrava mais de nada! [risos]”* (Entrevista 40, p. 4).

Outros dois relatos curiosos são os dos entrevistados 8 e 15. Eles apresentam descrições detalhadas a respeito da prática pedagógica pautada na memorização e decoreba. A entrevistada 8 ilustrou a mencionada prática no seguinte caso: contou que era sempre tudo tão decorado e copiado do quadro e do livro didático que sempre que algum aluno perguntava à professora alguma coisa a respeito do conteúdo ela somente respondia: *“tá no livro”*. Então, um belo dia, um dos alunos entregou a prova e, no espaço onde deveria responder à questão ele escreveu: *“tá no livro”*. Ou seja, se as questões pediam somente a transcrição literal do conteúdo do livro, então a professora poderia olhar no livro e saber as respostas das questões.

O entrevistado 15 diz que nunca gostou muito do ensino de História uma vez que se resumia a decorar datas e nomes. O professor falava um trecho de uma frase e esperava que os alunos a completassem:

*“A História é”... E os alunos completavam: “o estudo do homem ao longo do tempo”. O professor prosseguia: “Ao longo do tempo ocorrem”... E os alunos respondiam: “transformações”. E concluiu destacando que sempre se questionou se o ensino de História tinha realmente essa finalidade: Nossa! Isso é História? Será? (Entrevista 15, p.6).*

Assim, as falas dos entrevistados demonstram como ainda subsiste esse dogmatismo que geralmente termina numa prova na qual cabe ao aluno decorar aquilo que consta no livro didático e tomar esse conteúdo como se fosse uma verdade *a priori*. Essa concepção de História pronta e acabada pressupõe a negação de um entendimento de que a História ensinada nada mais é do que “a representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos, décadas ou séculos depois do acontecido” (NADAI, 1993, p. 152).

A fala da entrevistada 44 a respeito do livro didático indica a perspectiva na qual a História era trabalhada pelo professor: “*Mas pra mim aquilo era muito verdade. Eu lembro que pra mim era muito ilustrativo, era muita curiosidade e na minha cabeça sempre era assim [...] A verdade era essa. Pra mim era*” (Entrevista 44, p. 4).

No ato de memorizar não existe reflexão, problematização dos conteúdos abordados. Em tal concepção de aprendizagem, os alunos podem ser associados a papagaios, pois suas funções se resumem a repetir as falas dos professores e os conteúdos dos livros.

Todas essas falas traduzem uma forma de conceber o conhecimento histórico que se distancia de sua real finalidade: promover o desenvolvimento da compreensão histórica da realidade social. Ou seja, levar os alunos a perceberem que a realidade não é algo natural, mas sim, construída e moldada cotidianamente. O tipo de ensino pautado na “*decoreba*”, que possui como fim último a memorização de datas e nomes, além de desestimular a vontade de aprender, propicia a compreensão de que a História se resume a esses fatos decorados e, nesse sentido, os sujeitos históricos são representados somente pelos então eleitos heróis nacionais. Mas será que esses heróis conseguem ser representativos de toda a população? Será que os entrevistados desta pesquisa se reconhecem como sujeitos construtores da História?

De acordo com Halbwachs (2006), as lembranças são construídas no interior de um grupo e, sendo assim, a origem de várias ideias, reflexões, sentimentos individuais são, na verdade, inspirados pelo grupo. “*De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes*” (HALBWACHS, 2006, p. 69).

A pergunta a respeito do que consideram ser uma data histórica contribuiu no apontamento da compreensão de História que perpassa as memórias e representações dos participantes. Os exemplos de datas históricas citados pelos entrevistados indicam se compreendem que a História é feita por todos ou somente por uma minoria de eleitos.

Os entrevistados listaram, com total liberdade, datas que consideram históricas com base em critérios estabelecidos por eles próprios. As análises das respostas indicaram um total de sessenta fatos históricos destacados. Alguns foram citados uma única vez, como a Semana de Arte Moderna, de 1922, o suicídio de Vargas, as Diretas e o *Impeachment* do ex-presidente Fernando Collor de Melo. Outros, no entanto, apareceram nas falas de alguns entrevistados, como o dia 1º de

Maio (8 entrevistados), o Dia do Índio (4 entrevistados) e o Golpe Militar (2 entrevistados).

Porém, algumas datas foram recorrentes nas narrativas dos entrevistados a respeito do que consideram ser data histórica. São elas: Independência do Brasil (32 entrevistados), Tiradentes (24 entrevistados), Proclamação da República (22 entrevistados) e Descobrimento do Brasil (20 entrevistados).

Com base nesse primeiro levantamento, foi possível constatar que, para a maioria deles datas históricas são aquelas que fazem parte do calendário nacional de feriados. As datas mais citadas constam no calendário nacional e são exemplos de eventos considerados importantes da história do país. Desse modo, é possível afirmar que existe sim uma memória coletiva a propósito do que deve ser lembrado relativamente aos fatos nacionais. O aparelho estatal, por meio de diversos mecanismos, dentre os quais os feriados nacionais, as festas cívicas e o ensino de História nas escolas, incutiu (e incute) na população a ideia de que fazem parte de uma mesma coletividade, de um mesmo grupo e, sendo assim, possuem a mesma identidade nacional.

Foi assim que a história chegou à escola, no final do século XIX [...] como um procedimento para a criação de uma identidade, que se mostrou de grande efetividade para a formação da fidelidade aos estados modernos. [...] Essa é a função que a torna extremamente efetiva como instrumento para a criação de solidariedade e para a conformação de vontades, mas também para o controle das consciências. (CARRETERO et al., 2007, p. 22)

Cabe salientar que essa preocupação com a construção de uma identidade nacional comum a todos os brasileiros esteve presente desde a declaração de Independência do Brasil, em 1822. Era preciso criar uma história nacional única, que fosse igual para todos. Um passado comum que afastaria o perigo dos regionalismos, agravado em consequência da amplitude do território nacional. Todos os brasileiros precisavam se perceber como pertencentes a uma mesma nação, possuidores de uma identidade comum. “Isso porque é esse passado [...] que constitui um dos maiores garantidores da coesão do grupo” (GOMES, 2009, p. 87).

Refletir sobre o ensino de História no Brasil, ao longo do tempo, possibilita perceber o papel político que a disciplina em foco ocupou e ainda ocupa. Desde a sua constituição como disciplina, em 1838, no Colégio Pedro II (NADAI, 1993, p. 146), seu ensino esteve centrado na difusão de um ideal de brasileiro, de nação e de cidadão, com ênfase na exaltação de datas eleitas como importantes e de brasileiros considerados ilustres.

No universo dos cinquenta jovens, percebe-se que foi construída e difundida uma memória coletiva acerca da importância da Independência do Brasil, de Tiradentes, da Proclamação da República e do Descobrimento do Brasil, os quais são ensinados nas aulas de História e são comemorados anualmente por meio do calendário de feriados nacionais (exceto o Descobrimento do Brasil). Essa estreita relação entre datas históricas e feriados nacionais aparece em vários momentos da entrevista: “*Nãohistórico é o que não está no calendário*” (Entrevista 10, p. 3). “*É bom porque assim, é tudo feriado! Então a gente lembra mais porque é feriado e não pelo fato histórico!*” (Entrevista 8, p. 5). “*A maioria que o cara lembra é feriado*” (Entrevista 17, p. 4). “*Principalmente as datas comemorativas, feriados*” (Entrevista 38, p. 4).

As falas indicam a predominância dos feriados nacionais quando o assunto é data histórica. Considerando que as referidas datas são comemoradas anualmente, o poder de inculcação de uma memória nacional coletiva por meio dos feriados nacionais é ainda maior do que somente pelo ensino de História nas escolas. É maior também, pois não são apenas as crianças e jovens que os vivenciam, no processo de escolarização, mas também os familiares. “Sob estas perspectivas, as comemorações cívicas possuíam um raio de ação educativa mais amplo, abrangendo familiares” (BITTENCOURT, 1992, p. 64).

A relação entre fato histórico e calendário nacional de feriados é visível nas seguintes lembranças: “*Datas históricas são aquelas que são importantes pro mundo e pro país*” (Entrevista 23, p. 7). “*A gente aprende o ensino de história a partir de grandes marcos*” (Entrevista 26, p. 4). “*São as mais marcantes*” (Entrevista 34, p. 3). “*Aquelas que marcam o mundo por um todo*” (Entrevista 38, p. 5). “*Existem grandes feitos que são marcados*” (Entrevista 49, p. 5).

Dos cinquenta entrevistados, 29 destacaram que compreendem por datas históricas aqueles marcos considerados significativos para boa parcela da população. Para os que salientaram tal aspecto, uma data é considerada histórica a partir do momento em que se torna importante para um grande número de pessoas. E, em sua maioria, ela está

relacionada a eventos de repercussão nacional ou até mesmo internacional, visto que 2 entrevistados destacaram, como data histórica, os atentados de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos.

O fato de a grande maioria dos entrevistados ter listado datas comemorativas nacionais como exemplos de data histórica não representa em si um problema. Não se trata de excluir das aulas de História o 21 de Abril ou o 7 de Setembro, mas de abordá-los como construções, e, mais do que isso, como “pontas de *iceberg*” (BOSI, 1992 apud SIMAN, 2005).

Nesse sentido, se a pesquisa procurou analisar as memórias dos entrevistados sobre a História ensinada, é possível perceber que lhes foram transmitidas datas que seriam representativas para a maioria da população – os feriados nacionais. Isso demonstra o papel que tanto a disciplina História quanto o calendário oficial de feriados desempenham na formação de tais pessoas. É um tipo de ensino que possibilitou a construção de uma memória coletiva a respeito de determinados acontecimentos. De acordo com os exemplos mais citados de datas históricas, verifica-se uma estreita relação entre o ensino de História e a exaltação dos grandes feitos de ilustres homens do passado.

Sendo assim, a concepção de História pautada no estudo dos acontecimentos considerados relevantes para a construção da identidade nacional, sem a preocupação de estabelecer qualquer tipo de relações entre eles, sinaliza para uma percepção de História pronta e acabada. No entanto, de acordo com Albuquerque Junior (2007, p. 30-31) a História é processo e está em permanente reconstrução:

A História não é apenas fluxo, processo, evento: é também cristalização, estrutura, sedimentação, é, acima de tudo, relação entre fluxo e cristalização, entre estrutura, processo e evento. No rio, com na História, diferentemente do que pensavam os modernos, nem sempre tudo passa, nem sempre tudo se transporta para frente, nem tudo se arrasta para um tólos oceânico. Há redemoinhos, há espirais, há retornos, há águas paradas, há águas desconectadas em poças apodrecidas, há águas que se desencaminham, que saem do curso, que se bifurcam e se esquivam em furos, igarapés, riachos, pequenos braços de rio que vão dar em nada ou em

lugar nenhum. No rio, como na História, há multiplicidade, pois um rio é composto de muitos outros e de muitas águas, embora pareça superficialmente homogêneo. Embora pareça uma superfície lisa, o rio, como diriam Deleuze e Guattari, é estriado, não apenas pelas canoas humanas que o percorrem e fazem dele caminho, mas por outras matérias várias, inclusive naturais, muitas águas que o vêm compor. Todo rio é encontro entre Negro e Solimões. Também a História, embora possa parecer, às vezes, homogênea, contínua, habitada pela semelhança, pela repetição, pelo mesmo, é trabalhada por dentro pela diferença, pela heterogeneidade, pela descontinuidade, pela justaposição de elementos, por relações, por eventos de distintas características.

A questão sobre a utilidade da História não constitui uma novidade: ‘Papai, então me explica para que serve a história’ (BLOCH, 2001, p. 41). Essas são as primeiras palavras de Marc Bloch no livro *Apologia da história ou o ofício de historiador*, escrito em 1944, considerado um importante manual aos historiadores. Bloch não respondeu somente à criança, mas a toda uma geração de historiadores e discorreu sobre o modo como a História é produzida, sobre a História ciência. Para além da indagação feita à Bloch, convém perguntar: afinal, para que serve não só a História, mas também o ensino de História? Estudos dizem que aprender História contribui na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus papéis como sujeitos históricos, assim como auxilia na compreensão do presente. Schmidt e Cainelli (2004, p. 49-50) destacam que

atualmente, a preocupação com a importância do conhecimento histórico na formação intelectual do aluno faz com que um dos objetivos fundamentais do ensino seja o de desenvolver a compreensão histórica da realidade social. Assim, compreender a história com base nos



procedimentos históricos tornou-se um dos principais desafios enfrentados pelo professor no cotidiano de sala de aula. Esse desafio é um passo interessante na construção de uma prática reflexiva e dinâmica, podendo-se afirmar que ensinar História é fazer o aluno compreender e explicar, historicamente, a realidade em que vive.

A reação de cada entrevistado, ao ouvir a pergunta acerca da utilidade do ensino de História, foi peculiar. Muitos sorriram, como quem quer dizer que a pergunta mais parecia uma piada. Outros, entretanto, tinham um semblante sério e a respondiam como se fossem advogados em defesa do ensino de História.

Entre aqueles que apontam para a não utilidade do ensino de História, dizendo que nada lhes acrescentou e que, após o período de escolarização, não conseguiram aproveitar esse saber, estão as seguintes narrativas:

*Antes de entrar na faculdade pra mim acho que serviu mais exclusivamente assim só pra conhecer um pouco do passado. [...] Nunca problematizei muito assim, nunca tive uma aula de História boa. (Entrevista 44, p. 5).*

*Olha, pra nada! [risos]. Só pra me fazer decorar um monte de coisas que eu nunca usei muito na minha vida [...] Eu sempre me perguntei [...] pra que que eu quero saber um sobre um passado que não vai servir pra nada. (Entrevista 8, p. 5-6).*

*Na verdade na escola a gente aprende a linha do tempo que só acontece... essa data acontece isso [...] e só acontecia aquilo. (Entrevista 11, p. 6).*

*Pra conhecer o passado. (Entrevista 1, p. 4).*

Essas narrativas demonstram que as aulas de História na educação básica tiveram como foco basicamente o ensino do passado com um fim nele mesmo, não conseguindo estabelecer relações entre os tempos históricos. Rüsen (2001) assevera que o ensino de História deve possibilitar aos alunos perceberem as diferenças entre as temporalidades, as transformações entre passado e presente. Levar os alunos a compreenderem a inter-relação entre o passado e o presente. E é esse constante diálogo entre passado e presente que faz com que a aprendizagem histórica seja significativa, conforme aponta Hobsbawn (1998, p. 22):

Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse 'sentido do passado' na sociedade e localizar suas mudanças e transformações.

Além dessa relação entre ensino de História e estudo do passado, o entrevistado 12 também realça que a História ensinada teve a função de contar a verdade do que realmente aconteceu no passado: *“Então essa eu creio que é a importância da disciplina de História, contar os fatos ocorridos anteriormente pra que a gente possa ter conhecimento da verdade que passou”* (Entrevista 12, p. 4).

Nessa narrativa está a ideia de que existe uma verdade sobre os fatos, que se encontra inacessível para a maioria da população. Demonstra, ao mesmo tempo, uma percepção de que a História encontra-se pronta e que o presente não é produtor de História. E, sendo assim, alunos e professores não são sujeitos construtores da História.

Os alunos interiorizam a ideia de que não são sujeitos históricos. Inúmeras vezes ouvi dos meus alunos que nós não fazemos parte da História, não somos importantes para o fazer histórico. A História [...] estuda apenas o passado

protagonizado por D. Pedro I, Tiradentes, os Bandeirantes, Princesa Isabel etc. Muitos professores encontraram, e ainda encontram, resistências a uma nova forma de se trabalhar História, decorrentes desta postura de mero expectador introjetada e assumida durante os primeiros anos de escolaridade pelos alunos. (FONSECA, 1993, p. 71)

Nessa direção, dois jovens, ao serem indagados a respeito da relação entre ensino de História e meios de comunicação, ou seja, se é possível aprender História por intermédio das diferentes mídias, responderam:

*História, História com H maiúsculo, é muito restrito.* (Entrevista 14, p. 7).

*Acho que não dá prá dizer realmente que aquilo ali mostra muita coisa da História como ela foi assim.* (Entrevista 23, p. 10).

Não existe a percepção de que a História escolar é “alimentada” tanto pelo conhecimento da ciência de referência quanto de saberes oriundos das vivências cotidianas de professores e alunos. As novelas de época, por exemplo, não precisam ser encaradas como “*historinha pra boi dormir*” (Entrevista 14, p. 8), visto que todo conhecimento histórico, proveniente de uma novela de época ou de um livro didático, constitui uma representação do real.

As memórias de parte dos entrevistados indicam que o ensino de História que tiveram na escola não cumpriu com a tarefa de possibilitar aos alunos se situarem no tempo e no espaço. Levá-los a aprender a pensar historicamente, que consiste na capacidade de relacionar os tempos históricos, não foi uma preocupação de seus professores de História. Infelizmente, o ensino de História pronto e acabado promove uma compreensão de que a História, sem relações com o presente, não tem serventia:

*Não. [...] Tô sendo bem franca! [...] Essa consciência histórica não era passada. [...] Me esforçava para prestar atenção*

*pra ver se eu conseguia tirar alguma coisa dali que tivesse significado assim sabe. [Porque na escola] era datas, fatos. [...] Aí as coisas ficavam fragmentadas! Eu lembro disso! A gente tinha dificuldade de acompanhar no livro. (Entrevista 29, p. 10-11).*

*De repente, uma aplicação mais fácil no dia a dia, seria mais fácil de decorar, de aprender. (Entrevista 40, p. 5).*

*Pra te ser bem sincera, eu não utilizo muito assim. [...] Quando vem uma data assim que aí eu me lembro. (Entrevista 28, p. 5).*

*Olha, bem a sinceridade mesmo, até agora não serviu pra nada. (Entrevista 32, p. 4).*

*Basicamente o que eu tive na escola eu acho que eu não utilizaria pra nada. [...] Eu vejo assim, o que é dado na escola tanto faz como tanto fez. Aquilo ali eles vão decorar, a maioria decorar e pronto, acabou. (Entrevista 39, p. 9).*

O entrevistado 30 vai mais além, estabelecendo comparações entre as disciplinas escolares e enfatizando aquelas que possuem mais utilidade na vida diária:

*Olha, basicamente [risos] entender os motivos dos feriados [...] Eu não via muita aplicação não. [Diz sobre a aplicabilidade do Português e da Matemática] Saber se o cara me deu o troco certo [...], eu tenho que ler o nome do ônibus [...]. Sabe, é uma situação muito mais cotidiana. (Entrevista 30, p. 6).*

A relação entre aprender os conteúdos históricos e passar no vestibular também foi apontada por cinco entrevistados. De acordo com

eles, somente porque tinham a perspectiva de prestar o exame vestibular, para ingressar numa instituição de ensino superior, é que o ensino de História teve utilidade. Serviu para que não zerassem a prova de História e, assim, garantirem o acesso às universidades e faculdades.

*No ensino médio [serviu] pra passar no vestibular. (Entrevista 26, p. 6).*

*[As aulas de História] Elas com toda certeza não criaram um criticismo em mim. [...] Na escola, é como se fosse uma preparação pra tu passar no vestibular, sabe. Não é uma preparação pra você criar uma pessoa pra vida. (Entrevista 49, p. 7).*

*Posso dizer que exclusivamente pro vestibular. É. Ela não tinha nada a ver a não ser o vestibular. (Entrevista 10, p. 4).*

*Eu acho que só me ajudou pra passar no vestibular. Mais nada assim, porque era uma coisa muito decorada, então, tipo, o que eu tinha que aprender pra passar no vestibular eu aprendi e passei no vestibular. (Entrevista 7, p. 6).*

*Simplesmente colocar conteúdo pra eu chegar lá na hora do vestibular e saber o que assinalar. (Entrevista 21, p. 7).*

Essa ideia que associa a importância dessa disciplina ao ingresso na universidade permite que se faça uma indagação: mas e para aquelas pessoas que não veem o ensino superior em seus horizontes de expectativas, que concluirão a educação básica e suas vidas seguirão outros rumos que não a vida acadêmica, o ensino de História não lhes serve para nada?

Além da relação ensino de História e exame vestibular, os jovens entrevistados também destacaram que o ensino de História vai ter mais ou menos importância e, conseqüentemente, utilidade para as pessoas, dependendo da carreira profissional que ela seguirá. Ou seja, ter um interesse maior por conhecimentos na área de exatas, fazendo com que a pessoa siga alguma carreira relacionada a esse tipo de saber,

refletirá na utilidade ou não do ensino de História na vida dessas pessoas:

*[Pra um carteiro que] vai só ficar entregando carta e não tá nem aí pra nada, é uma coisa. (Entrevista 25, p. 12).*

*Assim, pelo menos pra minha vida porque eu segui a carreira contábil. [...] Pra historiador, pra professor de História, pra essas pessoas com certeza deve ter um peso muito maior na vida. (Entrevista 8, p. 5-6).*

*Porque às vezes é um aluno totalmente voltado pras exatas [...] que aquilo ali não vai tocar ele da mesma forma e toca de diferentes formas em cada aluno. (Entrevista 41, p. 6).*

*Na vida prática, eu não vejo tanta utilidade assim. Essas datas não me ajudam em nada assim, porque eu não vou usar no trabalho [...] É bom pra decorar os feriados! (Entrevista 37, p. 5).*

*[...] Agora, logicamente vai depender do caminho que tu vai, da profissão que tu vai tá utilizando. Um geólogo certamente vai utilizar mais a História do que quem trabalha com exatas, no caso, no meu caso. (Entrevista 12, p. 4).*

*Olha, fazendo a faculdade que eu faço, é difícil assim. (Entrevista 23, p. 8-9).*

Ou seja, mais uma vez aparece a relação entre a utilidade das aulas de História e os caminhos a serem seguidos depois da conclusão do ensino médio.

Do mesmo modo, foi possível detectar uma percepção de História linear, com uma sequência de acontecimentos e que a visualização dessa cronologia possibilita perceber que a História

caminha em direção ao progresso, e que aquilo que veio antes foi sempre pior, mais atrasado:

*Pra vê que evoluiu. Hoje evoluiu bastante.*  
(Entrevista 45, p. 5).

*Pra mim era mais pra eu estabelecer na minha cabeça uma linha de... ah, que daí vieram os homens pré-históricos, daí foi evoluindo e daí chegou até mim. Era só isso.* (Entrevista 23, p. 8-9).

No entanto, como é possível compreender melhor a realidade em que se vive, por meio do ensino de História, se ele aborda os fatos passados por eles mesmos, sem problematizá-los e sem uma relação com o presente? Essas “contradições” presentes nas falas dos entrevistados, resultantes do trabalho da memória, serão o foco do Capítulo 3.





## CAPÍTULO 3

### OS JOVENS E AS (RE)APROPRIAÇÕES DA HISTÓRIA ENSINADA

*Esta é uma conversa com professores de História de 1º grau que não tenham medo de se lançar em algo diferente e que estejam a fim de mudar alguma coisa em sua prática cotidiana. Se você é um professor que se irrita ao pensar em quem ensina história pela memorização ou 'decoreba', através de ditados, perguntas e respostas, cruzinhas, etc., se você é um professor que quer desmistificar as 'verdades absolutas', o conhecimento como algo já 'pronto' e que não acredita em fórmulas mágicas... então... essa conversa é com você.*

(CABRINI et al., 2000, p. 25)

#### **3.1 Narrativas sobre a História e o seu ensino**

As falas dos entrevistados, em sua maioria, não seguiram uma única linha de raciocínio. As memórias não trouxeram uma só concepção acerca do conhecimento histórico. Os entrevistados também destacaram o papel do ensino de História de fazer com que as pessoas compreendam melhor o presente e se tornem cidadãs mais críticas.

Assim, algumas lembranças a propósito das metodologias de ensino, das datas consideradas históricas e, igualmente, a respeito da utilidade do ensino de História, permitem identificar uma compreensão de conhecimento histórico como algo produzido, fruto do trabalho do historiador e de suas inquietações. Um conhecimento que proporciona o diálogo entre os diferentes tempos históricos e, por isso mesmo, possui relevância na vivência dos entrevistados.

A partir da década de 1970, as discussões em torno de possíveis reestruturações curriculares começam a ganhar corpo. São Paulo e Minas Gerais foram os primeiros estados brasileiros a empreenderem a elaboração de novas propostas curriculares para o ensino de História, as quais passaram a servir como parâmetro para as futuras propostas dos demais Estados da federação.

Esse momento foi marcado por discussões e debates em torno do ensino da História, as quais giravam, principalmente, sobre as novas concepções que deveriam servir de referência para os conteúdos e as metodologias de ensino. O grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar os professores e alunos como sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico. Travou-se um embate contra o ensino factual do conhecimento histórico, anacrônico, positivista e temporalmente estanque. (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 12)

A promulgação da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual determinava ser competência da União, dos estados e municípios proporem novas diretrizes para a organização dos currículos – demonstra a preocupação de fazer com que as modificações curriculares propostas em alguns estados se espalhassem para os demais.

No ano seguinte, em 1997, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as diferentes áreas de ensino da grade curricular do ensino fundamental. No ano seguinte, é lançada a proposta para o nível médio de ensino.

As mencionadas reformulações curriculares propunham não só uma nova concepção acerca do conhecimento histórico e do papel do professor em sala de aula, como também a inserção de novos conteúdos e de novas maneiras de abordá-los, incorporando “novas linguagens e tecnologias no ensino da História, como análise de filmes e uso da informática” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 17).

Muito embora pareça contraditório, os entrevistados rememoraram a utilização de filmes nas aulas de História. Alguns

conseguiram se lembrar dos nomes dos filmes; outros, só recordaram que tinham assistido a filmes nas aulas de História e, dentre esses, três disseram que não lembravam os títulos dos filmes uma vez que as aulas eram muito massantes e boa parte da turma acabava adormecendo durante a exibição dos filmes.

No total, 31 entrevistados destacaram a utilização de recursos audiovisuais nas aulas de História. Foram citados 25 filmes:

**Tabela 6 - Relação entre filmes e o nº de vezes que foram citados**

Tróia	1
Sobre o Descobrimento da América	1
O Nome da Rosa	3
O Ovo da Serpente	1
Documentário sobre Giordano Bruno	1
Sobre a Ditadura Militar no Brasil	1
Sobre os índios Guaranis	1
Sobre as fortalezas de Florianópolis	1
Sobre Antiguidade Clássica	3
Novembrada	1
O Resgate do Soldado Ryan	1
Carlota Joaquina	1
Cruzadas	1
Sobre os índios Tupinambás	1
Guerra do Fogo	3
Gladiador	1
Sobre os Hunos e as Invasões Bárbaras	1
Sobre a Segunda Guerra Mundial	1
Sobre a evolução humana	1
Tempos Modernos	1
A Missão	1
O que é isso companheiro?	1
O Pianista	1
Sobre as missões e catequização dos índios	1
Sobre Egito e Mesopotâmia	1

Fonte: Elaborado pela autora

Os entrevistados não relataram como esses filmes foram abordados. Não disseram, por exemplo, se os professores os utilizaram apenas como ilustrativos do acontecimento histórico, a fim de confirmar

elementos do que aconteceu, ou como fonte histórica, problematizando o conteúdo no sentido de demonstrar que toda fonte histórica possui historicidade e constitui uma representação do real.

Um fato no mínimo curioso marcou a entrevistada 29, no que se refere à utilização de recursos audiovisuais nas aulas de História. Sua mãe tinha o hábito de gravar documentários exibidos em canais como o *Discovery Channel* ou *History Channel*. Depois de gravá-los, ela colocava as fitas na mochila da filha e pedia que as levasse para a escola, para que o professor de História as utilizasse como recurso didático. A entrevistada ressaltou que o professor nunca se queixou da iniciativa de sua mãe, ficando sempre muito animado com a possibilidade de abordar o conteúdo por meio de diferentes recursos.

Na opinião dos jovens entrevistados, além de ser uma inovação em termos de recursos didáticos, a utilização de filmes também proporcionava que o professor incrementasse os métodos avaliativos. Não somente provas escritas e trabalhos de pesquisa, mas também relatórios dos filmes assistidos. De acordo com o relato de três entrevistados, era comum após a exibição dos filmes os alunos terem de elaborar um resumo sobre a obra e, do mesmo modo, tecerem comentários a respeito do filme.

Outro aspecto relevante sobre a relação entre o ensino de História e as diferentes mídias foi destacado pela entrevistada 6. Ela relata que gostava muito das aulas de História e que sempre procurava tecer comentários a respeito dos temas abordados. Ela, além de observar as conversas dos pais em casa, lia com bastante regularidade algumas revistas que os pais assinavam, no intuito de se manter informada e, com isso, contribuir com as aulas de História.

*Então, tipo, essas coisas eu lembro de novinha, eu lia revistas em casa, a Veja, Isto é, que eu lembro que meu pai assinava e eu de novinha eu gostava de vasculhar, sabe. Então eu sabia nomes de vários políticos, eu sabia falar umas coisinhas assim bem pouquinhos [...], eu gostava de escutar meus pais falando de política e eu gostava de ter uma opinião também, nem que fosse repetir a deles, mas eu gostava. Às vezes, na escola, repetir para o professor, mesmo que fosse da minha mãe, do meu pai [risos]. (Entrevista 6, p. 7-8).*

Pode-se concluir, com base no relato da entrevistada, que o ensino de História é constantemente reelaborado, (re)construído. Aos conhecimentos históricos advindos das pesquisas acadêmicas, somam-se outros, provenientes principalmente dos diversos meios de comunicação, e é esse amálgama de saberes que constitui o ensino de História trabalhado em sala de aula por professores e alunos. Além disso, não se pode deixar de mencionar o fato de que sua fala também demonstra como os alunos já possuem um conhecimento histórico antes mesmo de terem tido contato com as primeiras aulas de História nas escolas.

Além da utilização do recurso audiovisual, a entrevistada 2 descreve um amplo repertório de recursos didáticos usados nas aulas de História:

*Eu já fiz pesquisa de campo, fomos a sítios arqueológicos, e trabalhos em quadro. [...] Muitos trabalhos com maquetes e relatórios de filmes. [...] Leitura, muita leitura. Algumas redações [...], histórias em quadrinho que a gente tinha que fazer [...]. Foi bem diversificado (Entrevista 2, p. 3).*

Os PCNs de História (1998) sinalizam para a importância de os professores proporcionarem aos alunos a visitação a “lugares de memória” (NORA, 1993), tais como museus, exposições ou mesmo sítios arqueológicos. Enfatizam, ainda, que os documentos expostos nesses lugares precisam ser abordados como vestígios do passado, os quais foram interpretados pelos historiadores. Essa interpretação pode ser constatada, inclusive, por meio de identificação e análise do lugar ocupado por cada objeto na exposição, que pode denotar sua maior ou menor importância. Os professores também devem levar os alunos a questionarem o porquê de aqueles documentos terem sido escolhidos para fazerem parte dos acervos e tantos outros não, indagação que leva à compreensão que o conhecimento histórico é seletivo.

No trabalho com os documentos encontrados nos museus, exposições e sítios arqueológicos, é importante o professor considerar que é possível estabelecer diálogos com outras épocas e

evidenciar a reconstrução do passado pelo presente. Assim, será significativo reconhecer que os documentos deslocados dos seus espaços originais estão organizados segundo interpretações de estudiosos do que é importante lembrar, preservar, rememorar. Essa interferência do presente acontece mesmo no caso dos sítios arqueológicos, já que o tempo, a erosão, as camadas de terra, as escavações e a preservação interferem na leitura dos seus significados. É importante deixar evidente que as questões do presente orientam observações e interpretações construídas para os documentos, tanto na seleção para estudos e organização de exposições pelos historiadores, museólogos e arqueólogos, como nos recortes de estudo que motivam as visitas de alguns professores e alunos. (BRASIL, 1998, p. 92)

A utilização de recursos didáticos variados pode proporcionar aulas de História prazerosas e significativas. Contudo, não necessariamente as aulas mais diversificadas, em termos de recursos didáticos, serão as que farão mais sentido para os alunos. Disso vai depender muito mais a forma como o conteúdo é abordado pelo professor do que a tecnologia despendida para isso. Cabrini alerta: “professor, não adianta você se tornar um professor 'atualizado', criativo, divertido e motivador. É lógico que tudo isso pode até ser visto como um avanço, mas a nosso ver nada disso resolve se se persistir na concepção de história que implica esse conteúdo” (CABRINI et. al., 2000, p. 41).

O entrevistado 47, por exemplo, ressalta que uma das características das aulas de História era a realização de pesquisa em diferentes fontes. Por mais que o livro didático fosse trabalhado, ele era sempre percebido pelo professor e pelos alunos como mais uma e não a única fonte para a compreensão histórica.

*Nós tínhamos o livro didático. Ele era adotado lá no Aplicação. Só que os professores não ficavam em cima do... só do conteúdo ali. O livro didático era o*

*apoio. Eles traziam outros textos e faziam a gente também ir com muita frequência pra biblioteca pra pesquisar em cima da temática que tava sendo abordada. O que que a grande maioria dos professores colocavam? Que a gente tinha que ter pelo menos dois a três pontos de referência [...]. E daí era muito comum ter debate em sala [...] algum grupo que defendia um ponto de vista [...] o outro era contra. Então a gente fazia alguns embates em relação a algumas temáticas. Isso tanto na área de História quanto na área de Geografia. Era muito comum isso acontecer. (Entrevista 47, p. 3).*

As lembranças desses jovens indicam a apresentação, pelo professor, de várias versões a respeito de um mesmo fato histórico. Essa atividade proporciona uma compreensão de conhecimento histórico constantemente (re)construído, afastando a ideia de que existe uma História verdadeira. Além disso, a comparação pelos alunos das diferentes visões sobre um determinado evento leva-os a elaborarem suas próprias versões. O trabalho com fontes variadas aponta para uma noção de História construída e favorece a produção de conhecimento histórico pelos alunos, por meio da confrontação de fontes. Corroborando com Cabrini et al. (2000, p. 60) “o trabalho com diferentes fontes é sempre indispensável, pois o entendimento de uma realidade não se faz a partir de um documento isolado, embora a reflexão possa se iniciar a partir de um único documento”.

Além do entrevistado 47, os entrevistados 5 e 26 igualmente ressaltam experiências com atividades envolvendo a simulação de júri e debates, nos quais cada grupo de alunos deveria defender um ponto de vista:

*Então ela [a professora] fez algum simulacro ali pra redigirmos a constituição da nossa escola. Então vamos dividir em grupos, um grupo defende uma tese, outro grupo defende outra, a gente fazia uma mesa redonda e tal. Era uma aula muito mais interativa, era uma aula gostosa. Gostava muito das atividades que essa professora dava. (Entrevista 5, p. 4).*

*Aí a professora fazia meio que um júri simulado onde alguns eram advogados de defesa, outros de acusação e a professora então direcionava o debate. Me lembro também que teve um ano uma campanha eleitoral que a gente foi investigar as propostas dos candidatos, aí a gente apresentou pros alunos o que cada candidato propunha. (Entrevista 26, p.4).*

Assim como a entrevistada 26, a 6 também relata experiências nas aulas de História que envolveram discussões sobre eleições e a participação popular nesses processos: “*Eu lembro que na quarta série a gente fez uma votação, fez as eleições na escola, que era a primeira vez que iria ter as diretas mesmo*” (Entrevista 6, p. 7).

Dessas lembranças, é possível tecer algumas considerações: (a) elas reforçam a tese de que aulas significativas não necessariamente precisam ser trabalhadas por meio da utilização de variados recursos didáticos. As atividades citadas, que envolveram júri simulado ou eleições, só necessitaram da presença do professor e dos alunos e, no caso do júri, da divisão da turma em dois grupos; (b) esses exemplos de aulas, com maior envolvimento e participação dos alunos, nada tem a ver com aquelas aulas nas quais os alunos apenas recebem o conhecimento que é transmitido pelo professor. Essas atividades transformaram os alunos em sujeitos ativos na produção de conhecimento; (c) o trabalho envolvendo a elaboração de argumentos em defesa de um ou outro ponto de vista fez com que os alunos compreendessem que esse mesmo procedimento é feito na produção do conhecimento histórico. Existem versões sobre os fatos históricos, as quais a todo instante são superadas por outras que apresentam uma nova interpretação sobre os fatos.

Tanto o entrevistado 25 quanto o 30 referem algumas experiências com o ensino de História que os fizeram refletir a respeito da noção de História construída. O entrevistado 25 se lembrou de um livro didático, utilizado em alguma série do segundo grau, no qual o autor afirmava que aquela narrativa apresentava uma versão acerca dos fatos, e não a versão: “*Meio que falava assim: “essa é a minha versão da História”*”. (Entrevista 25, p. 13).

O entrevistado só teve esse entendimento muitos anos depois de ter concluído o ensino fundamental, sinalizando que não basta ter livros



didáticos, numa perspectiva de História construída, para que os alunos assim a compreendam.

O entrevistado 30 expôs que teve uma breve experiência, de apenas três meses, numa escola técnica. Todavia, essa curta passagem por essa escola e pelas aulas de uma professora lhe “revelou” algo que até então nunca havia parado para pensar. Foi essa professora, do então 1º ano do ensino médio, a primeira a lhe dizer que a História era construída, e que não existe uma verdade sobre os fatos históricos, mas versões, produzidas pelos historiadores. Ele destaca que tais palavras foram tão marcantes que ele nunca mais esqueceu: *“Foi algo que me marcou porque eu fiquei chocado”* (Entrevista 30, p. 6).

A forma de abordar os conteúdos e as atividades propostas pelos professores pode proporcionar aos alunos perceberem que a História não é feita exclusivamente por uma minoria e que todos são sujeitos históricos e contribuem na sua produção.

Muitas reflexões inerentes à pesquisa histórica são significativas para o ensino na escola fundamental. As abordagens teóricas que problematizam a realidade social e identificam a participação ativa de 'pessoas comuns' na construção da História - nas suas resistências, divergência de valores e práticas, reelaboração da cultura - instigam, por exemplo, propostas e métodos de ensino que valorizam os alunos como protagonistas da realidade social e da História e sujeitos ativos no processo de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 33)

De acordo com a entrevistada 6, na época em que ocorreu essa atividade de um júri simulado, no final dos anos 1980, o Brasil passava por um período de redemocratização após a Ditadura Militar. A liberdade de se expressar, de se manifestar por meio do voto, era assunto recorrente não só na escola como também nas conversas familiares e nos noticiários da TV. Por isso, mesmo que possa parecer insignificante a elaboração da constituição da escola, onde havia votação inclusive para decidir se os alunos adotariam ou não o uniforme, o fato de essa atividade ter acontecido nesse momento da História do Brasil serviu para fazer com que os alunos se sentissem partícipes desse processo de

redemocratização do país. De forma democrática, os alunos votaram a respeito de questões relativas ao futuro da escola.

A entrevistada 26, além de citar o exemplo do trabalho com júri simulado, no qual cada grupo de alunos defendeu uma perspectiva a respeito de um fato, salientou um exercício de pesquisa acerca das propostas dos então candidatos que estavam concorrendo a algum cargo público nas eleições daquele ano. Ou seja, essa atividade é uma forma de aproximar o ensino de História da vida dos alunos, fazendo-os perceber que a História está presente no cotidiano de cada um.

Esse ensino da História pressupõe, fundamentalmente, que se tome a experiência do aluno como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos, pois é importante que também o aluno se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico. Nesse sentido, há consenso entre as diferentes correntes historiográficas contemporâneas de que a História é feita por todos os homens, e não somente pelos heróis ou personagens importantes. Assim, a História ensinada deve levar em consideração a multiplicidade e multilinearidade históricas. (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 50)

As lembranças mais significativas a propósito das aulas de História são as que envolvem assuntos relacionados à vida diária dos alunos. Nessas aulas, eles participam de forma mais ativa da produção do conhecimento, por conta tanto da liberdade que lhes é conferida quanto por estarem aprendendo a respeito de uma História que lhes é próxima. Com isso, eles passam a compreender a História e os estatutos de sua produção.

Trabalhar conteúdos históricos implica constantes questionamentos. Pressupõe colocar em xeque as versões da História, duvidando do que é apresentado como “a” verdade. Significa olhar para os fatos históricos de forma menos naturalizada e compreendê-los como “tradições inventadas” (HOBSBAWN e RANGER, 1997).

As datas históricas presentes no calendário oficial de feriados foram ali colocadas por alguma razão. O início das comemorações do

feriado de Tiradentes, associando sua figura à de um mártir, é datado, possui historicidade. Isso significa que em determinado momento da História alguém (ou algumas pessoas) decidiu que seria importante elevar Tiradentes a herói nacional, e foi assim que o 21 de Abril entrou para o rol de datas históricas.

Com as demais datas, o procedimento de criação dos mitos não foi diferente. Os feriados nacionais possuem historicidade e foram selecionados, em algum momento da História, para integrarem a categoria de históricos e, com isso, passarem a fazer parte da memória das pessoas de determinada localidade.

Carvalho (2009) tece uma série de argumentos que explicam o porquê de Tiradentes ter sido transformado no herói da República, em detrimento de nomes como Deodoro da Fonseca, Benjamin Constant, Floriano Peixoto, Bento Gonçalves ou Frei Caneca, os então mais cotados para ocupar o panteão cívico dos heróis nacionais. De acordo com o autor, um dos motivos que podem explicar a escolha de Tiradentes estaria relacionado ao fato de ele não haver se envolvido em lutas reais, com derramamento de sangue, tal como Frei Caneca, por exemplo. Em virtude disso, sua imagem ficou mais associada à de uma vítima do que à de um carrasco.

Talvez esteja aí um dos principais segredos do êxito de Tiradentes. O fato de não ter a conjuração passado à ação concreta poupou-lhe de ter derramado sangue, ter exercido violência contra outras pessoas, ter criado inimigos. A violência permaneceu em potencial. [...]. A violência real pertenceu aos carrascos. Ele foi a vítima de um sonho, de um ideal [...]. Foi vítima não só do governo português e de seus representantes, mas até mesmo de seus amigos. Vítima da traição de Joaquim Silvério, amigo pessoal, o novo Judas. (CARVALHO, 2009, p. 68)

Além disso, todo o ritual que envolveu a sua morte, desde o enforcamento até o esquartejamento, serviu ainda mais para aproximar a figura de Tiradente à de Jesus Cristo, fazendo com que a sua elevação a mártir da República fosse cada vez mais aceita.

O cerimonial do enforcamento, o cadafalso, a força erguida a altura incomum, os soldados em volta, a multidão expectante – tudo contribuía para aproximar os dois eventos e as duas figuras, a crucificação e o enforcamento, Cristo e Tiradentes. O esartejamento posterior, o sangue derramado, a distribuição da spartes pelos caminhos que antes percorreram também serviram ao simbolismo da semente do sangue do mártir, que, como disseram Tertuliano, era semente de Cristãos. (CARVALHO, 2009, p. 68).

A percepção de que as tradições são inventadas e da interpenetração dos tempos históricos<sup>14</sup> apareceu nas memórias de alguns entrevistados. Eles ressaltaram que a data isolada em si mesma não diz nada a respeito de um fato histórico, o qual, para ser compreendido, precisa ser analisado em sua relação com aquilo que o antecedeu e com o que o procedeu. Uma compreensão de História como processo:

*Porque a gente quando estuda a História, quando a gente lê algo que relaciona a História de um jeito mais prazeroso ou um estudo mais sério de História, a gente não se apega tanto a datas, a gente pensa naquilo como uma construção, porque as coisas não aconteceram... a proclamação da república naquele dia exato. Foi um processo sendo construído. A nossa independência não aconteceu exatamente ali. A família real não veio pra cá em 1808 a toa. São coisas que aconteceram e que levaram àquilo. A data em si mesmo é*

---

<sup>14</sup> De acordo com Siman, “pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contexto social diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente” (SIMAN, 2005, p. 119).

*uma coisa... é funcional pra isso, pra gente decorar e ter uma referência.*  
(Entrevista 5, p. 6).

*Eu acho que existem grandes feitos, que são marcados por datas. Mas essas datas, até chegar nelas, existe todo um processo antes quanto um processo depois. [...] não sei se precisar se eu acredito que existem as datas, mas sim os processos. [...] Então a data é mais [...] uma forma das pessoas, talvez nesse ensino tradicional elas incorporarem, abre aspas, essa História de grandes feitos.* (Entrevistas 49, p. 5).

De acordo com esses entrevistados, as datas representam senão índices, ou, como bem destacou Alfredo Bosi (BOSI, 1992, p.19 apud SIMAN, 2005, p. 112), são como “pontas de *iceberg*”, e que, para se tornarem inteligíveis, precisam dialogar com outros eventos históricos.

1792: Tiradentes é enforcado após uma abortada conspiração anticolonial; hora cruel, sem dúvida, mas prenunciadora de uma nova nacionalidade, o Brasil, que trinta anos mais tarde se destacaria de Portugal por obra de um príncipe, Pedro, neto daquela mesma dona Maria que ordenara o sacrifício dos inconfidentes.  
1822: faz sentido com o que veio depois de 1792. O antes é semente, o germe, raiz do depois. (BOSI, 1992, p. 21 apud SIMAN, 2005, p. 113)

Essa forma de abordar e compreender as datas passa por um processo de problematização, no qual os eventos são tomados como um meio, e não como o conteúdo em si. O que importa é o modo como essas datas são trabalhadas. Não negar o 21 de Abril, mas propor uma nova leitura, uma nova abordagem (FONSECA, 1993).

Esse é o posicionamento da entrevistada 49, segundo a qual mais importante do que comemorar o dia do índio, os professores, particularmente os dos anos iniciais, deveriam levar os alunos a se

perguntarem o porquê da existência de uma data para se comemorar o dia do índio. São

indagações desse tipo que indicam não só o aspecto processual da História, mas também que ela nunca é feita por um único homem. Conforme aponta Brecht (1986),

Quem construiu a Tebas de sete portas?  
 Nos livros estão nomes de reis.  
 Arrastaram eles os blocos de pedra?  
 E a Babilônia várias vezes destruída –  
 Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que  
 casas  
 Da Lima dourada moravam os  
 construtores?  
 Para onde foram os pedreiros, na noite em  
 que  
 A Muralha da China ficou pronta?  
 A grande Roma está cheia de arcos do  
 triunfo.  
 Quem os ergueu? Sobre quem  
 Triunfaram os Césares? A decantada  
 Bizâncio  
 Tinha somente palácios para seus  
 habitantes? Mesmo  
 Na lendária Atlântida  
 Os que se afogavam gritavam por seus  
 escravos  
 Na noite em que o mar a tragou.

O jovem Alexandre conquistou a Índia.  
 Sozinho?  
 César bateu os gauleses.  
 Não levava sequer um cozinheiro?  
 Felipe da Espanha chorou, quando sua  
 Armada  
 Naufragou. Ninguém mais chorou?  
 Frederico II venceu a Guerra dos Sete  
 Anos.  
 Quem venceu além dele?

Cada página uma vitória.  
 Quem cozinhava o banquete?  
 A cada dez anos um grande homem.  
 Quem pagava a conta?

Tantas histórias.

Tantas

(BRECHT, 1986, p. 167 apud SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 56).

Foram questionamentos desse tipo que possibilitaram não só a inclusão de novos personagens à História como também levaram à compreensão de que todos os sujeitos são históricos e produtores da História.

É relevante o fato de os jovens terem destacado uma concepção de data histórica que abarca fatos relacionados a vivências pessoais:

*Um dia pode ser histórico pra uma pessoa, mas não pro mundo inteiro. (Entrevista 15, p. 4).*

*Depende a forma como tu vê a História. E para cada um têm datas históricas. (Entrevista 17, p. 4).*

*Tudo é histórico! [...] Eu acho que todas as datas são históricas. (Entrevista 18, p. 5).*

*Dia 29 de abril é uma data histórica? Pra mim é muito histórica! Porque é o nascimento da minha filha! (Entrevista 47, p. 6).*

*O primeiro dia que eu fui pra faculdade ou quando eu passei no vestibular [...]. Essas datas sim são muito mais importantes pra eles [os pais do entrevistado]. (Entrevista 48, p. 9).*

Trabalhar “datas históricas” como meio e não um fim nelas mesmas possibilita compreender o nascimento de um filho, o ingresso na universidade, entre outros fatos, como históricos também. Os entrevistados inclusive estabeleceram ordem hierárquica entre os eventos, e nesta os acontecimentos de ordem pessoal teriam peso maior que as datas comemorativas do calendário oficial de feriados.

Uma das principais preocupações nas discussões a respeito das necessárias reformas curriculares de História, particularmente as que ocorreram após o fim da Ditadura Militar, em 1985, dizia respeito à função dessa disciplina.

Ao se analisar como se trabalha hoje no ensino da história, é preciso aprofundar um problema dos mais importantes, ou seja, qual é o sentido, qual é o verdadeiro papel e os objetivos do conhecimento histórico no 1º e 2º graus. Para que estudar história no 1º e 2º graus? (CABRINI et al., 2000, p. 36)

Os autores das novas propostas curriculares chegaram à conclusão de que o modelo de História factual e conteudista, baseado na memorização de fatos passados e nomes de personagens ilustres, precisava de uma revisão urgente:

Essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo... Essa história torna 'natural' o fato de o aluno não se ver como agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula. (CABRINI et al., 2000, p. 34)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1998, p. 43), o ensino de História nas escolas deve possibilitar aos alunos ampliarem “a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, poderem fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações”, no presente. Essa constatação perpassou as narrativas de alguns jovens entrevistados, os quais apontaram a disciplina de História como a que possibilita compreender o presente:



*Eu acho que a História é sempre importante na vida de todo mundo. Porque pra ti poder conhecer o presente tu tem que saber do passado. (Entrevista 38, p. 5).*

*É pra isso que a História serve, pra tu saber o que aconteceu antes e tentar entender o que tá acontecendo agora. Acho que isso é muito importante. (Entrevista 17, p. 5).*

*Ajuda a ter uma noção dos encadeamentos de eventos e por que que a gente tá aqui. (Entrevista 15, p. 5).*

*Eu acho que a História é um dos demarcadores fundamentais da identidade de uma pessoa. [...] de onde que ela tá, que espaço que ela vive, isso é fundamental na vida do ser humano. [...] É ter essa consciência de si dentro de um ambiente. (Entrevista 14, p. 7).*

*A gente entende melhor o lugar na sociedade, eu acho. (Entrevista 6, p. 8).*

Pode-se observar que essas colocações dos entrevistados estão em consonância com o que os PNCs de História estabelecem como objetivo de seu ensino. De acordo com esse documento, é tarefa do ensino de História levar os alunos a questionar o presente.

Parece-nos necessário, possível e mesmo suficiente, para uma iniciação histórica, que um aluno do 1º grau comece sua reflexão procurando explicar os “comos” e os “porquês” das transformações sociais, ficando atento às diferenças, às diversidades e às especificidades das diversas sociedades. A sensibilidade às diferenças e às transformações nos parece ser uma característica específica do trabalho do historiador; a atenção às

diferenças e às transformações precisa ficar garantida nesse exercício de raciocínio histórico. Ao se destacarem as diferenças, compreende-se melhor as possíveis semelhanças. (CABRINI et al., 2000, p. 43)

Para os entrevistados 5, 6, 10 e 47, a História ensinada foi responsável por desenvolver uma atitude cética diante dos fatos: a aula de História

*serviu pra me formar uma pessoa curiosa, uma pessoa interessada no mundo ao meu redor. [...] É a História que faz a gente duvidar um pouco disso né; é a História que faz a gente pensar o que que são os vultos, quem são essas pessoas, se elas realmente tão importantes quanto se acha o senso comum”* (Entrevista 5, p. 7).

*Então eu consegui polir mais o meu senso crítico. [...] Normalidade me assusta, eu aprendi sempre isso assim, sempre que desconfiar* (Entrevista 6, p. 8).

*deixavam aquela pulga atrás da orelha: será que é isso mesmo* (Entrevista 10, p. 4)

*me ajudaram a ser contestador, de não aceitar as coisas como se fosse algo pronto* (Entrevista 47, p. 7).

A tese de Jörn Rüsen a respeito do conceito de consciência histórica auxilia a compreender essa relação entre ensino de História e orientação ao agir humano. De acordo com Rüsen (2001), são as carências de orientação para o agir as principais causas de os homens voltarem seus olhos para o passado. Sendo assim, esse argumento implica compreender que “o agir humano jamais ocorre sem pressupostos. Em cada ponto de partida de uma ação se encontram elementos de outras ações, anteriores, de tal modo que cada ação se articula com os efeitos de ações já realizadas” (RÜSEN, 2001, p. 76).

No entanto, essa atitude de olhar para o passado para decidir como agir no presente não tem nada a ver com aquela máxima que dizia que a “História é a mestra da vida”. Não se trata de pegar os exemplos do passado e transpô-los ao presente, mas de se inspirar nas ações de homens de outros tempos. Sendo assim, “as experiências do tempo só servem para orientar a vida prática atual quando decifradas mediante essas intenções. Sem estas, ou seja, tomadas puramente em si, as experiências seriam, com efeito, sem sentido” (RÜSEN, 2001, p. 69).

As inspirações do passado precisam ser ajustadas ao contexto histórico do presente, pois é somente essa relação que possibilitará traçar perspectivas de futuro. Ou seja: questionamentos fazem com que os homens retornem ao passado, o qual os auxilia não só na compreensão do presente, mas também no estabelecimento de perspectivas de futuro. A “História’ é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro” (RÜSEN, 2001, p. 74).

De acordo com Rüsen (2001), o ensino de História tem a função de levar os alunos a desenvolverem esse tipo de raciocínio no qual os tempos históricos se interpenetram, proporcionando aos alunos não somente compreenderem a realidade em que vivem, mas também o motivo de as pessoas, em outras épocas, terem costumes não condizentes com os seus. É essa relação dialética passado/presente/futuro que leva os alunos a desenvolverem uma consciência histórica, entendida como

o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2001, p. 59)

As falas das entrevistadas 42 e 21 são representativas dessa forma de conceber a relação entre o conhecimento histórico e a vida de cada um. De acordo com a entrevistada 42, no primeiro dia de aula, sua professora indagou a turma se o ensino de História era importante. Uma das alunas respondeu que não e que não via nenhum sentido nas aulas. Então, a professora iniciou uma explicação dizendo que o ensino de

História é que possibilitará entender o processo histórico, compreendendo que o hoje se relaciona tanto com o passado quanto com o futuro. Segundo a entrevistada 42, esse comentário da professora foi “*uma das principais coisas que eu teria levado de História pra a minha vida*” (Entrevistada 42, p. 5).

Já o entrevistado 21, quando indagado a respeito da utilidade das aulas de História nas escolas, diz:

*Essa pra mim é a finalidade do ensino de História. É ser capaz de interpretar a realidade ao seu redor e não do tempo que a gente tá vivendo. Do passado, do presente e quem sabe, baseado nisso, tentar olhar pro futuro e vê que o que a gente tá fazendo aqui pode refletir de tal e tal forma. Pra mim, a História como disciplina é um conjunto de métodos e teorias que servem pra gente analisar a ação do homem no tempo e no espaço. (Entrevista 21, p. 7).*

Dentre os cinquenta entrevistados existem aqueles que compreendem a História em constante processo de (re)construção. Suas falas destacam que o ensino de História é importante porque auxilia na compreensão do presente e que essa só se dá a partir de um diálogo com o tempo passado.

Nesse sentido, para os jovens, a História também possibilita relacionar passado e presente e, com isso, projetar perspectivas de futuro. A História proporciona o entendimento da interpenetração dos tempos históricos, visto ser a História como um rio onde “nem sempre tudo passa, nem sempre tudo se transporta para frente, nem tudo se arrasta para um tólos oceânico” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 30).

A interpenetração dos tempos históricos pôde ser percebida no processo de rememoração. A análise das narrativas dos entrevistados possibilitou identificar como passado e presente se mesclam nas memórias.

### **3.2 Memórias em movimento**

O sociólogo Émile Durkheim alertava para o caráter social dos sujeitos. Segundo ele, até mesmo o suicídio, um ato que à primeira vista

poderia ser entendido como uma escolha, uma opção pessoal, é uma atitude social. Aquele que comete o suicídio faz isso levado por uma série de motivos: estresse causado pela vida moderna, desilusões amorosas, frustrações profissionais, conflitos e desentendimentos no meio familiar, etc. Isso significa que a sua vivência social, a qual se inicia logo após o nascimento, é uma das responsáveis pelas escolhas consideradas mais “pessoais” realizadas ao longo da vida. O ser humano é um ser social: “Quando entramos dentro de nós mesmos e fechamos a porta, não raro estamos convivendo com outros seres não materialmente presentes” (BOSI, 1994, p. 406).

Sendo assim, as representações que se tem acerca dos mais diversos assuntos, como, por exemplo, sobre as aulas de História ao longo da educação básica, são permeadas por diferentes vozes. Os pais, os amigos mais velhos talvez tenham relatado o que pensam sobre História. Quando começam a ter contato com a disciplina em foco, os estudantes encontram-se impregnados de representações sobre ela. As aulas que terão ao longo da educação básica tanto podem reforçar a visão anterior quanto modificá-la, dependendo da abordagem adotada pelo docente.

As representações são construídas socialmente e aquilo que possa parecer individual possui um lastro comunitário. Nesse sentido, também as memórias são socialmente construídas. Equivocadamente, pode-se acreditar que todas as lembranças são únicas e individuais. Acreditar que as memórias da época escolar são individuais e únicas. Mas, ao contrário disso, nossas lembranças são nossas e de todos aqueles que participaram conosco daqueles momentos ou que, mesmo que não tenham participado diretamente, tenham escutado de alguém algo a respeito dessas lembranças. Como bem destacou Maurice Halbwachs (2006), cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva.

A questão central na obra *A memória coletiva* (2006), de Maurice Halbwachs, consiste na afirmação de que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças são construídas no interior de um grupo. “É muito comum atribuímos a nós mesmos, como se apenas em nós se originassem, as idéias, reflexões, sentimentos e emoções que nos foram inspiradas pelo nosso grupo” (HALBWACHS, 2006, p. 64).

A memória de cada pessoa depende da relação que ela mantém com a família, com o grupo de amigos, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e de referência com os quais ela compartilhou momentos de sua vida.

Passei por essas ruas levada por outras pessoas que me ensinaram a ver com seus olhos. Subi a pé, pela primeira vez, minha rua pela mão de meu avô; foi ele quem me chamou a atenção sobre a bacia de pedra no alto da rua, na confluência da rua da Consolação com a avenida Dr. Arnaldo, onde, na juventude, os cavalos bebiam. Na época em que a conheci, o negro Bahia lavava com aquela água os automóveis ali estacionados. Outras tantas vezes subi a rua com amigos que me chamaram a atenção para outros aspectos dela. Se refaço hoje o percurso, como posso me dizer só e pretender ver só com meus olhos o que vejo? Os pontos de vista dos que subiram comigo a rua tornam minha evocação múltipla e profunda e alicerçam minhas visões. (BOSI, 1994, p. 413)

Sendo assim, nenhuma ideia é original, no sentido de que não possui nenhuma relação com o que já existe. Todas as ideias são inspiradas por conversas com outras pessoas, seja literalmente ou em sentido figurado, como quando lemos algum livro e as ideias do autor nos inspiram a pesquisar alguma temática. E, da mesma forma, toda memória individual vai depender da vivência e do lugar social que cada um ocupou dentro dos diversos grupos sociais. A memória está sempre sujeita a flutuações e transformações, pois, “[...] mesmo no nível individual o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida”. (POLLAK, 1989, p. 14).

Com base nos relatos dos cinquenta entrevistados, é difícil afirmar que exista uma memória coletiva a respeito dos mais diversos aspectos relativos ao ensino de História. Entretanto, algumas respostas deixam transparecer a existência de uma memória coletiva a propósito de certas temáticas referentes à História ensinada. Esse é o caso, por exemplo, das narrativas que versaram sobre as datas consideradas históricas.

As datas mais citadas pelos entrevistados foram: Independência do Brasil, (32 entrevistados); Tiradentes, (24 entrevistados); Proclamação da República, (22 entrevistados); e, Descobrimento do

Brasil, (20 entrevistados). Esses números demonstram a existência de uma memória coletiva a respeito das datas consideradas históricas pelos entrevistados e, além disso, que tais datas estão diretamente relacionadas ao papel da disciplina História na construção de uma identidade nacional. Foram citados eventos e nomes de personagens da História do Brasil considerados notáveis e que, por isso mesmo, deverim ser lembrados por todos os brasileiros.

As memórias dos entrevistados acerca das datas consideradas históricas corroboram com a tese de Nadai (1993), segundo a qual o ensino de História assumiu, ao longo de sua trajetória histórica, o importante papel de difundir uma memória coletiva acerca da História nacional. O aparelho estatal, preocupado em afastar o perigo dos regionalismos e criar uma ideia de nação, utilizou-se de diversos meios, dentre os quais, o ensino de História, para manter a coesão nacional. As falas dos entrevistados são um exemplo bem-sucedido de transmissão, por meio do ensino de História, de uma memória coletiva acerca das datas históricas, feito, sobretudo, a partir das próprias aulas de História ao longo da escolarização básica.

### **3.3 Potencialidades da memória, resignificação da História**

Já dizia o velho provérbio: “quem conta um conto aumenta um ponto”. Será que aquele que o inventou queria afirmar que as histórias nunca são narradas como elas ocorreram? Ou, talvez quisesse transmitir a ideia de que a memória é socialmente construída e, dessa forma, as histórias, alimentadas pela memória, alteram-se constantemente, dependendo das relações sociais dos sujeitos e dos lugares ocupados por eles.

Os historiadores então podem ser interpretados e acusados de não falarem a verdade, haja vista não chegarem aos fatos como eles ocorreram. Os historiadores olham para o passado com os olhos do presente, com as inquietações que lhes afligem no momento em que se debruçam a analisar determinado evento histórico.

Os fatos passados não podem ser resgatados, trazidos ao presente intactos, sem sofrerem qualquer tipo de modificação. Já dizia uma professora: “não é possível resgatar os fatos tal como ocorreram. Quem restaga são os bombeiros”.

De acordo com Bosi, (1994, p. 66) “a memória das pessoas também dependeria desse longo e amplo processo, pelo qual sempre “fica” o que significa. E não fica do mesmo modo: às vezes quase intacto, às vezes profundamente alterado”.

As memórias se transformam com o passar do tempo e de acordo com as relações sociais vividas pelos sujeitos. Em consequência, pode-se dizer que as memórias são constantemente refeitas à luz das experiências do presente. É um permanente refazer de tudo o que foi visto, vivido, lido ou ouvido.

Ecléa Bosì (1994), em sua análise a respeito das lembranças de sete velhos, relacionou o ato de rememorar à ideia de trabalho. Quando se relembra algum evento passado, o fazemos a partir do presente, de quem somos no presente. Os cinquenta entrevistados dessa pesquisa não olharam para as experiências escolares com seus olhos de adolescentes com idades entre 10 e 18 anos. Depois do término da escolarização, eles vivenciaram uma série de experiências que, com toda certeza, alteraram as suas visões de mundo, suas representações sociais acerca da realidade. “Note-se a coerência do pensamento de Halbwachs: o que rege, em última instância, a atividade mnêmica é a função *social* exercida aqui e agora pelo sujeito que lembra” (BOSI, 1994, p. 63). Sendo assim, o rememorar implica uma releitura, a partir do presente daquele que se lembra das experiências vividas no passado. É a inerência da vida atual no processo de refacção do passado.

Ninguém relê um livro da mesma maneira, pois as ideias atuais impediriam de recuperar os mesmos sentimentos experimentados quando da primeira leitura. Quem relê, por exemplo, as provas ou trabalhos do período escolar normalmente acaba se perguntando como escreveu aquilo.

Parece até que aquela escrita foi produzida por outra pessoa. Ela realmente foi produzida por um sujeito que, em muitos ou em poucos aspectos, é diferente do sujeito que a relê no presente. Outros tempos, outros conceitos sobre quase tudo. A mesma pessoa mas, com novas visões da realidade.

A experiência da releitura é apenas um exemplo, entre muitos, da dificuldade, senão da impossibilidade, de reviver o passado tal e qual; impossibilidade que todo sujeito que lembra tem em comum com o historiador. Para este também se coloca a meta ideal de refazer, no discurso presente, acontecimentos pretéritos, o que, a rigor, exigiria se tirassem dos túmulos todos os que agiram ou testemunharam os fatos a serem evocados. Posto o limite fatal que o tempo impõe ao historiador,



não lhe resta senão reconstruir, no que lhe for possível, a fisionomia dos acontecimentos. Nesse esforço exerce um papel condicionante todo o conjunto de noções presentes que, involuntariamente, nos obriga a avaliar (logo, a alterar) o conteúdo das memórias. (BOSI, 1994, p. 59)

“A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1994, p. 55). Por meio da memória, o passado é constantemente refeito, retrabalhado, reconstruído, a partir dos olhos e representações do presente. Não é possível resgatar aquilo que foi vivido na época da escolarização e em nenhuma outra sem que as referidas experiências sejam afetadas pelo presente. Trazer de volta as experiências e os sentimentos experimentados nas aulas de História ao longo da educação básica é tarefa impossível. Somente representações, reconstruídas no processo de lembrar, possibilitam ter “acesso” ao vivido, mas com atribuição de novos significados.

Quando indagados a respeito da utilidade das aulas de História em suas vidas práticas, muitos entrevistados ressaltaram que elas não tinham utilidade, mas que, hoje em dia, transcorrida uma série de eventos em suas vidas, como a escolha profissional, elas fazem todo sentido.

A entrevistada 11 destacou que suas aulas de História foram pautadas no método da memorização e que, por essa razão, não serviram para nada. Enfatizou que sua maior preocupação sempre foi o “*passar de ano*”. No entanto, ela também ressaltou que atualmente a sua visão sobre a importância das aulas de História e sua utilidade na vida prática é outra. E foi transformada principalmente depois de ela ter passado pela 5ª fase do curso de Pedagogia da UFSC e ter feito a disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de História. Segundo ela própria, o ensino de História tem a função de “*mostrar para as crianças como elas também são portadoras de História, essas várias dimensões que têm de verdade [...], de simultaneidade*” (Entrevista 11, p. 6).

Outros entrevistados tiveram postura semelhante. A entrevistada 7 declara que teve aulas de História baseadas numa concepção de História pronta e acabada, em que o aluno tinha somente que de “*ler o livro, responder às questões do livro e decorar para a prova*” (Entrevista 7, p. 4). Quando perguntada sobre quais datas

históricas se lembra, ela listou os feriados nacionais, como o 7 de Setembro, o 21 de Abril, o 12 de Outubro e o 1º de Maio. Porém, salienta que todas as datas precisam ser compreendidas no contexto histórico no qual o evento ocorreu e que se trata de construções. Ou seja, demonstra compreender que os fatos isolados por si sós não fazem sentido, senão quando relacionados com outros fatos sucessores e posteriores.

Essa jovem continuou seu raciocínio dizendo:

*Eu acredito que se tu tivesse me entrevistado assim que eu saí do ensino médio eu não veria dessa forma, entendeste? Veria como datas naturalizadas, assim: ah! É porque é! Mas, tipo, hoje eu vejo assim [...] o 1 de maio tem todo um contexto para ele ser [uma data histórica] (Entrevista 7, p. 5).*

No que se refere à utilidade das aulas de História no dia a dia, ela assim se pronuncia:

*Eu acho que ele [o ensino de História ao longo da educação básica] só me ajudou pra passar no vestibular. Mais nada assim. Porque era uma coisa muito decorada. Então, tipo, o que eu tinha que aprender pra passar no vestibular eu aprendi e passei no vestibular. [...] Mas hoje na minha vida eu acredito que eu tenho outra visão. Não sei se é porque eu já tô na faculdade, tudo isso assim... (Entrevista 7, p. 6).*

As duas últimas entrevistadas mencionadas destacam como suas concepções acerca da importância do ensino de História foram alteradas depois de concluírem a escolarização básica e, principalmente, depois de ingressarem no ensino superior. O fato de cursar Pedagogia, especialmente a disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História contribuiu para que suas representações a respeito da importância do ensino de História se transformassem. Ou seja, as experiências vivenciadas posteriormente à educação básica, como o

ingresso na universidade, contribuiu para alterar a concepção de História que permeava as memórias e representações dessas duas entrevistadas.

A entrevistada 26, apesar de também possuir graduação em Pedagogia, não creditou ao curso sua mudança de percepção em relação à utilidade prática da História. Ela disse que são suas experiências como mestranda no Programa de Pós-Graduação da UFSC que estão modificando sua compreensão acerca da importância das aulas de História. Destacou que, a despeito do foco das aulas sempre ter sido voltado para a capacitação dos alunos na aprovação de vestibulares, ela até gostava das aulas. Mas não via importância nelas, dizendo, inclusive, que se tivesse saído dos bancos escolares para os balcões de uma loja, ocupando o cargo de vendedora, não utilizaria nada do que lhe fora ensinado sobre História.

*Talvez hoje eu perceba muito mais a importância daquelas aulas, e do conhecimento histórico pra entender tudo o que a gente discute hoje no mestrado. A ligação da própria Sociologia, como se constitui, a influência de estudar História para isso (Entrevista 26, p. 6).*

A entrevistada 22 também relacionou sua nova visão a respeito da importância do ensino de História ao fato de ter ingressado no ensino superior. De acordo com ela, as aulas de História ao longo da educação básica sempre consistiram em “decoreba” e que, por isso mesmo, não havia nenhuma utilidade: “na época é óbvio que eu não via relevância nenhuma” (Entrevista 22, p. 7). Entretanto, ela apontou o fato de ter cursado Filosofia (graduação e pós-graduação) como um divisor de águas em sua vida e que, conseqüentemente, acabou alterando sua percepção acerca da importância do ensino de História. Disse que sempre gostou de escritores do século XIX e que, para entender o porquê daquelas mentalidades, precisou recorrer à História, pois, “pra tu entender o que eles escrevem tu já tem que se localizar no ambiente que eles viviam” (Entrevista 22, p. 7).

O entrevistado 10, graduando do curso de História da UFSC, é outro que destacou memórias de aulas de História ao longo da educação básica que em nada contribuíram no desenvolvimento de uma atitude crítica perante a realidade.

*Ele [o professor] sentava lá, falava, escrevia alguns pontos básico no quadro*

*e daquilo ali a gente teria que decorar pra fazer a prova. [...] Posso dizer que [as aulas de História] serviram exclusivamente para o vestibular. É, ela não tinha nada a ver a não ser o vestibular. Não ensinavam nada como pensamento crítico, ou vamos fazer uma análise sobre a História (Entrevista 10, p. 4).*

No caso do entrevistado 10, é possível que sua visão a propósito do papel da disciplina História na vida das pessoas tenha sido aprendida na formação pós-educação básica. O entrevistado, graduando em História, consegue perfeitamente analisar sua escolaridade básica e perceber aquilo que a História ensinada não conseguiu cumprir: auxiliar os alunos a desenvolverem um pensamento crítico. E essa visão crítica foi algo que ele adquiriu, segundo ele próprio, com suas experiências como aluno do curso de graduação em História.

Esse também é o caso da entrevistada 49. Ela descreveu suas aulas de História na educação básica como aquelas em que o aprendizado do aluno era medido com base na capacidade de memorização do conteúdo abordado nas aulas. Destacou ainda que era cobrado aos alunos que soubessem transpôr para as provas as datas relativas a alguns eventos considerados históricos sem, por exemplo, um trabalho com eles a respeito do porquê daquelas datas terem sido criadas: *“tinha que ter um ensino do porquê que essas datas surgiram”* (Entrevista 49, p. 6). A entrevistada ainda ressalta que o ensino de História *“não criou um criticismo em mim”* (p.7), e concluiu seu pensamento dizendo que a História que lhe foi ensinada só serviu para ajudá-la a ingressar no ensino superior, visto que as aulas, as posturas dos professores e as formas de abordagem do conteúdo não contribuíram para uma formação para a vida (Entrevista 49, p. 7).

O fato de ser ou ter sido aluno do curso de História parece mesmo influenciar na visão dos egressos da educação básica de Florianópolis acerca da História ensinada. As entrevistas 29, 39 e 44 também apontam para essa relação entre graduação em História e um olhar mais crítico acerca do ensino de História na educação básica:

*Eu acho que todas essas datas são construções, são coisas que a gente vai criando significados. [...] a criação de significados que se dá a determinados*

*momentos, a determinados personagens, a determinados mitos da história. Eu acho que determinadas datas têm muita ligação com o contexto político, logo são exaltadas. E outras, que já vêm mais para o lado social, cultural, às vezes não são tão lembradas, porque não existe todo um incentivo para se lembrar essas datas. [...] Por que que se fala tanto dele [Tiradentes] e, por exemplo, não se fala da consciência negra, não se fala de outra data? Porque existem embates políticos, culturais, sociais aí que dão atenção pra algumas datas ou não (Entrevista 29, p. 8).*

*O próprio livro didático é uma construção! O próprio livro didático escolhe o que vai ficar dentro e o que vai ficar fora, né. [...] Na escola eram datas, fatos. Aí as coisas ficavam fragmentadas, eu lembro disso! A gente tinha dificuldade de acompanhar no livro. [...] Quando eu comento que eu faço História, as pessoas já vêm logo me perguntar data. Isso me mostra que as pessoas não sabem o que é História. Elas não têm a noção que História é tudo! Que a História permeia a vida de todo mundo! Permeia a situação individual, permeia o coletivo, permeia a sociedade. [Na faculdade de História percebeu que] História não tinha nada a ver com aquela História que eu havia aprendido na escola. Essa consciência histórica não era passada (Entrevista 29, p. 9, 10, 11, 12).*

*Basicamente o que eu tive na escola eu acho que eu não utilizaria pra nada. Se não fosse a visão que eu tenho da universidade em função do curso que eu fiz... porque o que a gente aprende na escola é completamente diferente do que se aprende na universidade,*

*principalmente no curso de História. E a gente fica assim: Meu Deus, por que que as aulas de história nas escolas são assim né! tão chatas, tão maçantes, tão... fica batendo na tecla de ter datas, pra gente decorar uma data, que tem que decorar isso e que na real não é isso! [...] Eu vejo assim, o que é dado na escola, tanto faz como tanto fez. Aquilo ali eles vão decorar, a maioria decorar e pronto, acabou (Entrevista 39, p. 8 e 9).*

A entrevistada finalizou sua narrativa destacando a ineficiência do ensino de História nas escolas com relação ao propósito de contribuir no desenvolvimento de sujeitos mais críticos. Diz que sua formação pós-escolaridade básica foi a responsável por torná-la uma pessoa mais consciente e crítica (Entrevista 39, p. 9).

A entrevistada 44, também graduanda em História, sinaliza que as aulas de História na escola não a fizeram compreender que História é processo e que tudo é construído, inclusive o próprio livro didático: “*A verdade era essa. Pra mim era*” (Entrevista 44, p. 4). E quando perguntada se considera que existem datas históricas e outras que não são históricas, ela é enfática: “*Não. Se eu faço História eu não posso achar isso! [risos]*”. E termina sua fala dizendo o que pensa a respeito da utilidade das aulas de História: “*antes de entrar na faculdade pra mim acho que serviu mais exclusivamente assim só pra conhecer um pouco do passado. [...] Nunca problematizei muito assim, nunca tive uma aula de História boa*” (Entrevista 44, p. 5).

O entrevistado 21 destaca que as aulas de História na escola se restringiam a uma História mais política e econômica, “*marcada pelos grandes fatos que a literatura didática da época considerava e que ela [a professora] também considerava*” (p. 4). De acordo com o entrevistado, uma História de cunho mais social, que abrangesse também a História das minorias, não fora contemplada na época da escolarização básica. Relativamente à noção de fonte histórica, ele diz: “*Assim ó, fonte, fonte histórica eu só fui compreender o que era depois de eu ter entrado na universidade. Até então imagem pra mim era mera ilustração*” (p. 5). Conclui o pensamento com estas palavras: “*Na escola não me serviu pra fazer nenhuma espécie de análise de cunho historicizante e realmente tentar compreender certos fatos como ação de homens e mulheres, do homem no espaço*” (Entrevista 21, p. 7).

Dessa forma, a trajetória profissional influenciou na ressignificação dos entrevistados acerca da importância das aulas de História.

Essa ressignificação ocorreu na rememoração, feita no presente, sobre a importância da História e de seu ensino. Elaboraram essa memória a respeito de suas experiências tomados por uma série de conceitos que foram apreendidos especialmente quando do ingresso no ensino universitário.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou investigar tanto as representações de egressos da educação básica de Florianópolis, formados entre 1990 e 2009, acerca da História ensinada, quanto os mecanismos presentes no processo de (re)construção das memórias. Para tanto, realizaram-se entrevistas com cinquenta jovens de Florianópolis, buscando compreender se a História que lhes foi ensinada possui utilidade em suas vidas.

Diante disso, no Capítulo 1 apresentaram-se algumas considerações a respeito da relação entre o local de realização das entrevistas e o resultado final destas. O que os dados demonstraram foi que todas as entrevistas, de uma maneira geral, sofreram algum tipo de influência do lugar onde foram feitas. Lugares privados, como a casa da pesquisadora ou dos entrevistados, ou públicos, como os locais de trabalho e/ou estudo, silenciosos ou não, deixaram “marcas” no resultado final das entrevistas. As vozes estremecidas, em tom baixo, os ruídos oriundos dos ambientes domésticos e a interferência de terceiros foram fatores que interferiram no resultado final das entrevistas.

Ainda no Capítulo 1, apresentaram-se alguns dados referentes aos perfis dos entrevistados, especificamente suas idades, sexos, anos de conclusão da escolaridade básica, escolas que estudaram e ocupação profissional. A análise da relação desses dados com as respostas dos entrevistados a propósito das memórias da História ensinada demonstrou o seguinte: (a) mesmo depois da publicação da LDBEN e dos PCNs, em 1996 e 1997, respectivamente, ainda há experiências com o ensino de História baseadas numa concepção de conhecimento histórico pronto e acabado. Essa constatação endossa a tese de que não basta haver leis e prescrições para que elas sejam adotadas na prática; (b) as narrativas dos entrevistados indicam que mesmo antes da publicação da LDBEN e dos PCNs já havia experiências renovadas em relação ao ensino de História, com aulas que procuram levar os alunos a problematizarem o tempo histórico vivenciado por eles próprios; (c) o ano de conclusão da educação básica não constitui um fator determinante das representações relativas ao ensino de História; (d) tanto aqueles que estudaram em escolas públicas quanto os que estudaram em escolas privadas tiveram aulas de História com o foco na memorização dos conteúdos e posterior transposição para as provas; (e) existe uma estreita relação entre a carreira profissional dos jovens entrevistados e suas compreensões acerca da utilidade do ensino de

História na vida prática. Dependendo da profissão escolhida, pode-se utilizar mais ou menos o conhecimento histórico no dia a dia.

No Capítulo 2, destacaram-se as memórias que apresentam uma compreensão de conhecimento histórico como algo dado, pronto e acabado. As narrativas dos entrevistados trazem exemplos de aulas enfadonhas, nas quais os alunos passavam a maior parte do tempo copiando o conteúdo, do quadro ou do livro didático, e decorando as datas e nomes dos grandes heróis do passado. Esse ensino de História, pautado numa concepção de professor como aquele que detém o conhecimento, não possibilitou que esses jovens se reconhecessem como sujeitos produtores de História. Por isso, datas históricas para os citados jovens se resumem a eventos “eleitos” como importantes para a História do Estado ou do país. Essa compreensão acerca da História e de seu ensino, descolada das realidades dos alunos, fez com que os entrevistados não percebessem qualquer utilidade nas aulas de História.

Contudo, as narrativas dos entrevistados não apontaram para a existência de uma única concepção de História. Sendo assim, o Capítulo 3 trouxe falas que destacaram aulas de História nas quais o professor partia de fatos do presente, como as eleições presidenciais, para discutir os conteúdos de História com a turma. Por conta disso, esses jovens compreendem por data histórica eventos relacionados a suas vivências pessoais, como o ingresso na universidade ou o nascimento de um filho. Esse ensino de História possibilitou que eles se reconhecessem como sujeitos históricos e construtores de História e, mais do que isso, os fez perceber que a História encontra-se em constante processo de (re)construção.

Porém, esse processo de rememorar proporcionou muito mais do que conhecer as concepções de História que perpassam as memórias de jovens de Florianópolis. As narrativas trouxeram à tona uma questão que, a princípio, não estava no foco deste estudo: o processo de fabricação de memórias.

“A memória não é sonho; é trabalho” (BOSI, 1994, p. 55) e, nesse sentido, lembrar implica olhar para o passado com os olhos do presente. Os entrevistados desta pesquisa olharam para suas experiências relativas ao ensino de História com os olhos que possuem hoje, carregados de representações que lhes são próprias deste tempo. Suas memórias cruzaram os diferentes tempos. E, por conta disso, aquelas falas que à primeira vista poderiam ser classificadas como “contraditórias” nada mais são do que o resultado do trabalho da memória.

A análise das narrativas dos entrevistados possibilitou perceber como eles ressignificam suas percepções acerca da História e de seu ensino a partir do presente, de quem são no momento da entrevista. Eles atribuíram ao ingresso na universidade à mudança na compreensão acerca da importância do conhecimento histórico em suas vidas.

Ao terminar este trabalho a certeza é que, por mais que algumas questões tenham sido respondidas, outras surgiram, ao longo da investigação, e ficaram sem respostas. Os jovens colaboradores da pesquisa não apresentaram uma concepção única de conhecimento histórico. Mas, será que as compreensões de História que surgiram ao longo da investigação são exclusivas de egressos da educação básica de Florianópolis? Será que jovens de outros estados do Brasil apresentariam compreensões diferentes? É possível dizer que a compreensão de História como conhecimento produzido não advém da escolarização básica, sendo fruto de experiências posteriores, como o ingresso no ensino superior? Mas, em que medida não foi necessário o processo anterior, mesmo que tachado de tradicional? Somente futuras investigações poderão dar conta dessas e de outras questões relativas ao ensino de História.



**FONTES ORAIS**

Entrevista 1. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 31 de março de 2010. Idade do entrevistado: 19 anos.

Entrevista 2. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 31 de março de 2010. Idade do entrevistado: 27 anos.

Entrevista 3. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 03 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 34 anos.

Entrevista 4. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 03 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 31 anos.

Entrevista 5. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 07 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 34 anos.

Entrevista 6. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 09 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 30 anos.

Entrevista 7. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 10 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 22 anos.

Entrevista 8. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 10 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 30 anos.

Entrevista 9. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 10 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 32 anos.

Entrevista 10. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 10 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 27 anos.

Entrevista 11. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 13 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 23 anos.

Entrevista 12. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 13 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 25 anos.

Entrevista 13. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 14 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 25 anos.

Entrevista 14. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 14 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 26 anos.

Entrevista 15. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 16 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 22 anos.

Entrevista 16. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 17 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 19 anos.

Entrevista 17. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 20 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 18 anos.

Entrevista 18. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 22 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 25 anos.

Entrevista 19. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 22 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 29 anos.

Entrevista 20. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 22 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 22 anos.

Entrevista 21. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 23 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 23 anos.

Entrevista 22. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 23 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 29 anos.

Entrevista 23. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 27 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 22 anos.

Entrevista 24. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 27 de abril de 2010. idade do entrevistado: 31 anos.

Entrevista 25. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 27 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 30 anos.

Entrevista 26. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 28 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 24 anos.

Entrevista 27. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 29 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 24 anos.

Entrevista 28. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 29 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 22 anos.

Entrevista 29. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 30 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 22 anos.

Entrevista 30. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 30 de abril de 2010. Idade do entrevistado: 26 anos.

Entrevista 31. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 06 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 25 anos.

Entrevista 32. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 06 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 23 anos.

Entrevista 33. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 06 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 24 anos.

Entrevista 34. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 07 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 25 anos.

Entrevista 35. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 07 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 26 anos.

Entrevista 36. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 07 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 22 anos.

Entrevista 37. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 07 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 27 anos.

Entrevista 38. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 10 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 35 anos.

Entrevista 39. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 10 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 34 anos.

Entrevista 40. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 10 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 25 anos.

Entrevista 41. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 10 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 23 anos.

Entrevista 42. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 10 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 20 anos.

Entrevista 43. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 10 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 20 anos.

Entrevista 44. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 10 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 19 anos.

Entrevista 45. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 13 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 27 anos.

Entrevista 46. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 13 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 28 anos.

Entrevista 47. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 14 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 36 anos.

Entrevista 48. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 20 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 27 anos.

Entrevista 49. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 20 de maio de 2010. Idade do entrevistado: 26 anos.

Entrevista 50. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 14 de junho de 2010. Idade do entrevistado: 25 anos.



## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de **História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história.** Bauru, SP: Edusc, 2007.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica.** São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), 2006. Dissertação de Mestrado.
- AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (coords.). **Usos e abusos da história oral.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.
- BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens.** Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.
- BITTENCOURT, Circe. As “Tradições Nacionais” e o ritual das festas cívicas. IN: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992. p. 43-72.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador.** Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. IN: NOVAES, A. (org.). **Tempo e história.** São Paulo: Cia. Das Letras, 1992. p.17-29.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956.** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- \_\_\_\_\_. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989.** 2. ed. Tradução: Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

\_\_\_\_\_. **Uma história social do conhecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CABRINI, Conceição [et al.]. **Ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: EDUC, 2000.

CAINELLI, Marlene e TUMA, Magda Madalena P. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas. n. 34, jun. 2009, p. 211-222.

CARDOSO, Oldimar Pontes. **A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), 2007. Tese de Doutorado.

CARRETERO, Mario, ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda. Ensinar história em tempos de memória. IN: \_\_\_\_\_ (orgs.). **Ensino de História e Memória Coletiva**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-30.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. 19. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

COSTA, José Fernandes. **A Década de 1980 e os Embates Curriculares: A Proposta para o Ensino de História em Florianópolis**. Florianópolis, SC: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), 2001. Dissertação de Mestrado.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos estudos sociais. **Cadernos Cedes/A prática do ensino de história**. São Paulo: Cortez/Cedes, n. 10, 1984.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord). **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1994.

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

\_\_\_\_\_. É possível alfabetizar sem “História”? Ou... como ensinar História alfabetizando? In: \_\_\_\_\_ (org.). **Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 241-265.

\_\_\_\_\_ (org.). **Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima E. **História & Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOMES, Ângela Maria de Castro. **A República, a história e o IHGB**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBSBAWN, Eric. O sentido do passado. In: \_\_\_\_\_. **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 22-35.

\_\_\_\_\_ e RANGER, Terence (orgs.). **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOLANDA, Guy de. **Quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro: 1931-1956**. Rio de Janeiro: CBPE, 1957.

LEE, Peter. Prefácio. In: BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000. p. 11-13.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LE GOFF, Jacques, CHARTIER, Roger e REVEL, Jacques. **A História nova**. 5. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MENDES, Murilo. **A história no curso secundário**. São Paulo: Graphica Paulista, 1935.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Houry. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. Sete categorias de perguntas e a interpretação de fontes históricas no primeiro grau. **Revista do Laboratório de Ensino de História**. Londrina: UEL, v. 4, p. 89-102, out. 1998.

OTTO, Clárcia. O ensino de história nos primeiros anos de escolarização: produzir e mediar conhecimentos. In: CARVALHO, Diana Carvalho de [et al.]. **Relações interinstitucionais na formação de professores**. Araraquara: Junqueira&Marin; Florianópolis, SC: FAPEU, 2009. p. 167-185.

PAIN, Elison Antonio. Do formar-se ao fazer-se professor. In: Monteiro, Ana Maria F. C., GASPARELLO, Arlete M. e MAGALHÃES, Marcelo de S. (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Tradução: Dora Rocha Flaksman. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2. N. 3, p. 3-15, 1989.

\_\_\_\_\_. Memória e Identidade Social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. V. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.

PORTELLI, Alessando. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Projeto História**. São Paulo, n. 15, abr. 1997. p. 13-49.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **A “máquina do tempo”**: Representações do Passado, História e Memória na sala de aula. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), 2006. Dissertação de Mestrado.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do Passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: EDUnB, 2007.

\_\_\_\_\_. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: EDUnB, 2007.

SERRANO, Jonathas. **Methodologia da história na aula primária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

\_\_\_\_\_ e CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta? In: \_\_\_\_\_ e BARCA, Isabel (orgs.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 21-51.

SCLIAR, Moacyr. **A mulher que escreveu a Bíblia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, Cláudio Borges da. **Os labirintos da construção do conhecimento histórico**. Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1996. Dissertação de Mestrado.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A Temporalidade Histórica como Categoria central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de e ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Quanto tempo o tempo tem**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. p. 109-143.

THOMPSON, Paul. Historiadores e História Oral. In: \_\_\_\_\_. **A Voz do Passado: História Oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.45-103.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Quanto tempo o tempo tem**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2005.

# ANEXOS

## **ANEXO A - Roteiro da entrevista**

### **1) Perfil do entrevistado**

- 1) Nome completo
- 2) Idade
- 3) Estado Civil
- 4) Endereço
- 5) Ocupação (estuda, trabalha...)
- 6) Escolaridade
- 7) Em que ano concluiu a educação básica?
- 8) Em que escola?
- 9) Sempre estudou em escola pública ou alternou pública e particular?
- 10) Quais escolas estudou?
- 11) Após a conclusão da educação básica, deu continuidade aos estudos ou ingressou no mercado de trabalho?
- 12) Se ingressou no mercado de trabalho, em que ramo?
- 13) Continua nesse trabalho?
- 14) Tem pretensão de continuar os estudos?
- 15) Quantas pessoas moram em sua casa?
- 16) Qual o grau de parentesco dessas pessoas?
- 17) Qual o tipo de moradia (casa, apto, sobrado...)?
- 18) Qual o tipo de construção (alvenaria, madeira...)?
- 19) A residência é própria ou alugada?
- 20) Sua residência possui quantos cômodos?
- 21) Qual o valor da renda familiar?
- 22) Qual a escolaridade de seu pai?
- 23) E qual a profissão dele?
- 24) Qual a escolaridade de sua mãe?
- 25) E qual a profissão dela?
- 26) O que você gosta de fazer nas horas vagas? Qual seu lazer preferido?
- 27) Possui internet em casa?
- 28) O que costuma acessar?
- 29) Possui TV a cabo?
- 30) Que tipo de programação da televisão você mais assiste? Quais?

### **2) Memórias sobre o ensino de História**

- 31) Lembra-se de ter tido aulas de História a partir de qual série?
- 32) Você teve aulas de História e Geografia nas séries iniciais?
- 33) Ao longo de sua educação básica, lembra de como os professores de História trabalhavam suas aulas? Qual a metodologia que



utilizavam? (usavam o quadro e giz, usavam o livro didático, usavam filmes, trabalhavam com interpretação de imagens, de documentos...)

- 34) Se usavam filmes, imagens ou documentos, lembra de quais foram trabalhados?
- 35) Como era a avaliação? (Prova escrita, prova oral, seminários, trabalhos escritos, etc.)
- 36) Você acha que existem datas históricas e não históricas? De quais você se lembra? Comente.
- 37) Na sua opinião, para que serviram as aulas de História?

## Anexo B – Termo de consentimento de entrevista oral

### TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE ENTREVISTA ORAL

Pelo presente documento, eu, \_\_\_\_\_, (estado civil) \_\_\_\_\_, (profissão) \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_/\_\_\_\_), domiciliado(a) e residente em \_\_\_\_\_, à rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_, declaro ceder à pesquisadora Flavia Gomes da Silva Riger, solteira, mestranda em Educação pela UFSC, RG 020383817-2 (DETRAN/RJ), domiciliada e residente em Florianópolis à Rua Mediterrâneo, nº 242 – Ed. Plaza Cadiz, apto 302, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais da entrevista de caráter histórico e documental prestados na cidade de \_\_\_\_\_ no dia \_\_\_\_\_, num total de \_\_\_\_\_ fita(s) K7 gravada(s) e que totalizou \_\_\_\_\_ páginas de transcrições e que foram por mim rubricadas com a rubrica (\_\_\_\_\_).

A pesquisadora Flavia Gomes da Silva Riger fica conseqüentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não – exceção feitas às declarações constantes nas páginas \_\_\_\_\_ e que contém observações a respeito desta restrição de uso e de sua natureza - bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

Local e data

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado(a)